

Міністерство освіти і науки України  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**СІЛЯВІНА ЮЛІЯ СЕРГІЇВНА**

УДК: 364-786:37-056.31

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ З**  
**ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-**  
**РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

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

\_\_\_\_\_ Ю. С. Сілявіна

Науковий керівник:

**Шевцов Андрій Гаррієвич,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України

Київ – 2019

## АНОТАЦІЯ

Сілявіна Ю. С. Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2019.

Зміст анотації. У дисертації подано результати теоретичного та експериментального дослідження проблеми моделювання і практичного забезпечення системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.

За результатами аналізу наукової літератури визначено сутнісні характеристики сучасної інтерпретації концепту педагогічної реабілітації вихованців навчально-реабілітаційного центру: її ранній початок, компетентнісну спрямованість, безперервність і наступність, акмеологічний характер і реалізацію в комплексі з іншими видами реабілітації. На основі методології комплексної реабілітації і компетентнісного підходу сформульовано визначення поняття «педагогічна реабілітація вихованців навчально-реабілітаційного центру»: це динамічна система навчально-виховних заходів реабілітаційного спрямування, які забезпечують відновлення і розвиток у дітей з особливими освітніми потребами інформаційних і самоосвітніх компетенцій, що визначають здатність (знання, вміння і навички) та готовність (ціннісні орієнтації та мотивацію) до засвоєння шкільної програми за вимогами державних стандартів освіти.

В контексті вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами проаналізовано процес безперервного еволюціонування практики педагогічної реабілітації з XVIII століття від локальних ініціатив до формування інституційних засад і механізмів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Встановлено, що особливістю сучасного етапу розвитку практики педагогічної

реабілітації є становлення цілісної методології і теорії її системної організації, в якій у синтезованому вигляді відображено апробовані на практиці зразки роботи з вихованцями цієї категорії. В системі освіти України дослідження проблематики педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами є одним із пріоритетів розвитку реабілітаційної педагогіки – наукового напрямку, в рамках якого значення реабілітаційного чинника у забезпеченні якісного навчання, виховання та соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку вивчається цілісно і системно. У європейських і північноамериканських країнах концепт педагогічної реабілітації розглядається в контексті інклюзивної освітньої практики, зокрема, вирішення завдань навчання учнів з особливими освітніми потребами за індивідуальними планами, контролю та оцінювання їхньої роботи, залучення батьків до освітнього процесу, моніторингу ефективності процесу педагогічної реабілітації та ін.

За підсумками вивчення методологічних засад моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами проаналізовано ключові концепти дослідження: «система», «соціальна система», «педагогічна система», «модель», «педагогічна модель», «моделювання», «педагогічне моделювання», визначено зміст основних етапів педагогічного моделювання, розкрито принципи, відповідно до яких здійснюється процес педагогічного моделювання, охарактеризовано особливості моделювання педагогічних систем.

З урахуванням результатів теоретичного дослідження розроблено діагностичні критерії (сформованість мотиваційного, когнітивного, компетентнісного та рефлексивного компонентів педагогічної реабілітації) та показники ефективності педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами, відповідно до яких визначено банк необхідних діагностичних методик.

Розроблено і науково обґрунтовано модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами, яка інтегрує три компоненти: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і контрольний.

результативний, які, в сукупності, забезпечують функціональність системи, її відповідність визначеній меті педагогічної реабілітації – розвитку і саморозвитку вихованців з особливими освітніми потребами як суб'єктів пізнання. Змістово-процесуальний компонент системи педагогічної реабілітації об'єднує три складові освітньо-реабілітаційного процесу (індивідуальну педагогічну реабілітацію, навчальну і виховну складові з реабілітаційним компонентом) і передбачає відповідне програмне забезпечення (індивідуальну програму реабілітації кожного учня з особливими освітніми потребами, наскрізні програми «Самоорганізація діяльності» і «Реабілітація природою») і технологічне забезпечення. Контрольно-результативний компонент системи педагогічної реабілітації відображає вимоги до визначення ефективності процесу педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру. Цей компонент реалізується через вимірювання динаміки позитивних змін щодо готовності кожного учня з особливими освітніми потребами до засвоєння шкільної програми, безперервної освітньої інтеграції в суспільство, розвитку у школярів навчальної мотивації, компетентнісного потенціалу (інформаційних і самоосвітніх компетенцій) і навченості (знань, умінь і навичок).

Розкрито процес і результати перевірки ефективності розробленої моделі в умовах педагогічного експерименту, що включав три послідовні етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. На констатувальному етапі експерименту за визначеними критеріями та показниками проведено діагностику стану педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, Новомиколаївського навчально-реабілітаційного центру-інтернату «Паросток», Кам'янського навчально-реабілітаційного центру-інтернату, Виготського навчально-реабілітаційного центру, Березівського навчально-реабілітаційного центру. За підсумками діагностики встановлено, що високий рівень сформованості компонентів педагогічної реабілітації виявлено у 16,8 % учнів початкової школи та 14,5 % учнів основної та старшої школи. Середній рівень констатовано у більшості вихованців з особливими освітніми

потребами: у 55,1 % учнів початкової школи та 56,2 % учнів основної та старшої школи. У третини опитаних (28,1 % учнів початкової школи та 29,3 % учнів основної та старшої школи) констатовано низький рівень сформованості компонентів педагогічної реабілітації. На основі отриманих емпіричних даних визначено експериментальну та контрольну групи, які характеризувалися однорідністю з точки зору досліджуваних показників, підтвердженою результатами математико-статистичної обробки даних.

На формувальному етапі експерименту модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами впроваджено в експериментальних групах Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру. Завдяки системному впровадженню передбачених у моделі заходів реабілітаційного спрямування вихованці з особливими освітніми потребами мали змогу використати додатковий ресурс навчально-реабілітаційного центру для нормалізації власних психоемоційних станів в процесі навчальної діяльності, підвищення рівня здатності до рефлексії, розвитку вміння навчатися, набуття метанавчальних навичок і компетенцій. Результатом впровадження моделі системи педагогічної реабілітації стала сформованість у вихованців з особливими освітніми потребами стійкої навчальної мотивації, предметних знань, умінь та навичок, інформаційних та самоосвітніх компетенцій, які забезпечують розвиток та саморозвиток школярів, як суб'єктів пізнання, з метою їх безперервної освітньої інтеграції в суспільство.

За результатами математико-статистичного аналізу зміни показників педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами з'ясовано, що в експериментальній групі (Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатoproфільному центрі) статистично значущими є зменшення кількості учнів з низьким рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності ( $p < 0,05$ ) та зростання процентної частки школярів з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності ( $p < 0,05$ ). В контрольних групах статистично значущих змін у зменшенні кількості учнів з низьким рівнем та зростанні відсоткової

частини школярів з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності не виявлено. За підсумками математико-статистичної обробки даних підтверджено позитивні результати експериментальної перевірки обґрунтованої у дисертації системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що:

*вперше:* розроблено та експериментально перевірено модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру, що інтегрує методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і контрольний-результативний компоненти; розроблено і науково обґрунтовано цілісну систему діагностики стану педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру; розроблено програмно-методичний ресурс щодо впровадження системи педагогічної реабілітації вихованців в умовах навчально-реабілітаційного центру;

*уточнено:* сутнісні характеристики наукової інтерпретації концепту педагогічної реабілітації вихованців навчально-реабілітаційного центру; функціональне співвідношення педагогічної реабілітації з іншими напрямками комплексної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами (психологічною та соціальною реабілітацією); мету і завдання педагогічної реабілітації вихованців навчально-реабілітаційного центру; цільові пріоритети розвитку здатності до самоорганізації навчальної діяльності у вихованців різних вікових категорій; функціональне значення педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти; роль традиційних та інноваційних форм і методів навчально-виховної роботи в системі педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами;

*набуло подальшого розвитку:* ретроспективне дослідження процесу розвитку практики педагогічної реабілітації від локальних педагогічних ініціатив до формування інституційних засад і механізмів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами; дослідження реабілітаційного потенціалу

«школи під блакитним небом» (В. Сухомлинський) та засобів природовідповідної інтенсифікації інтелектуального розвитку дитини.

Практичне значення результатів дослідження полягає в моделюванні системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру, розробці та впровадженні в навчально-виховний процес програми «Самоорганізація особистості» і програми «Реабілітація природою», розробці системи діагностики стану педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру. Матеріали дослідження можуть використовуватися в навчальному процесі закладів вищої освіти при викладанні корекційної педагогіки, основ інклюзивної педагогіки, реабілітаційного менеджменту, для виконання студентами курсових і дипломних робіт, у системі методичної роботи в навчально-реабілітаційних центрах, у подальших наукових дослідженнях, присвячених вивченню проблем педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами.

**Ключові слова:** педагогічна реабілітація, навчально-реабілітаційний центр, вихованці з особливими освітніми потребами, моделювання педагогічних систем, реабілітація природою, самоорганізація особистості.

## SUMMARY

Siliavina Yu. S. Modeling the System of Pedagogical Rehabilitation of Pupils with Special Educational Needs in Educational and Rehabilitation Center. – Qualification research work on the rights of manuscript.

Thesis submitted for the academic degree of Candidate of Art History (Doctor of Philosophy), specialty 13.00.03 - Correctional Pedagogy. – Bogdan Khmelnsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2019.

Content of the thesis. The thesis presents the results of a theoretical and experimental research on the problem of modeling and practical support of the system of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs in an educational and rehabilitation center.

Through the analysis of academic publications the essential characteristics of the modern interpretation of the concept of pedagogical rehabilitation of pupils in educational and rehabilitation centers are defined such as its early beginning, competence orientation, continuity and contiguity, acmeological character and implementation in combination with other types of rehabilitation. Basing on the methodology of complex rehabilitation and competence approach, the definition of the notion "pedagogical rehabilitation of pupils of an educational and rehabilitation center" is formulated: this is a dynamic system of training and educational rehabilitation measures that enable for children with special educational needs to restore and develop the information and self-education competencies which determine their ability (knowledge, skills and abilities) and readiness (value orientations and motivation) for mastering school curriculum according to the requirements of the state educational standards.

In the context of studying the domestic and foreign experience of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs, the analysis has been conducted focusing on process of continuous evolution of the pedagogical rehabilitation practice from the local initiatives of the 18th century to the formation of institutional foundations and mechanisms of teaching and upbringing children with special educational needs. It is determined that the peculiarity of the modern stage of the development of pedagogical rehabilitation practice is the formation of the holistic methodology and theory of its system organization, which in the synthesized form reflects the tried and tested examples of work with pupils of this category. In the Ukrainian educational system researching the problems of pedagogical rehabilitation of students with special educational needs is one of the development priorities of rehabilitation pedagogy – the scientific direction in which the significance of the rehabilitation factor in providing quality education, upbringing and socialization of children with peculiarities of psychophysical development is studied in a holistic and systematic way. In the European and North American countries the concept of pedagogical rehabilitation is regarded in the context of inclusive educational practice, in particular, solving the issues of teaching students with special educational needs who have an IEP, monitoring and



evaluating their work, involving parents in the educational process, monitoring the effectiveness of the pedagogical rehabilitation process, etc.

As a result of studying the methodological principles of modeling the system of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs, the key concepts of the study were analyzed: "system", "social system", "pedagogical system", "model", "pedagogical model", "modeling", "pedagogical modeling". The content of the main stages of pedagogical modeling was defined, the principles according to which the pedagogical modeling process is carried out were revealed, the features of pedagogical system modeling were outlined.

Taking into account the results of the theoretical research, the author establishes diagnostic criteria (the formation of motivational, cognitive, competence and reflexive components of pedagogical rehabilitation) and indicators of the efficiency of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs, according to which the bank of necessary diagnostic techniques has been developed.

The model of the system of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs is developed and scientifically substantiated. It integrates three components: methodological and objective, content and procedural, supervisory and productive, which collectively ensure the functionality of the system, its conformity to the determined goal of pedagogical rehabilitation – development and self-development of pupils with special educational needs as subjects of cognition. The content and procedural component of the pedagogical rehabilitation system combines three elements of the educational and rehabilitation process (individual pedagogical rehabilitation, training and educational elements with a rehabilitation component) and requires appropriate program support (an individual rehabilitation program for each student with special educational needs, cross-cutting programs "Self-organization of activities" and "Rehabilitation by means of nature") as well as technological support. The supervisory and productive component of the pedagogical rehabilitation system reflects the requirements for determining the effectiveness of the pedagogical rehabilitation process in an educational and rehabilitation center. This component is revealed through measuring the dynamics of positive changes in the readiness of each student with

special educational needs to mastering school curriculum, continuous educational integration into society, the development of pupils learning motivation, competency potential (informational and self-education competencies) and general training level (knowledge, skills and abilities).

The process and results of testing the effectiveness of the developed model were revealed through the pedagogical experiment, which included three consecutive stages: the observation, formation and verification. At the observation stage of the experiment the diagnostics of the state of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs was carried out according to the determined criteria and indicators in Khortytsia National Educational and Rehabilitation Multidisciplinary Centre, Novomykolaivka Educational and Rehabilitation Centre – Curative Boarding School "Parostok", Kamianske Educational and Rehabilitation Centre – Curative Boarding School, Berezivka Educational and Rehabilitation Centre. Basing on the diagnostics results, a high level of maturity of pedagogical rehabilitation components has been revealed in 16.8% of primary school students and in 14.5% of junior high and high school students. Medium level of the mentioned components has been diagnosed in the majority of students with special educational needs: in 55.1% of primary school students and 56.2% of junior high and high school students. One third of the respondents (28.1% of primary school students and 29.3% of junior high and high school students) have demonstrated low level of maturity of pedagogical rehabilitation components. Basing on the obtained empirical data, experimental and control groups were formed, and their characteristic feature is homogeneity in relation to the test items, which was confirmed by the results of mathematical and statistical data processing.

At the formation stage of the experiment, a model of pedagogical rehabilitation system for students with special educational needs was implemented in experimental groups of the Khortytsia National Educational and Rehabilitation Multidisciplinary Centre. Owing to systemic implementation of rehabilitation measures, designated in the model, students with special educational needs were able to use additional resource of the educational and rehabilitation centre for normalization of their psycho-emotional states in the process of educational activity, for increasing reflection ability level,

developing the ability to study, acquiring metaeducational skills and competences. Implementation of the model of pedagogical rehabilitation system into the work with students with special educational needs resulted in the formation of strong motivation to study, of domain knowledge, abilities and skills, of informational and self-educational competences that secure development and self-development of pupils as of cognition subjects, with the aim of their continuous educational integration in the society.

According to the results of mathematical and statistical analysis of change in the indicators of pedagogical rehabilitation of students with special educational needs, it has been estimated that in the experimental groups (the Khortytsia National Educational and Rehabilitation Multidisciplinary Centre) a decrease in the number of students with low level of readiness and ability to successful educational activity ( $p < 0.05$ ) and an increase in the percentage of students with high level of subjective readiness and ability to successful educational analysis ( $p < 0.05$ ), are statistically significant. In control groups no statistically significant changes in the number of students with low level and in the number of students with high level of subject readiness and ability to successful educational activity, have been registered. According to the findings of mathematical and statistical analysis, positive results of experimental test of the system of pedagogical rehabilitation of students with special educational needs in conditions of educational and rehabilitation centre have been confirmed.

Scientific novelty of the research is connected with the following:

*It is for the first time* that model system of pedagogical rehabilitation of students with special educational needs in conditions of educational and rehabilitation centre, that integrates methodological and purposeful, contensive and processual, as well as control and resultative components, has been elaborated and experimentally confirmed; a system of diagnostics of the state of pedagogical rehabilitation in conditions of educational and rehabilitation centre has been designed and theoretically substantiated; a program and methodological resource of the implementation of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs have been developed;

*The following aspects were specified:* the essential characteristics of the scientific interpretation of the concept of pedagogical rehabilitation of pupils of educational and

rehabilitation centers; functional correlation of pedagogical rehabilitation with other areas of complex rehabilitation of pupils with special educational needs (psychological and social rehabilitation); the purpose and tasks of pedagogical rehabilitation of pupils of educational and rehabilitation centers; the target priorities of the development of the ability to self-organize educational activities among pupils of different age groups; functional significance of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs in the system of inclusive education; the role of traditional and innovative forms and methods of training in the system of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs;

*The following aspects received further development:* retrospective study of the process of development of the pedagogical rehabilitation practice from local pedagogical initiatives to the formation of institutional foundations and mechanisms of training and education of children with special educational needs; researching the rehabilitation potential of the "school under the blue sky" (V. Sukhomlynsky) and the means of nature-related intensification of intellectual development of a child.

The practical significance of the results of the study consists in modeling the system of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs in educational and rehabilitation centers, the development and implementation into the educational process of the programs "Self-organization of a person" and "Rehabilitation by nature", the development of a system for diagnosing the state of pedagogical rehabilitation in an educational and rehabilitation center. The research materials can be used in the educational process of institutions of higher education for teaching correctional pedagogy, foundations of inclusive pedagogy, rehabilitation management, for students to write their course and diploma papers, in the system of methodological work within educational and rehabilitation centers, in further research on the study of issues of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs.

**Key words:** pedagogical rehabilitation, educational and rehabilitation center, pupils with special educational needs, modeling of pedagogical systems, rehabilitation by nature, self-organization of a person.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Статті у наукових фахових виданнях України

1. Сілявіна Ю. С. Особистісно-орієнтований підхід до навчання як засіб досягнення життєвого успіху дітьми з особливостями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 391–396.

2. Сілявіна Ю. С. Соціально-педагогічний супровід вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 25. С. 184–196.

3. Сілявіна Ю. С. Педагогічна реабілітація дітей з психофізичними порушеннями в системі інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Випуск 32. Частина 2. С. 130–135.

4. Сілявіна Ю. Концепт педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в сучасному професійно-педагогічному дискурсі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка* : наукове видання. Мелітополь : Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2016. № 2 (17). С. 42–47.

5. Сілявіна Ю. С. Модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 58–59 (111–112). С. 282–292.

**Статті у наукових фахових виданнях України, що входять до  
наукометричних баз**

6. Сілявіна Ю. С., Нечипоренко В. В. Становлення сучасної теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць : Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. Вип. 10. С. 210–233. **Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus.**

7. Сілявіна Ю. С. Експериментальне дослідження ефективності системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць : Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2019. Вип. 13. С. 210–233. **Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus.**

**Колективні монографії**

8. Сілявіна Ю. С. Організація інклюзивного навчання як засіб досягнення життєвого успіху дитиною з особливостями психофізичного розвитку. *Соціокультурні та освітні процеси Запорізького Приазов'я: проблеми, пошуки та перспективи* : монографія / за ред. Л. В. Афанасьєвої, В. В. Молодиченка, В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. С. 567–576.

9. Сілявіна Ю. С. Концептуальні засади та інноваційна практика педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Актуальні проблеми інновацій в наукових технологіях сьогодення* : монографія / за ред. В. С. Рижикова, С. Л. Катаєва. Кіровоград : КП «Поліграфія», 2014. С. 308–332.

**Опубліковані праці апробаційного характеру**

10. Сілявіна Ю. С. Моделювання та практична реалізація системи розвитку професійної компетентності педагогів навчально-реабілітаційного центру. *Освіта і наука в умовах глобальних викликів* : мат-ли V міжн. наук-практ. конф. Сімферополь, 2012. С. 119–122.

11. Сілявіна Ю. Організація педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами в умовах виховного процесу навчально-реабілітаційного центру. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД*: матеріали XX Міжн. Наук.-практ. інтернет-конференції. Переяслав-Хмельницький : ТОВ «Колібри 2011», 2014. С. 161–163.

12. Сілявіна Ю. С. Модель компетентного педагога інклюзивної освіти в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Технології формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів*: мат-ли Всеукр. наук-практ. конф.. Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 162–170.

13. Сілявіна Ю. С. Інноваційний досвід педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами. *Нові підходи до розвитку навчальних закладів в умовах модернізації вітчизняної освіти*: мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 100-річчю з дня народження Є. С. Березняка. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. С. 63–69.

14. Сілявіна Ю. С. Акмеологічний підхід до організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Проектна діяльність учнів у системі компетентнісно спрямованої соціальної і життєвої практики в 11-річній школі та позашкільній освіті*: мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. Ч. 2. С. 464–470.

15. Сілявіна Ю. Педагогічна реабілітація вихованців з особливими освітніми потребами як чинник їх життєвого самовизначення. *Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір*: мат-ли Міжн. наук.-практ. конф. Мелітополь : вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. Ч. II. С. 195–198.

16. Сілявіна Ю. С., Нечипоренко В. В. Інклюзивне навчання як пріоритет модернізації української освіти в контексті європейських стандартів. *Ukraine – EU. Modern Technology, Business and Law*: collection of international scientific papers : in 2 parts. Part 2. Current Issues of Legal Science and Practice. Management

and Public Administration. Innovations in Education. Environmental Protection. Engineering and Technologies.. Chernigiv : CNUT, 2017. P. 143–146.

17. Сілявіна Ю. С. Організація педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами на засадах компетентнісного підходу. *Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика* : збірник тез Всеукр. наук.-практик. конф.. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 60–61.

18. Silyavina J., Gordienko N., Nechiporenko V., Pozdnyakova E. Methods of inclusive studying at educational institutions. *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții* : materialele Conferinței științifico-practice internaționale (Bălți, 19 octombrie, 2018). Bălți : S. n., 2018. P. 311–314.

19. Сілявіна Ю. Педагогічна реабілітація учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу. *Науково-практичні засади освітнього менеджменту в умовах становлення Нової української школи* : мат-ли Міжн. наук.-практ. конф. Дніпро : ФОП Юнаш А. К., 2019. С. 66–70.



## ЗМІСТ

ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	25
1.1. Сутність концепту педагогічної реабілітації вихованців навчально-реабілітаційного центру.....	25
1.2. Аналіз вітчизняної та зарубіжної практики педагогічної реабілітації вихованців.....	44
1.3. Методологічні засади моделювання педагогічних систем.....	72
Висновки до першого розділу.....	88
РОЗДІЛ 2. СТАН ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ.....	91
2.1. Організація та методика дослідження суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності.....	91
2.2. Результати констатувального експерименту.....	109
2.3. Модель системи педагогічної реабілітації вихованців в умовах навчально-реабілітаційного центру.....	125
Висновки до другого розділу.....	156
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	159
3.1. Впровадження моделі системи педагогічної реабілітації вихованців в діяльність навчально-реабілітаційного центру.....	159
3.2. Порівняльний аналіз суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності в умовах навчально-реабілітаційного центру (до і після формування експерименту).....	191
Висновки до третього розділу.....	202
ВИСНОВКИ.....	204
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	207
ДОДАТКИ.....	235

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** В умовах системного реформування вітчизняної загальної середньої освіти, ініційованого Міністерством освіти і науки України, одним із найбільш важливих пріоритетів є подальший розвиток навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення їх успішної соціалізації, становлення як повноцінних суб'єктів суспільної практики. В Законі «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-19 до засад державної політики у сфері освіти віднесено розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами (ст. 6). В Концепції Нової української школи наголошується на важливості удосконалення практики інклюзивної освіти, що передбачає створення умов для навчання учнів з особливими освітніми потребами спільно з однолітками, запровадження індивідуальних програм розвитку, корекційно-реабілітаційних заходів і необхідних засобів навчання.

В сучасних умовах на перший план виходить проблема максимальної самоактуалізації кожної дитини, її розвитку як життєво компетентної та соціально успішної особистості. Вирішення цієї проблеми передбачає посилення уваги педагогів до особливих освітніх потреб дітей, які внаслідок впливу негативних чинників (порушень здоров'я, фізичного та психосоціального розвитку, відсутності мотивації до навчання тощо) не здатні засвоїти навчальну програму і переходять до категорії неуспішних учнів. Таким дітям слід надавати педагогічну підтримку не ситуативно, у випадках актуалізації навчальних проблем, а системно, з метою відновлення їхнього соціально-педагогічного статусу успішного учня.

Суспільні пріоритети щодо забезпечення соціальної та освітньої інтеграції цієї категорії дітей визначають проблематику психолого-педагогічних досліджень. Вони включають вивчення особливостей процесу навчання дітей та молоді різних категорій (В. Бондар, В. Засенко, С. Конопляста, Л. Кравчук, І. Кузава, С. Миронова, В. Нечипоренко, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова,

А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.), аналіз педагогічних аспектів їхньої соціалізації та адаптації (І. Бех, Ю. Бистрова, А. Колупаєва, А. Мудрік, В. Нечипоренко, Г. Хворова, О. Хохліна, А. Шевцов, Л. Шипіцина, Д. Шульженко та ін.), розробку соціально-педагогічних та психологічних підходів до розв'язання проблеми їхньої адаптації та інтеграції в соціальне середовище (Г. Бойко, Е. Леонгард, М. Малофєєв, Н. Назарова, К. Островська, Г. Спірідонова, А. Шевцов, Н. Шматко та ін.).

Важливою умовою успішного навчання вихованців з особливими освітніми потребами є організація їх педагогічної реабілітації, що розглядається фахівцями як цілісний напрям комплексного підходу до відновлення психофізичного потенціалу особистості. Від ефективності педагогічної реабілітації залежить не тільки засвоєння учнями зазначеної категорії державних стандартів освіти, а й розвиток їхнього інтелектуального потенціалу, ключових, міжпредметних і предметних компетентностей, готовності до подальшого неперервного навчання протягом життя. Збільшення кількості вихованців з особливими освітніми потребами, недостатність та недосконалість програм педагогічної реабілітації, форм та методів навчання та виховання, які відповідають індивідуальним потребам та здатностям вихованців даної категорії, свідчать про недостатню розробленість досліджуваної проблеми, що визначає її актуальність і практичну значущість.

Враховуючи інституційні чинники здійснення реабілітаційних впливів на дитину, науковці приділяють увагу дослідженню специфіки організаційного, програмно-технологічного та кадрового забезпечення педагогічної реабілітації у різних типах освітніх закладів. Особливості педагогічної реабілітації в умовах загальноосвітньої школи досліджували О. Обухова і Г. Лаврентєєва, в умовах школи-інтернату – Н. Веліханова, в умовах притулку – І. Котельникова, в санаторній школі-інтернаті – А. Наточій. Проте, майже не висвітлена проблема системної організації педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Отже, актуальність обраної проблеми дослідження викликана існуючими *суперечностями*: між декларуванням необхідності задоволення особливих потреб

вихованців та недостатньою увагою до вирішення їхніх навчальних і соціально-педагогічних проблем у процесі педагогічної реабілітації; між актуальністю педагогічної реабілітації вихованців та несистемним її здійсненням в умовах навчально-реабілітаційних закладів; між потребою навчально-реабілітаційних центрів у теоретично обґрунтованій та практично перевірній моделі системи педагогічної реабілітації та недостатністю її розробки на фоні достатнього обсягу теоретичного матеріалу.

Актуальність окресленої проблеми, недостатній рівень її дослідженості та наявність об'єктивних суперечностей в освітній практиці та педагогічній науці зумовили вибір теми дисертації: **«Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до програми Всеукраїнського соціально-педагогічного експерименту «Проектування та практичне забезпечення компетентісно спрямованого інноваційного розвитку Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру» (наказ Міністерства освіти і науки України № 147 від 03.03.2006 р.).

Тема дисертації затверджена Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 4 від 17.12.2014 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 24.03.2015 р.).

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні, моделюванні та експериментальній перевірці системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах сучасної парадигми діяльності навчально-реабілітаційного центру.

**Завдання дослідження:**

1. Розкрити теоретико-методологічні засади моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами.

2. Визначити діагностичні критерії та показники ефективності педагогічної реабілітації вихованців в освітньому процесі.

3. Розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити систему педагогічної реабілітації вихованців в умовах навчально-реабілітаційного центру.

4. Розробити програмно-методичний ресурс щодо впровадження системи педагогічної реабілітації вихованців в умовах навчально-реабілітаційного центру.

**Об'єкт дослідження:** процес педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.

**Предмет дослідження:** моделювання та практичне забезпечення системи педагогічної реабілітації вихованців даної категорії в умовах навчально-реабілітаційного центру.

**Теоретико-методологічну основу дослідження становлять:** методологічні засади моделювання педагогічних систем (В. Андрущенко, В. Беспалько, І. Бех, В. Бондар, Р. Горохова, О. Дубасенюк, В. Кремень, В. Нечипоренко, І. Осадчий, О. Отич, О. Топузов, Н. Софронова, та ін.); положення про корекційно-компенсаторний і реабілітаційний фактори життєвого становлення дітей з особливими освітніми потребами (В. Бондар, Л. Виготський, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Засенко, В. Золотоверх, І. Кузава, В. Нечипоренко, В. Синьов, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.); теоретико-методологічні засади організації комплексної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами (В. Бондар, В. Мухін, В. Нечипоренко, В. Синьов, А. Шевцов, Є. Холостова та ін.); теоретико-методологічні засади корекційного навчання та виховання (С. Миронова, М. Супрун, С. Федоренко, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

**Методи дослідження.** На різних етапах науково-дослідної роботи використано такі методи: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, індукція, дедукція) – для обґрунтування актуальності роботи, вивчення філософської, соціально-педагогічної, психологічної літератури та нормативних документів з проблеми дослідження, визначення понятійно-категоріального

апарату, узагальнення теорії і практики педагогічної реабілітації, формулювання висновків; *емпіричні* (констатувальний і формувальний експерименти, анкетування, тестування, педагогічне спостереження, ранжування, кількісний та якісний аналіз емпіричних даних) – для оцінки стану та динаміки розвитку педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру; *математико-статистичні* – методи обробки і аналізу кількісних результатів дослідження за критерієм  $F^*$  Фішера.

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

*вперше*: розроблено та експериментально перевірено систему педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру, що інтегрує методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і контроль-результативний компоненти; науково обґрунтовано цілісну систему діагностики стану педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру; обґрунтовано та розроблено програмно-методичний ресурс щодо впровадження системи педагогічної реабілітації вихованців в умовах навчально-реабілітаційного центру;

*уточнено*: сутнісні характеристики наукової інтерпретації концепту педагогічної реабілітації вихованців навчально-реабілітаційного центру; функціональне співвідношення педагогічної реабілітації з іншими напрямками її комплексної реабілітації (психологічною та соціальною реабілітацією); мету і завдання педагогічної реабілітації вихованців навчально-реабілітаційного центру; цільові пріоритети розвитку здатності до самоорганізації навчальної діяльності у вихованців різних вікових категорій; функціональне значення педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти;

*набуло подальшого розвитку*: ретроспективне дослідження процесу розвитку практики педагогічної реабілітації від локальних педагогічних ініціатив до формування інституційних засад і механізмів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами; дослідження реабілітаційного потенціалу

«школи під блакитним небом» (В. Сухомлинський) та засобів природовідповідної інтенсифікації інтелектуального розвитку дитини.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає в моделюванні системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру, розробці та впровадженні в навчально-виховний процес програми «Самоорганізація особистості» і програми «Реабілітація природою», розробці системи діагностики стану педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру. Матеріали дослідження можуть використовуватися в навчальному процесі закладів вищої освіти при викладанні навчальних курсів з корекційної педагогіки, основ реабілітаційного менеджменту, для виконання студентами курсових, бакалаврських і магістерських робіт, у системі методичної роботи в навчально-реабілітаційних центрах, у подальших наукових дослідженнях, присвячених вивченню проблем педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами.

**Результати дослідження впроваджено** в навчально-виховний процес комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (довідка від 30.06.2015 р. № 01/646), комунального закладу «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (довідка від 29.12.2017 р. № 01/35-910), комунального закладу «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (довідка від 28.12.2017 р. № 353), комунального закладу «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (довідка від 19.01.2018 р. № 22), комунального закладу «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (довідка від 18.04.2018 р. № 97).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та висновки дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях різних рівнів: *міжнародних*: «Освіта і наука в умовах глобальних викликів» (Сімферополь, 2012); «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (Переяслав-Хмельницький, 2014);

«Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір» (Мелітополь, 2016); «Ukraine – EU. Modern Technology, Business and Law» (Чернігів, 2017); «Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții» (Bălți, 2018); «Науково-практичні засади освітнього менеджменту в умовах становлення Нової української школи» (Дніпро, 2018); *всеукраїнських*: «Технології формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів» (Мелітополь, 2014); «Нові підходи до розвитку навчальних закладів в умовах модернізації вітчизняної освіти» (Дніпропетровськ, 2014); «Проектна діяльність учнів у системі компетентісно спрямованої соціальної і життєвої практики в 11-річній школі та позашкільній освіті» (Кам'янець-Подільський, 2014); «Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика» (Запоріжжя, 2018).

**Особистий внесок здобувача** в роботах, написаних у співавторстві, полягає в розкритті досвіду проведення емпіричних досліджень ефективності педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти України [158], аналізі генези і сучасного стану практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в Україні та зарубіжних країнах, характеристиці сучасних наукових концепцій педагогічної реабілітації [159], аналізі методів дослідження ефективності педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти [213].

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено у 19 публікаціях автора, серед яких 2 статті у колективних монографіях, 7 – у фахових виданнях України (у т.ч. 2 – у виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз), 10 – матеріали конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (217 найменувань, із них 18 – іноземною мовою), 21 додатку (на 347 сторінках), містить 105 таблиць та 18 рисунків. Повний обсяг дисертації становить 578 сторінок, з них основного тексту – 188 сторінок.



# **РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

## **1.1. Сутність концепту педагогічної реабілітації вихованців навчально-реабілітаційного центру**

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти важливу роль у забезпеченні умов для повноцінної життєдіяльності і всебічного компетентнісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами відіграють навчально-реабілітаційні центри. У цих закладах нового типу створюються умови (організаційні, змістовно-технологічні, психолого-педагогічні) для того, щоб вихованці зазначеної категорії не залишалися сам на сам зі своїми проблемами, а мали реальні можливості задовольнити свої освітні права і отримати професійну допомогу. Суттєвою перевагою закладів цього типу є забезпечення комплексного підходу до реабілітації вихованців за рахунок синергетичного взаємодоповнення засобів медичної, педагогічної, психологічної і соціальної реабілітації. Водночас, ця перевага висуває додаткові вимоги до її практичної реалізації, адже кожен напрям реабілітації має впроваджуватися як окрема реабілітаційна система, яка має внутрішню цілісність, структурно-функціональну специфіку і водночас оптимально співвідноситься з іншими системами. Саме такий підхід дозволяє об'єднати зусилля всіх фахівців (учителів, соціальних педагогів-вихователів, корекційних педагогів, психологів, медичних фахівців) для реалізації індивідуальної програми реабілітації кожної дитини, передбачити в цій програмі методично правильну послідовність медичних, педагогічних, психологічних і соціальних заходів.

Для того, щоб в умовах навчально-реабілітаційного центру педагогічна реабілітація відповідала зазначеним вимогам і була організована на системних засадах, необхідно чітко визначити її сутність і призначення, тобто виділити її проблематику, суттєві характеристики, місце в моделі комплексної реабілітації,

цільові пріоритети і функції, умови ефективного здійснення, а також конкретизувати внесок різних фахівців у забезпечення педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами.

Аналізуючи проблематику педагогічної реабілітації, сучасні науковці чітко виділяють її контури як у теоретичній площині, так і в царині освітньо-реабілітаційної практики. Г. Плетнева розглядає педагогічну реабілітацію як відносно самостійну проблему, що вимагає теоретичного дослідження, пошуку методичних рішень та розгляду їх у практиці виховання [121, с. 40]. З. Лаврентьева зазначає, що педагогічна реабілітація виникає щоразу, коли загострюються протиріччя, пов'язані з наявними у дитини порушеннями; коли необхідні спеціальні зусилля, спрямовані на розвиток здібностей, що дозволяють повернутися до природних процесів освіти і соціалізації. Процес реабілітації завершується, коли на наступних етапах життєдіяльності людина задовільно функціонує в суспільстві і розвивається під впливом процесів адаптації і соціалізації. У випадку, коли знову накопичуються невирішені протиріччя (в процесі дезадаптації, девіації, вікової кризи тощо), процес реабілітації знову стає необхідним, набуваючи якісно нового смислу і повертаючи людину до природної життєдіяльності за допомогою якісно інших педагогічних засобів [81, с. 26].

Фахівці констатують широку розповсюдженість протиріч, які зумовлюють виникнення проблематики педагогічної реабілітації. На думку А. Гордєєвої, невідповідність єдиних педагогічних вимог до учнів, які відрізняються від однолітків певними психофізіологічними особливостями, є однією з гострих проблем шкільної освіти. Через цю невідповідність збільшуються прогалини у знаннях і навичках, втрачається шкільна мотивація, виникають конфлікти з учителями та однокласниками, з'являються невротичні, психосоматичні і патохарактерологічні порушення, які слугують основою для формування більш складних особистісних та поведінкових девіацій. Через невміння вчителя вирішити цю проблему значна кількість дітей, які могли б отримати гідну освіту, страждає, відчуваючи стійкі шкільні труднощі, а в гіршому випадку і взагалі опиняється поза системою освіти [21, с. 8-9].

Розповсюдженим є ряд типових проблем сімей, в яких виховуються діти з особливими освітніми потребами. А. Капська та ін. зазначають, що більшість батьків дітей із функціональними обмеженнями або самі виконують завдання замість своїх дітей, або жорстко нав'язують дітям дії і ретельно їх контролюють [59, с. 54].

Аналізуючи актуальні проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами, фахівці вказують на те, що успішність подолання цих проблем безпосередньо залежить від своєчасності, обсягу та належної якості педагогічної допомоги. У тематичній національній доповіді «Освіта осіб з інвалідністю в Україні» наголошується на важливості раннього потрапляння таких дітей до системи спеціального педагогічного впливу. За умов належно організованої корекційно-педагогічної та соціально-психологічної допомоги більшість дітей успішно розвиваються, одержують необхідні для самостійного життя і праці знання, практичні вміння і навички [113, с. 228]. Г. Плетнева зазначає, що необхідно розробляти методику педагогічної реабілітації школярів із ослабленим здоров'ям. Фактично наразі існують лише загальні засоби такої діяльності: організація індивідуальних і групових бесід, метою яких є переорієнтація інтересів дитини; створення спеціальних ситуацій в життєдіяльності виховних організацій; проведення рольових ігор; залучення спеціалістів: медичних працівників, валеологів, психологів та ін. [121, с. 49].

Згідно з виділеними А. Мудриком групами завдань (природно-культурні, соціально-культурні, соціально-психологічні) конкретизовано, в рішенні яких проблем учню може знадобитися педагогічна реабілітація. У процесі вирішення природно-культурних завдань педагогічна реабілітація може бути необхідною при виникненні у школяра наступних проблем: зміцнення здоров'я, розвиток фізичних задатків (з метою набуття можливого ступеня узгодженості з віковою нормою фізичного розвитку); пізнання та сприйняття власного тіла та змін, що відбуваються в ньому; засвоєння статевої поведінки, володіння відповідними правилами етикету. У процесі вирішення соціально-культурних завдань педагогічна реабілітація буде корисною при виявленні проблем,

пов'язаних: з усвідомленням власних ресурсів і розвитком своїх здібностей, умінь, навичок; із засобами корекції необхідних установок; із розумінням проблем сім'ї, групи, соціуму. У процесі вирішення соціально-психологічних завдань педагогічна реабілітація є необхідною у разі виникнення в людини проблем, пов'язаних: із самопізнанням і самосприйняттям; із визначенням себе в актуальному житті, самореалізацією і самоствердженням, а також із визначенням своїх перспектив; адаптацією до реальних умов життя; встановленням позитивних просоціальних взаємовідносин із оточуючими; попередженням, мінімізацією, внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів [121, с. 41-42].

У сучасних умовах явище педагогічної реабілітації все більше охоплює всю систему навчально-виховної роботи з дітьми. Акцентуючи увагу не на виправленні, а на пробудженні в дитині її внутрішніх відновлювальних можливостей, реабілітаційна педагогіка пропонує підходи до подолання труднощів дітей та підлітків, які мають проблеми різного ступеня тяжкості і походження. Найбільш вираженими є проблеми соціального характеру, що можна пояснити переважанням соціальних акцентів у історії педагогічної роботи, реабілітаційної за своєю спрямованістю. Досвід А. Макаренка, В. Сороки-Росинського, їх зарубіжних однодумців показав реальність відновлення втраченої або ослабленої стійкості позитивної взаємодії дитини, «вибитої із соціальної колії», з навколишнім світом за допомогою педагогічних засобів [21, с. 304-305].

Розглянута проблематика навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами визначає сутнісні характеристики педагогічної реабілітації, репрезентовані у наявних дефініціях цього поняття. У словнику з комплексної реабілітації осіб з інвалідністю педагогічна реабілітація визначається як заходи навчального та виховного характеру, спрямовані на те, щоб діти цієї категорії набули соціального досвіду, оволоділи необхідними навичками із самообслуговування та життєвого самозабезпечення, нормами поведінки [160, с. 370]. З. Шевців визначає сутність педагогічної реабілітації як створення умов для відновлення природного потенціалу розвитку пізнавальних, фізичних, емоційних, моральних сил дитини [181, с. 79].

З. Лаврентьева пропонує антропо-культурно-аксіологічне визначення педагогічної реабілітації як цілісного і динамічного процесу навчання, виховання, духовно-морального розвитку і соціального становлення, спрямованого на відновлення здатностей людини з обмеженими можливостями до повноцінної життєдіяльності [81, с. 25]. Л. Моїсеєва під педагогічною реабілітацією розуміє заходи виховного характеру по відношенню до хворих дітей, спрямовані на те, щоб дитина оволоділа вміннями та навичками, необхідними для отримання шкільної освіти [94, с. 19]. Автор наводить закономірності педагогічної реабілітації: залежність її ефективності від мобілізації власного потенціалу сім'ї; реалізація індивідуальної програми реабілітації для кожної дитини відповідно до її реабілітаційного потенціалу [97, с. 19].

Д. Ільчєв під педагогічною реабілітацією розуміє заходи виховного і навчального характеру, спрямовані на оволодіння знаннями, вміннями і навичками самоконтролю, усвідомленої поведінки, самообслуговування, отримання загальної освіти. У рамках педагогічної реабілітації здійснюється навчання дітей та молоді з інвалідністю трудовим вмінням із подальшою їх професійною діагностикою і орієнтацією [52, с. 104].

У запропонованій О. Петровою дефініції педагогічна реабілітація розглядається як заходи виховного характеру, спрямовані на те, щоб хвора дитина оволоділа необхідними вміннями та навичками самообслуговування, отримала необхідний рівень загальної та додаткової шкільної освіти. Педагогічна сутність реабілітації – створення середовища (умов) для розвитку природних сил дитини: пізнавальних, фізичних, емоційних, когнітивних, духовних, а також її гармонійності і цілісності [119, с. 30-31].

А. Гордєєва визначає педагогічну реабілітацію як відновлення частково втрачених або ослаблених якостей та функцій організму, особистості дитини, окремих її сторін із метою максимально повного розкриття її індивідуальних можливостей і адаптації до оточуючого середовища [22, с. 111].

Л. Пожар під педагогічною реабілітацією розуміє виховні заходи, спрямовані на те, щоб хвора дитина опанувала необхідні вміння і навички із

самообслуговування, отримала шкільну освіту. Автор наголошує на важливості формування у дитини впевненості у власній повноцінності і наданні їй допомоги щодо правильної навчально-трудової орієнтації [122].

У дисертаційному дослідженні Т. Каліновської [56] поняття «реабілітаційна педагогіка» і «педагогічна реабілітація» ототожнюються. Автор визначає їх як педагогічний вплив на дітей «групи ризику», спрямований на відновлення дієздатності, життєрадісності, особистісної активності, віри в свої сили та зняття дезадаптованості у дітей.

Наведені дефініції свідчать про те, що в сучасних наукових концепціях педагогічна реабілітація розглядається як складний і багатоаспектний процес, сутністю якого є розвиток у дитини потенціалу (умінь, навичок і здатностей), необхідного для здобуття освіти певного рівня. В організаційному контексті шкільної освіти система педагогічної реабілітації охоплює як навчальний, так і виховний процеси, спрямовуючи зусилля фахівців різного профілю на подолання труднощів, з якими стикається кожна дитина.

Додаткові характеристики педагогічної реабілітації, важливі для цілісного розуміння її концепту в сучасній науці, систематизовані у вигляді таблиці в докторській дисертації А. Гордєєвої [21, с. 61-63] (додаток А.1).

У наведених визначеннях відображені такі важливі характеристики педагогічної реабілітації, як розвиток у дитини життєрадісності, оптимістичної життєвої позиції, віри в себе, у свою здатність вирішувати власні проблеми, а також відновлення та розвиток зв'язків особистості з іншими людьми.

Розглянуті дефініції дають досить повне уявлення про сучасні підходи теоретиків і практиків до визначення сутності педагогічної реабілітації. Разом із тим, вони зорієнтовані в більшій мірі на розгляд особливостей здійснення цього процесу в умовах загальноосвітніх закладів, а не навчально-реабілітаційних центрів. Зокрема, жодна із проаналізованих дефініцій не враховує вимогу комплексності реабілітаційного процесу, яка сьогодні в найбільшій мірі характеризує місію навчально-реабілітаційних центрів, відображену у відповідних нормативно-правових документах. Зокрема, у Положенні про навчально-

реабілітаційний центр [102] зазначено, що навчальні заклади цього типу забезпечують інтеграцію в суспільство дітей із особливими освітніми потребами шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, зокрема, медичної, фізичної, психолого-педагогічної і соціально-побутової реабілітації. З точки зору методологічної вимоги комплексності реабілітації окремі з наведених дефініцій є занадто широкими (наприклад, віднесення до завдань педагогічної реабілітації самообслуговування учнів і набуття ними соціального досвіду недоцільне, оскільки ці завдання органічно входять до пріоритетів соціально-побутової реабілітації), а інші – не зовсім повними (зокрема, вони не враховують необхідність розвитку в учнів не тільки здатності, а й готовності до засвоєння шкільної програми, а також недостатньо чітко окреслюють пряму залежність домінант педагогічної реабілітації від вимог державних стандартів освіти). Тому, спираючись на методологію комплексної реабілітації, компетентнісного підходу і враховуючи наведені дефініції, ми сформулювали власне визначення поняття «педагогічна реабілітація вихованців навчально-реабілітаційного центру»: це динамічна система навчально-виховних заходів реабілітаційного спрямування, які забезпечують відновлення і розвиток в учнів інформаційних і самоосвітніх компетенцій, що визначають здатність (знання, вміння і навички) та готовність (мотивацію, настанови і ціннісні орієнтації) до засвоєння шкільної програми відповідно до вимог державних стандартів освіти.

Зазначена дефініція складає концептуальний стрижень даного дисертаційного дослідження, оскільки вона узгоджується з головними теоретичними підходами до розуміння сутності педагогічної реабілітації та повністю відповідає вимогам, закладеним у вітчизняній нормативній базі. Зокрема, в Законі України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [46] визначено зміст медичної, психолого-педагогічної, професійної, трудової, фізкультурно-спортивної, фізичної, соціальної та психологічної реабілітації. Психолого-педагогічна реабілітація визначена як система психологічних та педагогічних заходів, спрямованих на формування способів оволодіння знаннями, уміннями і навичками, надання психологічної допомоги, зокрема щодо формування

самоутвердження і належної самооцінки особою своїх можливостей, засвоєння правил суспільної поведінки шляхом здійснення системної навчально-виховної роботи.

У листі Міністерства освіти і науки України від 04.08.2009 р. № 1/9-515 «Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах» конкретизовано зміст педагогічної реабілітації учнів. Вона передбачає запровадження комплексу заходів (у т. ч. відповідних форм, методів, змісту навчання), що створюють передумови для оволодіння дітьми системою знань, умінь і навичок, застосування яких сприяє подальшому розвитку особистості: підвищення освітнього, кваліфікаційного рівня, здатність до самостійної трудової діяльності, організації побуту, адекватного планування самостійного життя [83, с. 5]. Ідентичне розуміння сутності педагогічної реабілітації закладене у Положенні про навчально-реабілітаційний центр [102], згідно з яким психолого-педагогічна реабілітація дітей є одним із головних завдань такого закладу, а також у тематичній національній доповіді «Освіта осіб з інвалідністю в Україні» [113].

Оскільки визначальною для розбудови системи педагогічної реабілітації є методологія комплексної реабілітації, доцільно зупинитися на співвідношенні різних її напрямів. Дослідженню проблеми організації педагогічної реабілітації дітей із обмеженими можливостями здоров'я присвячені роботи О. Кирилук [63], Л. Моїсєєвої [97], І. Тимофєєвої [173], А. Шевцова [189]. Вчені довели, що комплексний підхід до реалізації напрямів реабілітаційної діяльності значно ефективніший, ніж їх впровадження ізольовано один від одного. Л. Дубковська наголошує, що педагогічна реабілітація не повинна розглядатися окремо від інших напрямів комплексної реабілітації [36, с. 60].

Важливість комплексної реабілітації дітей зумовлена тим, що за рахунок взаємодоповнення зусиль різних фахівців забезпечується відновлення організму дитини як системи, досягається синергетичний ефект, який суттєво підвищує рівень ефективності реабілітаційних заходів. Л. Моїсєєва зазначає, що в рамках системного підходу корекція однієї системи порушень зумовлює корекцію іншої.



Так, сенсорний розвиток призводить до вдосконалення мислення та мови; моторний розвиток також позитивно впливає на ці функції [97, с. 69].

Організація педагогічної реабілітації має відповідати загальним підходам до комплексної реабілітації. До цих підходів Л. Моїсеєва відносить: ранній початок реабілітації; необхідність ранньої діагностики як профілактики інвалідності; взаємозв'язок медичної і психолого-педагогічної реабілітації для підвищення ефективності реабілітаційного процесу в цілому; доповнюваність ролей різних соціальних партнерів у реабілітації дітей із обмеженими можливостями [97, с. 29].

Універсальну структурну схему комплексного реабілітування обґрунтував А. Шевцов, який відносить до цієї схеми такі елементи: реабілітовуваний, реабілітолог, цілі, зміст, методи і технології, засоби, організаційні форми реабілітування; реабілітаційна діагностика; результати реабілітаційного процесу; батьки, родичі, близькі реабілітовуваного; підсистема реабілітаційного менеджменту; інформаційно-наукова підсистема; нормативно-правова підсистема; фінансово-економічна підсистема; підсистема управління зовнішніми зв'язками; середовищна підсистема [189, с. 19].

Враховуючи ефективність комплексного підходу до організації реабілітаційного процесу, науковці пропонують моделі реалізації цього підходу в умовах навчальних закладів різних типів. Т. Семейкіна у структурі виховної системи дитячого реабілітаційного центру виділяє чотири напрями реабілітаційної роботи: медичний, психологічний, педагогічний і соціально-побутовий. Зокрема, педагогічна реабілітація передбачає відновлення, корекцію і компенсацію втрачених і порушених функцій дитини у процесі освіти (як загальної, так і спеціальної) методами навчання, виховання та розвитку [138, с. 88].

Г. Плетнева виділяє три аспекти процесу педагогічної реабілітації в умовах освітнього закладу санаторного типу: цілісний реабілітаційний процес, психологічний аспект, медичний супровід. Із точки зору цілісного реабілітаційного процесу, всі виховні заходи і прийоми навчання мають спрямовуватися на утвердження самоцінності особистості, на створення умов для

включення в успішну діяльність кожної дитини, на підвищення її внутрішньої мотивації і потреби до творчого пізнання. Для хворих дітей необхідно побудувати і навчання, і виховання як цілісний реабілітаційний процес, що включає в себе психотерапевтичний, педагогічний і психологічний компоненти впливу. В центрі уваги педагогів, медиків, психологів – особистість дитини. Від учителя вимагається знання стану здоров'я, вікових та індивідуальних особливостей, специфічних закономірностей розвитку дитини. Звідси і максимальна індивідуалізація навчання у поєднанні з діловим та міжособистісним спілкуванням у колективі. Вирішальне значення набуває можливість вибору учнями програм навчання, методів і засобів, темпу навчального процесу. Потрібен різнорівневий підхід до засвоєння знань, створення умов для творчості та самостійності. Важливо розвивати у дітей позитивну самооцінку, пробуджувати віру у своє інтелектуальне зростання. Психологічний аспект, що передбачає участь психолога в реалізації комплексно-цільової програми, полягає у здійсненні діагностики психологічних проблем та рівня соціального розвитку дитини, її відносин із вчителями, вихователями, батьками. Необхідність медичного супроводу зумовлена тим, що сьогодні проблема патології поведінки дітей шкільного віку є дуже актуальною, оскільки породжена впливом різноманітних біологічних та соціальних факторів [121, с. 50-51, 55, 57].

Здійснений аналіз співвідношення і системних взаємозв'язків між педагогічною реабілітацією та іншими напрямками реабілітаційної діяльності дозволяє розглянути її мету, завдання, функції та напрями. Г. Плетнева метою педагогічної реабілітації вважає надання допомоги у пізнанні, розвитку і самореалізації можливостей особистості. Актуалізація ідеї педагогічної реабілітації пов'язана з новими цільовими орієнтирами освітнього процесу [121, с. 40].

І. Єрмаков наголошує на тому, що реалізація ідей реабілітаційної педагогіки покликана допомогти кожній дитині визначити індивідуальну траєкторію розвитку з урахуванням стану її фізичного, психічного, морального здоров'я. Місія школи має бути спрямована на утвердження особистісно зорієнтованого

навчання, що передбачає відновлення фізичного та психічного здоров'я, розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Навчально-реабілітаційний процес надає кожному учневі, спираючись на його психофізичні можливості, здібності та інтереси, можливість реалізувати себе в різних сферах творчої та соціально-адаптивної діяльності [38, с. 59].

На думку Л. Сохань, найвищою метою психолого-педагогічної реабілітації є формування в особистості здатності до самостійного творчого здійснення свого життя. Ця мета закладена в сучасній стратегії навчання і виховання, яка все активніше втілюється в навчально-виховний процес навчально-реабілітаційних закладів нашого суспільства [164, с. 48].

В. Морозов вважає, що реабілітаційно-педагогічний процес в освітньому інтернатному закладі визначається педагогічною діяльністю, спрямованою на відновлення нормального, повноцінного дитинства. Створені умови забезпечують його результативність – зміну ставлення вихованця до власної життєдіяльності, його внутрішнє прагнення до духовного оновлення [99].

Д. Зелінська головним завданням педагогічної реабілітації вважає оптимізацію освітнього маршруту дитини, включення її в єдиний освітній простір [48, с. 18], М. Фролов – вироблення механізмів розвитку життєвої компетентності особистості щодо всіх сфер життєдіяльності людини (здоров'я, побут, спілкування, освіта, праця, дозвілля тощо) [178, с. 75].

За В. Мановою-Томовою, основне завдання педагогічної реабілітації дітей полягає в організації всієї системи впливів по виду, силі і тривалості таким чином, щоб знизити силу інтероцепції і сприяти підвищенню екстероцепції. Іншими словами, такі впливи повинні відволікати дітей від внутрішніх відчуттів і більш активно пов'язувати їх із навколишнім середовищем. Будь-який педагогічний вплив, який здатний знизити інтероцепцію і підвищити екстероцепцію, є кроком вперед у процесі відновлення хворої дитини. Ефективність педагогічних впливів багато в чому залежить від уміння в кожен конкретний момент оцінити ступінь внутрішньої чутливості і визначити, якими засобами можна посилити вплив навколишнього середовища, щоб знизити больові відчуття [88].

Важливим завданням педагогічної реабілітації є попередження статусу дитини як аутсайдера і невдахи, актуалізація її унікального особистісного потенціалу, талантів і здібностей. У тематичній національній доповіді «Освіта осіб з інвалідністю» наголошується на тому, що інноваційний загальноосвітній заклад – це заклад, у якому діяльність особистості постійно супроводжується ситуацією успіху і який послідовно готує її до досягнення успіху впродовж усього життя [113, с. 78].

Важливим завданням педагогічної реабілітації учня є ефективна співпраця фахівців з його сім'єю. Л. Моїсеєва вказує на те, що взаємодія із сім'єю передбачає включення батьків дитини в реабілітаційний процес, їх залучення до роботи щодо відновлення тих чи інших функцій і соціальних зв'язків. У зв'язку з тим, що батьки в основному не компетентні в питаннях виховання і навчання дітей із відхиленнями в розвитку, вони потребують допомоги фахівців. Помилки і прогалини виховання з перших днів життя дитини можуть виявитися незворотними і проявитися пізніше в асоціальній поведінці дитини, труднощах її адаптації, різних відхиленнях у розвитку особистості [97, с. 100]. Л. Моїсеєва виділяє напрями роботи фахівців із батьками в реабілітаційних центрах: інформаційне забезпечення (розробка методичних посібників та інформаційних матеріалів для батьків, їх спілкування з фахівцями), посередницька діяльність (педагог виступає посередником між батьками і державними структурами в реалізації прав і обов'язків батьків і дітей з особливими освітніми потребами), організаторська діяльність (включення батьків у процес реабілітації, навчання і виховання дитини) і просвітницько-навчальна діяльність (просвіта й консультування батьків із питань реабілітації, виховання і розвитку дитини) [97, с. 102-103].

Поєднуючи різні визначення в один перелік, А. Гордєєва пропонує приблизний перелік реабілітаційних завдань для педагога: відновлення самоповаги і життєрадісності, віри в свої сили, почуття безпеки; відновлення адаптаційних здібностей; відновлення активності підлітка як суб'єкта своєї життєдіяльності; відновлення своєї соціальної значимості і на цій основі

вибудовування соціально-цінних життєвих планів; відновлення і зміцнення загальнонавчальних умінь і навичок, здатності до вольового зусилля; відновлення порушених зв'язків і відносин із середовищем проживання, первинним колективом, родиною і середовищем неформального спілкування; відновлення втраченого здоров'я в процесі навчання і виховання, як одна з важливих основ педагогічної реабілітації. А. Гордєєва визначає педагогічний сенс соціально-педагогічної реабілітації – створення середовища (умов) для відновлення потенціалу природного розвитку сил дитини: пізнавальних, фізичних, емоційних, когнітивних, і головне – духовного-моральних, – її гармонійності і цілісності [22].

Розглядаючи завдання педагогічної реабілітації, Д. Зайцев указує на необхідність реалізації принципу індивідуального підходу в процесі навчання та моделювання індивідуальних навчальних програм для дітей із відхиленнями розвитку. У першому випадку дидактичний матеріал вивчається не так широко, як звичайно, але більш послідовно. У другому – при вивченні навчального матеріалу будуть використовуватися додаткові наочні і технічні засоби навчання, різноманітні дидактичні опори, більш широко буде застосовуватися предметно-практична діяльність, тобто зміниться якісний рівень подання програмного матеріалу [43, с. 246].

Виключно важливою для успішної індивідуалізації навчального процесу є трансформація у бік зниження існуючих педагогічних вимог до рівня знань учнів з особливими освітніми потребами. Школі і вчителю не слід нав'язувати свій темп засвоєння навчального матеріалу дитиною, натомість доцільно враховувати її здібності і можливості в навчанні, шукати шляхи оптимізації освітнього процесу. З метою підвищення рівня соціальної інтеграції і адаптації дітей цієї категорії доцільним є доповнення шкільної програми спеціальними лікувально-оздоровчими і корекційно-розвивальними заняттями (ритміка, лікувальна фізкультура, заняття з логопедом, психологічна допомога), збільшити час занять музикою і малюванням. Виконання навчального плану учнями повинно здійснюватися за рахунок як очної форми навчання, так і заочної, з використанням технологій дистанційного навчання. Для окремих дітей, які

відносяться до категорії маломобільних, дистанційні освітні технології, телекомунікаційні системи можна порівняти з «вікном у світ» [43, с. 241-243].

Д. Зайцев доводить доцільність розробки освітніх програм синтезованого характеру для дітей із різними рівнями психофізичного і соціокультурного розвитку. Реалізація цих комплексів може здійснюватися як паралельно навчальним заняттям, так і в позаурочний час. Дилемою виступає те, що, з одного боку, навчальна діяльність повинна бути інтенсивною внаслідок меншого бюджету часу, який має нетипова дитина, а з іншого, – її психофізичний стан не дозволяє збільшити напруженість навчального навантаження. Для розв'язання цієї дилеми навчальні програми повинні бути взаємопов'язані між собою і на основі принципу концентричності повинні давати дитині можливість переходу від одного проміжного стандарту до іншого, до моменту включення дитини в загальний освітній простір [43, с. 245-246].

До основних функцій педагогічної реабілітації З. Лаврентьєва відносить: екстрагування – пошук і усвідомлення всіма учасниками реабілітації латентних здібностей особистості, усвідомлення достоїнств і унікальності виявленої «іншості»; утримування – спонукання всіх суб'єктів реабілітації до активних дій і змін, збагачення способів реалізації «іншості»; стимулювання – створення умов соціального експериментування і соціального успіху [81, с. 41].

Б. Алмазов виділяє основні напрями реабілітаційної педагогіки, а саме: подолання сенсорної депривації (насичення сенсорного простору уроку переживаннями, які дозволяють наповнити образами об'єкт пізнання); розвиток комунікативних навичок (спеціальне тренування мовлення та навичок міжособистісного спілкування для ефективної співпраці з педагогами та однолітками); психосоматичне виховання (спрямування рухової активності не стільки на спортивні досягнення, скільки на самопізнання та самовираження особистості); морально-етичне виховання (для того, щоб особистість мала духовну опору, яка дозволяє спокійно ставитися до успіхів своїх конкурентоздатних однолітків, необхідне засвоєння нею загальнолюдських цінностей); розвивальне навчання (діти, які відстають від програми, потребують

індивідуальної роботи з педагогами); прагматизація навчального процесу (реабілітаційним закладам необхідно піклуватися не тільки про інтелектуальний розвиток, а й про трудову адаптацію дітей, починаючи з позаурочних занять естетичною працею в початкових класах і закінчуючи реорганізацією шкільних майстерень); лікувальна педагогіка (оскільки ослаблені діти схильні до невротизації та іпохондричності, їх ефективне навчання можливе за умови співпраці педагогів із медичним психологом) [1, с. 248-253].

Успішна організація педагогічної реабілітації учнів із особливими освітніми потребами вимагає чіткого визначення умов ефективного здійснення цієї роботи та відповідних вимог до професійної компетентності фахівців, зокрема, щодо застосування ними сучасних технологій і засобів педагогічної реабілітації.

На основі результатів експериментального дослідження Г. Плетнева виділяє такі умови педагогічної реабілітації: по-перше, коли у педагогів та інших робітників сфери соціального виховання є установки на необхідність надання індивідуальної допомоги людині; по-друге, коли ці люди знаходяться на певному рівні психолого-педагогічної підготовки; по-третє, коли в реальній педагогічній практиці склався стиль взаємовідносин, при якому така допомога стає можливою; по-четверте, коли в цьому процесі використовується особистісний, диференційований, віковий та індивідуальний підходи [121, с. 49-50].

У дисертаційному дослідженні В. Вершиніної [12] доведено, що освіта стає чинником реабілітації, якщо вона супроводжує всі види діяльності вихованців; робота керівників і педагогів закладу спрямована на розширення їх соціального досвіду; педагогічно підтримуються такі види діяльності вихованців, де вони можуть досягти реального успіху, що сприяє їхньому самоствердженню; забезпечується можливість індивідуального вибору освітніх програм і маршрутів вихованцями; вони отримують допомогу у формуванні власної («авторської») проектної діяльності в освітньому процесі; надається цілеспрямована підтримка процесу формування у вихованців реального позитивного образу їх майбутнього.

У дисертаційному дослідженні Т. Каліновської доведено, що правильна та цілеспрямована організація педагогічної реабілітації можлива лише в тому

випадку, коли вчитель чітко усвідомлює цей процес, бачить усі компоненти системи, їх взаємозв'язок і взаємопроникнення: мета, зміст, методи, форми, засоби, діагностика, способи організації діяльності (спільної діяльності) учня, вчителя [56].

В. Паламарчук до умов якісного навчання і розвитку учнів закладів реабілітаційного типу відносить: особистісно-зорієнтоване навчання; постійний інтелектуально-валеологічний моніторинг; індивідуальну корекцію і траєкторію розвитку на основі технології життєтворчості; адекватну методикау навчання і виховання; створення інтелектуально-естетичного середовища закладу, оточення дитини [118, с. 132-133].

Оскільки ефективна організація педагогічної реабілітації вимагає виконання охарактеризованих вище завдань, реалізації функцій і забезпечення умов, на перший план виступає професійна готовність фахівця до здійснення цієї роботи в умовах навчально-реабілітаційного центру. У зв'язку з цим А. Гордєєва [22] підкреслює, що для підготовки вчителя до реалізації реабілітаційно-педагогічної функції вона має бути сприйнята як загальнопедагогічна організаторами педагогічної освіти.

Здійснення педагогічної реабілітації як багатопланового і багаторівневого процесу передбачає готовність фахівців до взаємодії в рамках єдиної команди, кожен член якої відповідає за чітко визначений аспект загальної роботи. А. Гордєєва зазначає, що на підставі досліджень багатьох вчених досягнення високої ефективності педагогічної реабілітації пов'язується з об'єднанням зусиль всіх професіоналів системи освіти. Проте в даний час власне педагогічна складова з її опосередкованим підходом через забезпечення реабілітаційних властивостей освітнього середовища є визначальною в роботі вчителя [21, с. 306].

Окрім вчителів-предметників, важливу роль у системі педагогічної реабілітації відіграє соціальний педагог, професійна підготовка якого дозволяє аналізувати і вирішувати навчальні проблеми дитини в контексті динаміки її психосоціального розвитку. З. Шевців виділяє основні реабілітаційні завдання соціального педагога в рамках системи педагогічної реабілітації, а саме



відновлення: самоповаги і життєрадісності, віри у свої сили, почуття безпеки; адаптаційних здібностей; активності клієнта як суб'єкта своєї життєдіяльності; своєї соціальної значущості і на цій основі вибудовування соціально-значущих життєвих планів; зміцнення загальнонавчальних умінь і навичок, здатності до вольового зусилля; порушених зв'язків і відносин із середовищем існування, первинним колективом, родиною і середовищем неформального спілкування [181, с. 79].

А. Гордєєва розглядає проблему розширення змісту професійної компетентності фахівця у зв'язку з виконанням завдань педагогічної реабілітації учнів. Автор констатує факт, що сучасному педагогу доводиться у своїй діяльності поєднувати функції вихователя, психолога, реабілітолога, соціального педагога і частково медичного працівника. Однак поліпрофесіоналізм не слід розуміти як такий, що зводиться до суми знань і умінь, зазвичай не властивих учителю. Він здійснюється через насичення освітнього середовища необхідними реабілітаційними властивостями доступними педагогу засобами. Його професійна позиція незалежно від виконуваних ним основних функцій, визначається як позиція педагога-вихователя і як педагога-реабілітолога [21, с. 311-312].

При організації системи педагогічної реабілітації учнів слід враховувати психологічну неготовність окремих педагогів до індивідуалізації навчального процесу, їх звичку працювати за шаблонами традиційної освіти, зорієнтованої на середньостатистичного школяра, а також недостатнє розуміння особливих освітніх потреб учнів. У контексті цієї проблеми слушною є думка В. Петросяна про те, що вчителі, не вільні від стереотипів і упереджень по відношенню до дітей з інвалідністю, також повинні вчитися розуміти свою роль в управлінні процесом їхнього навчання з тим, щоб ті змогли досягти самовизначення і реалізувати свій потенціал [120, с. 108].

Важливим компонентом професійної готовності фахівця до надання кваліфікованої допомоги учням з особливими освітніми потребами є здатність використовувати ефективні технології і засоби педагогічної реабілітації. А. Шевцов до сучасних реабілітаційних концепцій та інтегральних

реабілітаційних технологій, які мають психолого-педагогічну основу, відносить систему ранньої реабілітації дітей із вадами здоров'я; технології соціокультурного, соціально-побутового та соціально-середовищного реабілітування; корекційно-педагогічні терапевтичні технології (музикотерапія, арт-терапія, ігротерапія, казкотерапія тощо); реабілітаційну технологію Марії Монтесорі; кондуктивну педагогіку Петью; соціальну педіатрію та методику «Тандем»; реабілітаційно-педагогічні конструкти у площині концепцій реабілітаційної педагогіки та лікувальної педагогіки; соціальне реабілітування осіб із обмеженнями життєдіяльності засобами фізичної культури та спорту [189, с. 23-24].

А. Гордеева зазначає, що в сучасній науково-методичній літературі можна виділити широкий спектр засобів педагогічної реабілітації дітей із особливостями розвитку: мистецтво і культура, фізична культура, організація життя дітей у рамках сюжетно-ігрової моделі тощо. Це свідчить про те, що практично будь-яка виховна і навчальна діяльність може мати реабілітаційний ефект [21, с. 56]. Продовжуючи думку А. Гордеевої, можна стверджувати, що ефективність педагогічної реабілітації буде підвищуватися по мірі розвитку збагаченого освітньо-реабілітаційного простору, в якому всі основні види діяльності особистості адаптовані до індивідуальних можливостей учнів із особливими освітніми потребами. Відповідно, зусилля педагога мають бути спрямовані перш за все на забезпечення багаторівневої складності кожного виду діяльності для того, щоб кожна дитина мала можливість задовольнити свої інтереси і реалізувати здібності, не відчуваючи, що чергове завдання для неї надважке і непосильне. Така багаторівневність може бути досягнута за рахунок глибокої діагностики зони найближчого розвитку кожного учня, що дає змогу обґрунтовано визначити доступні дитині види діяльності і обсяг необхідної педагогічної допомоги.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури і нормативних документів дозволив виділити сутнісні характеристики сучасного розуміння педагогічної реабілітації вихованців навчально-реабілітаційного центру, а саме: її ранній

початок, компетентісна спрямованість, безперервність і наступність, акмеологічний характер і реалізація в комплексі з іншими видами реабілітації. На основі методології комплексної реабілітації і компетентісного підходу сформульовано визначення поняття «педагогічна реабілітація вихованців навчально-реабілітаційного центру»: це динамічна система навчально-виховних заходів реабілітаційного спрямування, які забезпечують відновлення і розвиток в учнів із особливими освітніми потребами інформаційних і самоосвітніх компетенцій, що визначають здатність (знання, вміння і навички) та готовність (мотивацію, настанови і ціннісні орієнтації) до засвоєння шкільної програми відповідно до вимог державних стандартів освіти.

Мету педагогічної реабілітації науковці формулюють як надання допомоги у пізнанні, розвитку і самореалізації можливостей особистості, утвердження особистісно зорієнтованого навчання, що передбачає відновлення фізичного та психічного здоров'я, розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. До найважливіших завдань педагогічної реабілітації віднесено оптимізацію освітнього маршруту дитини, включення її в єдиний освітній простір; вироблення механізмів розвитку життєвої компетентності особистості щодо сфер життєдіяльності людини (здоров'я, побут, спілкування, освіта, творчість, праця, дозвілля тощо); організацію системи впливів за видом, інтенсивністю і тривалістю таким чином, щоб знизити силу інтероцепції і сприяти підвищенню екстероцепції; попередження статусу дитини як аутсайдера і невдахи, актуалізація її унікального особистісного потенціалу, талантів і здібностей; ефективну співпрацю фахівців з її сім'єю; моделювання індивідуальних навчальних програм синтезованого характеру для дітей з особливими освітніми потребами.

Основними функціями педагогічної реабілітації є екстрагування, утримування і стимулювання; основними напрямками – подолання сенсорної депривації, розвиток комунікативних навичок, психосоматичне виховання, морально-етичне виховання, розвивальне навчання, прагматизація навчального процесу. Педагогічна реабілітація є ефективною за умов сформованості у

педагогів настанови на необхідність надання індивідуальної допомоги кожному учню; побудови навчально-виховного процесу на засадах особистісного, диференційованого, вікового та індивідуального підходів; актуалізації всіх видів діяльності вихованців у рамках реабілітаційних програм; педагогічної підтримки тих видів діяльності вихованців, де вони можуть досягти реального успіху, що сприяє їх самоствердженню; забезпечення можливості індивідуального вибору освітніх програм і маршрутів вихованцями; отримання ними допомоги у формуванні власної («авторської») проектної діяльності в освітньому процесі; організації моніторингу педагогічної реабілітації, зокрема, її інтелектуально-валеологічного аспекту.

Здійснення педагогічної реабілітації як багатопланового і багаторівневого процесу передбачає готовність фахівців до взаємодії в рамках єдиної команди, кожен член якої відповідає за визначений аспект загальної роботи. Педагоги, не вільні від стереотипів і упереджень по відношенню до дітей із особливими освітніми потребами, повинні вчитися розуміти свою роль в управлінні процесом навчання для того, щоб учні змогли досягти самовизначення і реалізувати свій потенціал. Важливим компонентом професійної готовності фахівця до надання кваліфікованої допомоги учням із особливими освітніми потребами є здатність використовувати ефективні технології і засоби педагогічної реабілітації.

## **1.2. Аналіз вітчизняної та зарубіжної практики педагогічної реабілітації вихованців**

Вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду реабілітації учнів з особливостями психофізичного розвитку лікарсько-педагогічними засобами засвідчує, що ця проблема викликала значний інтерес у педагогів-гуманістів та новаторів ще на ранніх етапах розвитку спеціальної освіти. Зокрема, у процесі дослідження було встановлено, що феномен педагогічної реабілітації досліджувався вченими-ентузіастами в контексті обґрунтування важливості виділення в структурі виховної роботи періоду відновлення після хвороб, що

спричинили порушення в розвитку (Е. Сеген, Й. Песталоцці та ін.), експертної перевірки соціально-педагогічних умов і засобів відновлення суб'єктного стану дитини (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сорока-Росинський, С. Шацький та ін.), вивчення особливостей психофізичного розвитку дитини та способів їх урахування при побудові навчального процесу (Л. Виготський, А. Владимирський, І. Соколянський, В. Кащенко та ін.), забезпечення максимальної міри суб'єктності й активності особистості у створеному педагогом предметно-просторовому середовищі (М. Монтесорі), розвитку лікувальної педагогіки як теоретичної основи організації навчання дітей з порушеннями здоров'я (І. Сікорський, І. Малярєвський, Г. Россолімо, Г. Трошин, М. Тарасевич, І. Левінсон та ін.).

Одержані в їхніх дослідженнях матеріали переконливо довели, що відставання дитини у розвитку можна успішно подолати (або у складних випадках суттєво мінімізувати) за умови проведення спеціальних педагогічних заходів, спрямованих на формування у дитини вміння вчитися, розвитку її пізнавальної мотивації, індивідуалізації навчального процесу на основі зон актуального і найближчого розвитку кожного учня, забезпечення послідовного переходу в процесі пізнання світу від наочно-дієвого до наочно-образного мислення, а потім – до словесно-логічного, теоретичного мислення.

Перші науково-педагогічні уявлення про реабілітацію формувалися в ході становлення практики навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку ще у XVIII ст. (Ж. Ітар, Е. Сеген, І. Песталоцці та ін.). Не використовуючи термін «реабілітація», вчені мали на увазі саме цей феномен, доводили можливість і необхідність виокремлення із загального процесу виховання певного періоду, спрямованого на відновлення після хвороб і порушень розвитку. Таким чином, реабілітація визнається складовою частиною педагогічної діяльності. В Італії в першій половині XVIII століття при організації будинків перевиховання малолітніх злочинців, закладів для безпритульних дітей реабілітаційна педагогічна робота була спрямована на прищеплення моральних якостей і відновлення зв'язків дитини із суспільством, її соціальної адекватності.

В XIX столітті у Німеччині виникла лікувальна педагогіка як прообраз реабілітаційної педагогіки XX століття. Лікувальний аспект спеціальної психології та педагогіки базувався на синтезі медико-психолого-педагогічних знань, в рамках якого оздоровлення дітей доповнювалося вихованням, а освіта лікуванням і психологічними методами впливу. У зв'язку з тогочасною німецькою реформою кримінального права в новому законодавстві про неповнолітніх велике значення надавалося випереджальному, педагогічно дієвому піклуванню, тобто корекційно-реабілітаційній роботі. Французькі соціальні педагоги так само, як і німецькі, працювали за принципом «допомога до самопомоги». Перш за все, вони вчили дітей протистояти негативним впливам, намагалися розвивати позитивний потенціал кожної особистості, що розглядалася як активний учасник, а не пасивний «об'єкт» педагогічної діяльності.

В Данії, а потім і в інших скандинавських країнах реабілітаційну функцію поряд з освітньою здійснювали створені в середині XIX ст. вільні школи. Як зазначає А. Гордєєва, найбільш системно і послідовно ця функція реалізовувалася в змісті та формах роботи річних шкіл адаптивного характеру для старших підлітків, так званих «шкіл після школи», і вищих народних шкіл для юнацтва та молоді (з 17 років) [21, с. 25-26].

На думку З. Лаврентьєвої, для XIX століття характерним було інтенсивне накопичення педагогічного досвіду реабілітації, його аналіз у контексті ціннісного ставлення до дітей, які мають фізичні, психічні та соціальні обмеження. У цей період вдосконалюється система освітніх інституцій для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Поширення спеціальних шкіл і виховних центрів сприяло утвердженню поглядів на дітей цієї категорії як осіб, що мають право на якісне виховання, навчання і турботу [81, с. 49].

На початку XX століття виникла нова хвиля наукового інтересу до процесу реабілітації. В рамках психолого-педагогічної науки ґрунтовно розроблялася гуманістична ідеологія ставлення до дітей, які потребують реабілітації (М. Монтесорі, Я. Корчак, А. Швейцер та ін.), обґрунтовувалася обумовленість соціально-педагогічного феномену реабілітації історичним, культурним,

духовним і соціальним розвитком суспільства і держави (П. Анохін, Л. Виготський, О. Лазурський, К. Ясперс та ін.), досліджувалися основні закономірності та механізми реабілітації (А. Адлер, П. Блонський, В. Кащенко, Г. Россолімо, І. Сікорський, З. Фрейд та ін.), експериментально перевірялися соціально-педагогічні умови процесу відновлення суб'єктного статусу дитини (А. Макаренко, В. Сорока-Росинський, С. Шацький та ін.).

Активно розвивався спеціально-педагогічний напрям, в рамках якого вивчалися психофізичні порушення дитини, способи їх компенсації освітніми засобами та педагогічної корекції вторинних відхилень у розвитку дітей (Л. Виготський, А. Залкінд, В. Кащенко та ін.). Як зазначає А. Гордєєва, відтоді поняття «реабілітація» в педагогіці закріпилося за дефектологічною галуззю теоретичних і прикладних наукових знань [21, с. 26-27].

На розвиток теорії і практики педагогічної реабілітації суттєво вплинула наукова й експериментальна діяльність В. Кащенка, який у 1908 р. відкрив у Москві школу-санаторій для дітей з психофізичними порушеннями. Метою закладу було виправлення недоліків розвитку вихованців і їх підготовка до суспільного життя шляхом лікування, виховання і навчання. Реабілітаційне середовище школи-санаторію було засноване на принципах співпраці лікарів і педагогів, індивідуалізації педагогічних впливів на дітей, зв'язку навчання з життям, розвитку творчих здібностей, самостійності й активності вихованців, широкого використання наочності і ручної праці.

В 20-30 рр. ХХ ст. реабілітаційний напрям у педагогіці розвивався в рамках педології (М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, А. Залкінд та ін.), новим змістом наповнюється поняття «лікувальна педагогіка», в рамках якої вирішувалися завдання навчання та виховання дітей з використанням медико-психолого-педагогічних знань. В якості головних педагогічних засобів реабілітації дитини розглядаються освіта і трудове виховання (В. Кащенко, А. Макаренко, В. Сорока-Росинський та ін.). На думку А. Гордєєвої, для становлення реабілітаційної педагогіки унікальне значення мав досвід В. Сороки-Росинського і П. Блонського, які прагнули до гуманістичних пошуків,

характеризувалися здатністю бачити в своїх вихованцях перш за все людей, а не «морально або психічно дефективних» дітей. Безсумнівним є реабілітаційний характер унікального педагогічного експерименту А. Макаренка, який однією з основних задач вихователя вважав відновлення відносин між особистістю та суспільством, надавав вирішального значення впливу педагогічно організованої праці на процес перевиховання соціально занедбаних дітей [21, с. 29].

Парадигмальне значення для становлення сучасної теорії педагогічної реабілітації мали наукові дослідження і практичний досвід М. Монтесорі. І сьогодні у світовому масштабі широко використовуються розроблені нею педагогічні принципи і дидактичні матеріали, які дозволяють організувати вільну роботу дітей у створеному педагогом предметно-просторовому середовищі, забезпечити максимальну міру суб'єктності й активності особистості у навчальному процесі.

У вітчизняній освіті середини ХХ ст. ідеї педагогічної реабілітації учнів найбільш ґрунтовно розроблялися В. Сухомлинським, педагогічна система якого відрізнялася дитиноцентризмом і особистісною спрямованістю навчально-виховного процесу. У своїй головній праці «Серце віддаю дітям» вчений розкрив сутність «медичної педагогіки», яку він вважає теоретичною основою організації навчання дітей з порушеннями здоров'я. На основі свого педагогічного досвіду В. Сухомлинський стверджував, що приблизно у 85 % всіх невстигаючих учнів головна причина відставання у навчанні поганий стан здоров'я, яке нездужання або захворювання, яке можна подолати тільки спільними зусиллями батьків, лікарів і педагогів. Він наголошує, що дуже часто причиною так званого уповільненого мислення є загальне нездужання, якого не відчуває і сама дитина, а не якісь фізіологічні зміни чи порушення функцій кори головного мозку [168, с. 51]. Головними принципами медичної педагогіки В. Сухомлинський вважає, по-перше, щадне ставлення педагога до вразливої психіки дитини з порушеннями здоров'я; по-друге, спрямування всього навчально-виховного процесу на відволікання дітей від негативних думок і переживань, пробудження в них життєрадісної настанови; по-третє, уникання ставлення до дитини як до хворої у



спілкуванні з нею, оскільки усвідомлення такого вибіркового ставлення має психотравмуючий вплив на особистість [168, с. 56].

В другій половині ХХ ст. державна політика СРСР щодо навчання та соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку виразилася у створенні в 1950-1960-х рр. широкої мережі інтернатних освітніх закладів, в тому числі спеціального типу, організації загальнодержавної системи корекційного навчання для дітей з різними нозологіями. Як зазначають В. Бондар і В. Золотоверх, до 1960 р. мережа спеціальних шкіл-інтернатів розширилася на 62 одиниці, а контингент учнів у них на 9,6 тис. За наступні 10 років мережа спеціальних шкіл-інтернатів збільшилася ще на 124 одиниці, а кількість учнів у них на 30 тис. осіб. Замість досі існуючих трьох типів спеціальних шкіл (для глухих, сліпих і розумово відсталих) створюються нові: для слабозорих, слабочуючих, для дітей із важкими порушеннями мовлення та опорно-рухового апарату. В усіх спеціальних школах, за винятком допоміжних, учні одержували загальну освіту в обсязі програм неповної та повної середньої масової школи і початкову професійно-трудова підготовку за однією спеціальністю промислового чи сільськогосподарського виробництва. Професійно-трудова навчання у спеціальних школах набуло великого корекційного значення для подолання порушень розвитку, формування особистісних якостей і розвитку емоційно-вольової сфери учнів [8, с. 6].

З початком реформування освітньої галузі в СРСР наприкінці 80-х років ХХ століття з'являються нетрадиційні заклади для дітей, навчальні проблеми яких в цей час набувають масового характеру. Для того, щоб забезпечити реабілітаційний характер роботи, незвичний для більшості освітніх закладів, а тому нетиповий для нових соціокультурних умов і освітньої політики, багато з них очолюються вченими, частіше лікарями і психологами, оскільки реабілітаційна проблематика в педагогіці тісно пов'язана з питаннями здоров'я. Введенню поняття «педагогічна реабілітація» в активний науковий обіг сприяли наукові публікації Б. Алмазова, ідеї якого широко висвітлювались на сторінках періодичних педагогічних видань у 80-х роках ХХ ст. В період перебудови

Б. Алмазов очолював Асоціацію педагогічної реабілітації дітей і підлітків, що стала першою професійною громадською організацією, статутні завдання якої передбачали дослідження і практичне розв'язання актуальних проблем реабілітаційної педагогіки.

В 1987 р. Б. Алмазов організував роботу Єкатеринбурзького центру педагогічної реабілітації, до якого спрямовували учнів загальноосвітніх шкіл, які відчували труднощі в навчанні, спілкуванні і засвоєнні правил поведінки у зв'язку з наявністю у них відхилень в стані соматичного здоров'я, що супроводжуються невротичними нашаруваннями, легкими дисфункціями мозку, відставанням в темпах психічного розвитку, з легкими формами вродженої інтелектуальної недостатності, розладами мови, психогенними реакціями, патохарактерологічним розвитком. У закладі надавалися рекомендації щодо індивідуального підходу до навчання і виховання, розглядалися випадки дидактогеній та інших наслідків неправильного виховного підходу до учня, проводився аналіз педагогічної занедбаності, що призводить до невротизації дитини або уповільнення темпів її психічного розвитку. Центр педагогічної реабілітації був покликаний сприяти подоланню середовищної дезадаптації дітей, корекції їх розвитку. Кінцевою метою навчання було визначено розвиток і формування навчальної діяльності учнів, що відповідає вимогам масової загальноосвітньої школи, підготовку дітей до навчання у звичайних класах [21, с. 32].

Розпад СРСР двоїсто позначився на розвитку теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. З одного боку, досі замовчувані проблеми роботи з дітьми цієї категорії стали активно обговорюватися у професійних колах і у суспільстві в цілому. Як зазначає С. Федоренко, під впливом соціально-політичних змін в Україні відбувся кардинальний перегляд ціннісних орієнтацій держави. Молодою державою інакше усвідомлювалися права людини, дитини, особи з інвалідністю. Суспільство почало освоювати нову для країни філософію, яка полягала в неподільності людей на «повноцінних» і «неповноцінних» (осіб з інвалідністю) [175, с. 347]. Звільнення від класичних радянських ідеологем (примат колективу

над особистістю, пріоритет класової боротьби, а не індивідуальної життєтворчості тощо) дозволило фахівцям визнати неефективність орієнтації на середньостатистичного учня і зосередитися на особливих потребах кожної дитини. Разом із тим, з'явився ризик необ'єктивної оцінки здобутків радянської педагогіки, зокрема, перекреслення безперечних активів сформованої системи роботи з вихованцями в умовах інтернатних закладів (наявність кваліфікованих і досвідчених фахівців різного профілю, належної матеріально-технічної бази, апробованого технолого-методичного забезпечення корекційно-розвивальної роботи та ін.). Ці тенденції були системно переосмислені в контексті нової стратегії розвитку освіти осіб з інвалідністю, а саме їх залучення до загальноосвітніх навчальних закладів (інклюзивної освіти). В ході тривалих дискусій за участю фахівців, громадськості (в тому числі і батьків дітей з особливими освітніми потребами) та представників влади було вироблено оптимальну стратегію, яка за принципом «мінімакс» дозволяла зберегти наявні здобутки і усунути недоліки радянської системи. Ця стратегія полягала у збереженні мережі інтернатних закладів і водночас системному реформуванні їх діяльності, перетворенні їх на відкриті соціально-освітні інституції та інформаційно-ресурсні центри, здатні надавати консультативно-методичну допомогу інклюзивним загальноосвітнім школам. Саме такий підхід дозволяв забезпечити ряд позитивних змін, найголовнішими з яких є подолання відокремленості інтернатних закладів від соціокультурного життя; реалізація проголошених пріоритетів інклюзивної освіти; збільшення ролі батьків у системі педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами; ефективне використання досвіду інтернатних закладів у загальноосвітніх інклюзивних школах.

Разом із тим, модернізація практики педагогічної реабілітації в перші роки становлення системи освіти незалежної України ускладнювалась через низку об'єктивних труднощів, які були характерні для практики спеціальної освіти на загальнодержавному рівні. Основними з цих труднощів М. Шеремет вважає: охоплення системою спеціальної освіти лише частки дітей з порушеннями

розвитку; вилучення із системи освіти дітей зі складними порушеннями у розвитку; безваріативність форм спеціальної освіти; примат освітнього стандарту над особистістю дитини; відсутність системи ранньої діагностики і диференційованої професійної допомоги дітям раннього віку [192, с. 3].

В системі освіти незалежної України дослідження проблем педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами стали одним із пріоритетів розвитку реабілітаційної педагогіки. Здобутки науково-дослідної діяльності та інноваційної практики за цим науковим напрямом регулярно обговорювалися фахівцями в рамках конференцій і семінарів всеукраїнського рівня, висвітлювалися у наукових публікаціях. Так, 21-23 жовтня 1997 р. на базі Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру (м. Запоріжжя) відбулася Всеукраїнська науково-практична конференція «Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття», на якій було розглянуто теоретичні та практичні аспекти реабілітаційної педагогіки, шляхи досягнення нової якості навчально-реабілітаційного процесу, обговорено досвід становлення на базі санаторних шкіл інтернатів закладів нового типу навчально-реабілітаційних центрів. За результатами конференції було видано двотомний науково-методичний збірник [131], [132], в якому поряд з іншими питаннями велика увага приділяється аналізу інноваційної практики педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами. Зокрема, у збірнику обґрунтовано необхідність здійснення педагогічної реабілітації у структурі комплексної реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку, висвітлено досвід організації педагогічної реабілітації в умовах навчального процесу, використання ефективних методів і прийомів педагогічної реабілітації на уроці та в позакласній роботі, розробки та реалізації індивідуальної навчальної траєкторії кожної дитини з особливими освітніми потребами.

В 2002 р. відбулася Всеукраїнська нарада-семінар начальників управлінь освіти і науки облдержадміністрації «Сучасні інновації в реабілітаційній педагогіці (з досвіду роботи Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру м. Запоріжжя)». За підсумками наради-семінару видано

науково-методичний збірник [169], в якому системно розкрито інноваційний досвід Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, набутий в ході реалізації Всеукраїнського експерименту з проблеми «Комплексна медична, психологічна, педагогічна реабілітація вихованців шкіл-інтернатів». У збірнику особлива увага приділяється таким аспектам педагогічної реабілітації, як: забезпечення особистісної спрямованості та індивідуалізації навчання відповідно до особливих освітніх потреб дітей; організація освітнього процесу за проєктивно-рефлексивним принципом, що дозволяє кожному учню навчитися самостійно ставити пізнавальні цілі, планувати шлях їх досягнення, організовувати власну діяльність і здійснювати рефлексію за її результатами; розвиток у школярів з особливими освітніми потребами умінь і навичок самоорганізації навчальної діяльності в контексті цілісної стратегії становлення особистості як суб'єкта пізнання; розробка і впровадження системи моніторингу ефективності педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами.

Розвиток в Україні мережі закладів реабілітаційного спрямування зумовив розширення практики і накопичення позитивного досвіду педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. Так, у Сумському обласному центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів педагогічну реабілітацію забезпечено через застосування засобів спеціального навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я з метою формування особистості, яка володіє певним рівнем знань. Для цього фахівці впровадили методики ігротерапії, сенсорної інтеграції, музикотерапії, логокорекції, а також форми і методи корекційно-розвивальної роботи з досвіду М. Монтесорі, Г. Домана, Й. Ривкінда [110].

В Генічеській санаторній школі-інтернаті вчителі і вихователі за рахунок взаємовідвідування та аналізу уроків і самопідготовок навчилися дозувати навчальне навантаження учнів, співвідносити його з індивідуальними можливостями сприймання, уваги, пам'яті, емоційного стану та здоров'я вихованців. Під час проведення самопідготовки забезпечено диференціацію підходів до учнів за рахунок взаємодоповнення самоконтролю, взаємоконтролю,

контролю вихователя. Якщо у початковій школі переважає контроль вихователя, то у середніх і старших класах це синтез усіх трьох форм [19, с. 227-230].

Вітчизняна практика здійснення педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами та організаційні форми її здійснення у навчальних закладах різних типів була проаналізована у тематичній національній доповіді «Освіта осіб з інвалідністю в Україні» (2010 р.). Як зазначається в доповіді, для організації навчально-виховної, корекційно-розвиткової роботи, поглибленого вивчення дітей, які мають складні вади розвитку (діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, діти з раннім дитячим аутизмом, сліпоглухі), у складі спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) відкриваються окремі класи (групи). Гранична наповнюваність класів (груп) для дітей, які мають складні вади розвитку, не має перевищувати 6 осіб [113, с. 103].

Під час навчання учнів у спеціальній школі (школі-інтернаті) II і III ступенів використовуються як спеціальні програми і підручники, так і програми й підручники загальноосвітньої школи. У випадках, коли учні мають ускладнені вади психофізичного розвитку, дисграфію, дислексію і не можуть засвоїти програму з окремих предметів, педагогічна рада школи за поданням шкільної психолого-медико-педагогічної комісії та погодженням з батьками приймає рішення про переведення таких учнів на навчання за індивідуальними навчальними програмами. Вони розробляються вчителем на основі навчальних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, та робочого навчального плану закладу, погоджуються з батьками, розглядаються педагогічною радою і затверджуються керівником спеціальної школи (школи-інтернату). Навчальні досягнення таких учнів оцінюються за обсягом матеріалу, визначеного індивідуальною навчальною програмою [113, с. 104].

Навчально-реабілітаційний процес у спеціальній школі (школі-інтернаті) здійснюється з урахуванням особливостей психічного та фізичного розвитку учнів (вихованців) за змістом, формами і методами їх навчання, відповідного режиму дня, що забезпечує системність навчально-виховної, корекційно-

розвивальної, лікувально-профілактичної роботи, реабілітаційних заходів. Завдяки індивідуальному та диференційованому підходу в процесі навчання створюються передумови для подолання порушень психофізичного розвитку, засвоєння учнями програмового матеріалу, розвитку їх здібностей, професійно-трудової підготовки, подальшої соціалізації [113, с. 105].

Українські фахівці на практиці довели широкі можливості використання в умовах навчально-реабілітаційного процесу таких засобів реабілітації дітей, як казка [137] і мистецтво [23], [59]. Як реабілітаційний чинник, для розвитку координації рухів і дрібної моторики рук дитини з обмеженнями рухового апарата використовуються рвана аплікація, природний матеріал, ліплення, орігамі, малювання та ін. Із дітьми, які мають затримку психічного розвитку, розумову відсталість, слід займатися малюванням плоских предметів, працювати за трафаретом, шаблоном, змальовувати, ліпити та ін. Займаючись художньою діяльністю, особи з обмеженими функціональними можливостями знаходять сенс у власному існуванні, самореалізуються, прагнуть збагатити багаж знань із певного виду мистецтва. Презентуючи власні роботи на різноманітних виставках, вони самовиражаються, у них зміцнюється впевненість у своїй значимості, силах, вони усвідомлюють себе повноцінними членами суспільства [59, с. 88].

На основі аналізу практики педагогічної реабілітації учнів шкіл-інтернатів Миколаївської, Херсонської, Кіровоградської, Одеської, Полтавської областей А. Наточій констатує низку проблем педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, які впливають на ефективність процесу педагогічної реабілітації: процес педагогічної взаємодії між вихованцями і педагогами здебільшого асиметричний, нерівнозначний, обмежений тими нормами, якими відзначається її напрям: «від вихователя до вихованця» установка педагогів на організацію і порядок як найвищий смисл їх діяльності і пріоритет існування дітей; недостатньо враховуються соціально-психологічні ситуації і цінність середовища у педагогічній взаємодії, що призводить до посилення антигуманних взаємин між членами загальношкільного колективу; гострою залишається проблема співвідношення в школі-інтернаті колективних та індивідуальних

потреб, гармонії особистості і колективу. Під впливом загальної «колективізації» в школах превалює психологія конформізму; взаємини між педагогами і вихованцями різняться за спрямованістю, широтою, стійкістю, інтенсивністю, активністю [103, с. 43].

В контексті цих проблем А. Наточій виділяє першочергові фактори, що впливають на гуманізацію педагогічної реабілітації як аспекту взаємин педагогів і вихованців в загальноосвітній школі-інтернаті для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: позитивна установка на взаємодію з вихованцями; орієнтація педагогів на вікові та індивідуальні особливості вихованців; оптимістичне прогнозування і дотримання педагогічного такту; стимулювання «зустрічного» руху вихованців у взаєминах; фізичний і психічний стан здоров'я вихованців та педагогів; наявність прав і свобод вихованців та педагогів, які розвивають довіру і вимогливість один до одного, зацікавлені стосунки; створення комфортних умов взаємодії педагогів з вихованцями [103, с. 44].

Важливим чинником інтенсифікації досліджень актуальних проблем педагогічної реабілітації було поступове розповсюдження в Україні практики інклюзивної освіти, яка передбачає навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у звичайних класах за певних умов, однією з яких є надання учням постійної підтримки з боку педагога з урахуванням їхніх особливих освітніх потреб. Як зазначає Д. Шульженко, в умовах інклюзивного навчання увага фахівців зосереджується передусім на соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та якості їхнього навчання в середовищі здорових однолітків [193, с. 107]. Це можливо забезпечити лише в умовах особистісно зорієнтованої моделі освіти, яку сучасні вчені вважають теоретико-методологічною основою навчання дітей з особливими освітніми потребами. Аналізуючи специфіку особистісно зорієнтованої освіти, А. Колупаєва і Л. Савчук виділяють її фундаментальні характеристики, які у значній мірі впливають на кінцеву ефективність процесу педагогічної реабілітації: розвиток дитини у її власному темпі; урахування її індивідуальних особливостей; діяльність педагогів передусім як фасилітаторів, а вже потім як викладачів; прийняття рішень щодо



навчальної програми не лише на основі рекомендацій державних навчальних програм, але і з урахуванням педагогічних спостережень за дітьми; залучення учнів до процесу прийняття рішень і до вибору, з ким вони хочуть працювати і що вони хочуть вивчати; сприяння з боку вчителів самоуправлінню і спілкуванню дітей; сприйняття школи як частини життя дитини, а не тільки її підготовки до майбутнього життя; творчий, а не репродуктивний підхід до засвоєння знань учнями; активне залучення учнів до розв'язання проблем і планування спільної діяльності; участь батьків як перших учителів і партнерів, а не сторонніх для школи осіб [65, с. 31-34].

Організаційний аспект особистісно зорієнтованої інклюзивної освіти представлений диференційованим та індивідуалізованим навчанням, специфіку якого розкривають О. Таранченко і Ю. Найда. Автори визначають можливості створення більш гнучкої і варіативної системи навчання, що задовольняє особливі потреби учнів у процесі педагогічної реабілітації, за рахунок: змінення складності навчального матеріалу внаслідок більш детального опрацювання локальних або глобальних, простих або більш складних елементів змісту освіти. Залишаючи незмінним загальний зміст освіти, вчитель може надавати велику кількість прикладів для ілюстрування теоретичного матеріалу, що дозволить учням отримати його різноаспектне, різнопланове бачення; використання множинних носіїв інформації і форматів для представлення різноманітних прикладів змісту; зосередження на роботі із загальними поняттями, що репрезентують найважливіші компоненти змісту освіти; емоційного викладання, яке дозволяє більш ефективно організувати навчальний процес [171, с. 70-72].

Одним із найважливіших інструментів індивідуалізації роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, А. Колупаєва і Л. Савчук вважають індивідуальний навчальний план, що розробляється командою педагогів і фахівців, об'єднує їхні зусилля з метою розробки комплексної програми реабілітаційної роботи з дитиною і водночас визначає, які саме послуги надаватиме кожний фахівець. Автори рекомендують складати кожен індивідуальний навчальний план за такою структурою:

1. Інформація про дитину загального характеру.
2. Поточний рівень знань і вмінь дитини.
3. Цілі і завдання подальшого навчання, виховання та розвитку дитини.
4. Спеціальні та додаткові послуги.
5. Адаптації / модифікації.
6. Термін дії індивідуального навчального плану (зазвичай один рік, але за необхідності до плану можна внести зміни або скласти новий план).
7. Інформація про прогрес дитини (зразки її робіт, результати спостережень, тестів тощо) [65, с. 71-73].

А. Колупаєва зі співавторами зазначають, що до особливостей формування пізнавальних процесів кожного учня, який потребує індивідуального навчального плану, адаптується процес навчання (тобто визначаються форми, методи, технічне й методичне забезпечення навчального процесу, а також забезпечуються зміни фізичного середовища) та модифікуються стандартні навчальні плани, методичні рекомендації, конспекти уроків, створюються індивідуальні плани, які є основою курикулуму для навчання дітей з особливими потребами [114, с. 76].

Однією з центральних проблем індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами в рамках їх педагогічної реабілітації є об'єктивне оцінювання результатів навчального процесу, що передбачає урахування не лише вимог державних стандартів освіти, а й реальних можливостей кожного учня, його зон актуального та найближчого розвитку. Цінним засобом такого індивідуалізованого оцінювання визнається портфоліо, яке, на думку Т. Сак, дозволяє контролювати й оцінювати особистісні зміни, що формуються внаслідок цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на пізнавальні процеси, емоційно-вольову сферу, мовленнєву діяльність учнів, а не обмежуватися лише фіксацією знань, умінь і навичок при оцінюванні навчальної діяльності школярів. Автор зазначає, що в інклюзивному класі доцільно запровадити портфоліо, яке добиратиме учень самостійно. Це дасть змогу вчителю розв'язати низку важливих корекційних завдань. Так, робота над портфоліо допоможе максимально розкрити індивідуальні можливості кожної

дитини. Вже з початку навчання у школяра закладатиметься підґрунтя саморефлексії навчальної діяльності, тобто відповідальності та самостійності навчання, участі в якісному оцінюванні результатів власного навчання. У дитини формуватиметься вміння аналізувати власні інтереси, потреби і співвідносити їх із наявними можливостями. Цей чинник, зважаючи на низьку спроможність дитини з особливими потребами адекватно оцінити свій фізичний стан, інтелектуальні можливості, помітно завищену або знижену самооцінку, порівняно з нормою, допоможе розвивати позитивні якості особистості [55, с. 40-44].

Досвід інклюзивної освіти свідчить про те, що її успішне здійснення вимагає від фахівця додаткових компетенцій, які визначають його здатність відігравати центральну роль у системі педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами. О. Таранченко і Ю. Найда до цих компетенцій відносять: здатність організовувати курикулум й перегруповувати його навколо ключової інформації, понять і навичок; готовність вивчати учнів, прагнучи зрозуміти їх та визначити їхні індивідуальні особливості; готовність продумувати розподіл часу і гнучко його використовувати; здатність планувати різні способи досягнення спільної мети; здатність заздалегідь передбачати можливі проблеми під час виконання певної діяльності і структурувати роботу учнів таким чином, щоб запобігти їх виникненню; готовність делегувати учням певну частку відповідальності за процес навчання; здатність відстежувати і фіксувати початковий рівень підготовленості учнів та їхній прогрес в контексті індивідуальних і групових цілей; здатність у процесі навчання створювати для учнів ситуацію успіху; здатність формувати в класі відчуття спільноти [171, с. 79-80].

А. Колупаєва і Л. Савчук виділяють комплекс вимог до педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами: його готовність до всебічного вивчення анамнезу дитини, її особливостей, знання закономірностей розвитку, вивчення психічних якостей, вміння спостерігати за дитиною та регулювати її навантаження, вміння адаптовувати навчальні плани та методики до специфічних потреб дітей, створювати оптимальні умови для спілкування та

адаптації до соціального середовища [65, с. 29]. І. Кузава додає, що педагог має володіти знаннями, уміннями та навичками з медичної та фізичної реабілітації [75, с. 110], умінням ефективно взаємодіяти зі спеціалістами та батьками дітей з особливими освітніми потребами [76], мати позитивну професійну мотивацію до роботи в умовах інклюзії [77, с. 78]. На нашу думку, для успішного здійснення педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами фахівцю необхідно дотримуватися всіх цих вимог, які репрезентують його центральну, організаційну роль у проектуванні та практичному забезпеченні освітнього процесу з реабілітаційною складовою.

Отже, розвитку вітчизняної інноваційної практики педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами сприяють інновації як у спеціальній, так і в інклюзивній освіті, практичне забезпечення особистісної спрямованості навчального процесу, його диференціації та індивідуалізації в освітніх закладах різних типів. Концепт педагогічної реабілітації все частіше розглядається не лише в контексті системи комплексної реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку, але і як відносно автономний і цілісний напрям освітньо-реабілітаційної діяльності, який набуває все більшого значення у зв'язку з поширенням в Україні інклюзивної освітньої практики, спрямованої на задоволення особливих освітніх потреб кожної дитини в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Цінний досвід педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами акумульовано і в зарубіжних країнах. Характерним для Європи є те, що зміст навчання, навчальні плани та програми розробляються на загальних принципах та відповідають загальним стандартам, але спрямовуються водночас на реальні потреби дітей з особливими потребами. Практикується створення спеціальних форм навчання в загальноосвітніх школах, груп та підрозділів, класів з додатковим та допоміжним персоналом. У деяких країнах зменшується наповненість класів наприклад, у Франції кількість учнів в інтегрованих класах не перевищує 12 осіб [113, с. 68].

Важливість урахування особливих освітніх потреб дітей в умовах шкільного навчання визнана на міжнародному рівні, про що свідчить, зокрема, резолюція 48-ї Міжнародної конференції з освіти «Інклюзивна освіта: шлях до майбутнього», що відбулася під егідою ЮНЕСКО (Женева, 2008 р.). У резолюції констатується, що в більшості країн освітні системи продовжують функціонувати на основі «уявлень» або «вірувань», успадкованих від минулого, або на основі цілого ряду «міфів» (наприклад, про «середнього учня», про «природний» і нормальний характер явища, пов'язаного з незадовільними результатами навчання в школі окремих учнів, або навіть про те, що не школа створена для дитини, а навпаки, і отже, учень повинен так чи інакше пристосуватися до вимог системи. Автори резолюції з розумінням зазначають, що кожен учитель мріє опинитися в цілком однорідному класі, що складається виключно зі здібних учнів, які мають природне бажання вчитися. Але реальна ситуація цілком інша. Труднощі, з якими стикається більшість учнів, є результатом існуючої системи організації навчального процесу і застосування в школах негнучких методів викладання. Натомість необхідно реформувати школу і вдосконалити методи викладання для того, щоб позитивно реагувати на різноманіття характеристик учнів, враховуючи те, що індивідуальні відмінності між учнями та їхні особливі освітні потреби це не проблеми, які слід розв'язати, а можливості для збагачення навчального процесу [111, с. 12-13].

У європейських і північноамериканських країнах основним джерелом інновацій у галузі педагогічної реабілітації є багаторічна практика інклюзивної освіти, зокрема, вирішення завдань навчання учнів з особливими освітніми потребами за індивідуальними планами, контролю та оцінювання їхньої роботи, залучення батьків до освітнього процесу, моніторингу ефективності процесу педагогічної реабілітації та ін. Досвід вирішення цих завдань і відповідні методичні рекомендації фахівців представлені у ґрунтовних зарубіжних виданнях, аналіз яких є важливим аспектом розгляду сучасної практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами.

У 2005 р. групою фахівців з Канади і Австралії було видано науково-методичну працю «Інклюзивна освіта: практичний посібник щодо підтримки розмаїття в класі», адресований педагогам, керівникам навчальних закладів, науковцям, батькам дітей з особливими потребами і всім фахівцям, причетним до розбудови системи інклюзивної освіти. У посібнику розкрито сучасну концепцію інклюзії, проаналізовано особливі освітні потреби дітей з різними нозологіями, визначено сутність інклюзивного підходу до організації навчального процесу, розглянуто ефективність інтерактивного навчання, яке сприяє вставленню комунікації між усіма учнями, висвітлено інноваційний досвід організації інклюзивної класної кімнати, вирішення проблем психолого-педагогічного оцінювання, співпраці фахівців різних профілів.

В контексті розбудови інклюзивної школи в посібнику аналізується досвід вирішення такої проблеми педагогічної реабілітації, як розробка і впровадження індивідуального навчального плану. Автори наголошують, що якісний індивідуальний навчальний план, поєднаний із диференціацією, суттєво полегшує важливі аспекти організації навчального процесу. Проте це не означає, що індивідуальний план повинен охоплювати усі знання, вміння і навички, що здобуваються учнем у школі [209, с. 113].

Аналізуючи погляди ряду фахівців, Т. Лорман, Д. Деспелер і Д. Харві виділяють не лише переваги індивідуального навчального плану (він позитивно впливає на підзвітність у навчанні, компенсує нестачу уваги в типовому навчальному плані до тих аспектів, що стосуються особливих освітніх потреб окремих учнів, дозволяє батькам долучитися до розробки навчального плану для своєї дитини, є цінним джерелом інформації при переході дитини до наступного класу чи іншого закладу тощо), але і його недоліки, які фахівці мають враховувати. Зокрема, потенційно індивідуальний навчальний план: може зумовлювати ізоляцію дитини у класі; збільшує навантаження на вчителя, який змушений виконувати більше паперової роботи; не завжди містить чіткі посилання на те, яким чином він пов'язаний із загальним навчальним процесом та вимогами щодо рівня навчальних досягнень школярів; закріплює стереотип, ніби

діти з особливими потребами від початку відрізняються від інших дітей; може містити вузькоспрямовані та тривіальні завдання; часто орієнтований на механічне закріплення навичок, а не на загальноосвітню підготовку в широкому розумінні; має директивний характер, який практично не задовольняє інтереси самого учня [209, с. 113-114].

Зарубіжні фахівці наголошують, що в процесі розробки індивідуального навчального плану вирішальне значення має діяльність консультативно-педагогічної групи, яка відповідає за об'єктивне оцінювання учня з особливими освітніми потребами, формування для нього індивідуалізованого курикулуму (програми навчання), його впровадження та здійснення моніторингу цього багатоетапного процесу. Як правило, до складу такої групи входять батьки, учень (якщо це доцільно), вчителі, їхні асистенти, шкільна адміністрація та інші фахівці [209, с. 115].

Вчені пропонують алгоритм складання та реалізації індивідуального навчального плану, що включає такі етапи:

1. Визначення перспективної мети «великої картини» майбутнього учня, яка складається з урахуванням прагнень і мрій самої дитини, її родини і педагогічного колективу школи. Автори наводять зразок такої мети, а також питання, які допоможуть членам консультативно-педагогічної групи сформулювати її з урахуванням зони актуального і найближчого розвитку дитини:

– Чим учень полюбляє займатися? Яке значення має ця діяльність для його майбутнього?

– Які мрії, настанови і ціннісні пріоритети щодо свого майбутнього життя має учень?

– Про яке майбутнє мріють батьки дитини?

– Які думки щодо діяльності дитини по закінченні школи мають фахівці?

– З яких компонентів складається щасливе і повноцінне життя? Що допоможе учню жити таким життям в дорослому віці?

– Які чинники можуть стати перешкодою для учня в досягненні його мрій? Яким чином можна мінімізувати вплив цих чинників?

2. Проектування процесу оцінювання з урахуванням його різних типів: формалізованого психологічного оцінювання, спостереження, аналізу учнівських робіт і звичайного оцінювання на основі курикулуму.

3. Визначення довгострокових цілей (як правило, на період не більше одного року). Автори рекомендують у більшості випадків ставити не більше трьох довгострокових цілей, оскільки їх велика кількість призводить до роздрібнення зусиль фахівців, їх перевантаження моніторинговою документацією і, як результат, до недостатньої позитивної динаміки за кожною метою.

4. Конкретизація діагностично поставлених завдань, які слідує із довгострокових цілей і передбачають чіткі дії щодо їх реалізації. За тривалістю ці завдання є короткотерміновими, розрахованими на період від кількох днів до 3-5 місяців, залежно від конкретного учня. Виконуючи таке завдання, учень повинен чітко продемонструвати свою здатність до певної дії, що дозволяє фахівцям зробити висновок про її сформованість. Тому таке завдання має бути чітким і вимірюваним. По суті, фахівцям, які входять до складу консультативно-педагогічної групи, необхідно відповісти на запитання: якими діями учень може продемонструвати досягнення кожної довгострокової цілі. Посилаючись на загальноприйнятту практику, автори рекомендують визначати не більше чотирьох діагностично поставлених завдань на одну довгострокову ціль.

5. Розробка індикаторів досягнення індивідуального навчального плану, які слугують критерієм для оцінки ефективності його реалізації. Залежно від контексту, для кожного завдання має бути визначений один індикатор досягнення (або більше). При розробці індикаторів робочій групі необхідно враховувати: чи існує вже подібний оцінювальний інструмент (наприклад, стандартизований тест), або треба буде його розробити; з якою періодичністю будуть проводитися вимірювання прогресу дитини; хто відповідатиме за проведення оцінювання.

6. Визначення інклюзивних стратегій і матеріалів, зокрема, умов навчання, способів об'єднання школярів у групи, стилів викладання тощо.



7. Моніторинг і подальше вдосконалення індивідуального навчального плану. Автори наголошують, що цей план є активним документом, перегляд якого доцільно здійснювати якомога частіше, принаймні раз на триместр. Перед кожною плановою нарадою з перегляду плану необхідно зібрати дані всіх діагностичних досліджень і оформити їх для презентації членам консультативно-педагогічної групи [209, с. 117-125].

Отже, зарубіжні фахівці досить чітко і ґрунтовно характеризують алгоритм складання та реалізації індивідуального навчального плану, що дозволяє використовувати їхній досвід при організації педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами.

Розглядаючи важливість особистісно-зорієнтованого підходу до педагогічного супроводу навчання дітей з особливими освітніми потребами, Д. Ендрюс і Д. Лупарт у посібнику «Інклюзивний клас: навчання особливих дітей» наголошують на необхідності забезпечення особистісної спрямованості процесів поточного контролю та оцінювання роботи школярів. Вчені зазначають, що особистісно-зорієнтований підхід передбачає орієнтацію на індивідуальність кожного учня: його спадковість, життєвий досвід, світогляд, життєві умови, здібності, таланти, інтереси і потреби. Автори наводять наукові дані про важливість рефлексії у навчальному процесі, адже вона оптимізує процес конструювання особистісних смислів навчання, сприяє становленню учня як суб'єкта пізнання, набуттю ним необхідних навчальних і життєвих компетенцій. На думку канадських фахівців, найголовнішою складовою оцінки навчальної діяльності учня є його самооцінка. На перший погляд, це твердження заперечує досягнення об'єктивності оцінювання учнів, підтримуючи їхні суб'єктивні уявлення, що, як правило, відображаються у формі завищених самооцінок. Однак автори посібника наводять переконливі аргументи, підкреслюючи своє прагнення до того, щоб діти навчалися протягом усього життя за власною ініціативою, не перекладаючи цей обов'язок на інших, щоб пошук потрібної інформації і знань став їх внутрішньою потребою. А формування такої особистісної відповідальності неможливе без набуття досвіду реалізації повного циклу діяльності суб'єкта

навчання: від постановки його цілей і планування до саморефлексії і самооцінки [199, с. 376].

Філософія особистісно-зорієнтованого підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами, яку пропонують Д. Ендрюс і Д. Лупарт, є важливою для розуміння сучасної місії педагогічної реабілітації з позицій педагогіки життєтворчості в контексті всього життя людини, а не тільки періоду шкільного навчання. Така інтерпретація особистісно-зорієнтованого підходу до педагогічної реабілітації допоможе усунути ряд вищезазначених недоліків, на які вказував А. Наточій, подолати певну обмеженість освітньо-реабілітаційного процесу суто шкільними пріоритетами, а не вимогами реального життя. Така обмеженість може набувати різних форм, наприклад, коли вчитель намагається повсякчас контролювати навчальну діяльність дитини з особливими освітніми потребами, оскільки такий контроль і регламентація призводять до максимально швидких результатів у засвоєнні шкільної програми. Але ці швидкі, тактичні успіхи девальвуються у світлі того факту, що дитина, для якої власна роль об'єкта у взаємодії із суб'єктом-учителем стає звичною і цілком нормальною, виявляється безпорадною по закінченні школи, при зустрічі з життєвими викликами, які вимагають, передусім, активності, самостійності та ініціативи, а не лише готовності виконувати вказівки більш досвідченої особи. В контексті такого можливого протиріччя між освітніми результатами і вимогами життя позиція фахівця, який організовує процес педагогічної реабілітації на засадах життєтворчої парадигми, має полягати у налагодженні суб'єкт-суб'єктних відносин з учнем, сприйнятті його не як слухняного виконавця індивідуального плану педагогічної реабілітації, а як повноправного учасника освітнього процесу, здатного до визначення його цільових пріоритетів, самоорганізації власної навчальної діяльності та рефлексивного осмислення отриманих результатів.

Оптимізації процесу педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами сприятиме також урахування рекомендацій, викладених у методичному посібнику «Особистісно зорієнтоване планування: посібник з підготовки та впровадження індивідуальних начальних планів», підготовленому

групою канадських фахівців (М. Баод, Б. Епп, Р. Холл та ін.). Під індивідуальним навчальним планом автори розуміють документ, що відображає процес планування для окремо взятого учня. За розробку і реалізацію такого плану відповідає шкільна команда, до складу якої входять учень і його батьки, директор, вчителі, вчитель спеціальної освіти (дефектолог), шкільний психолог і ресурсний вчитель. Окремо автори виділяють команду підтримки школи, до якої можуть залучатися вузькі фахівці: логопед, фізіотерапевт, консультант з проблем поведінки, ерготерапевт, соціальний працівник, клініцист, терапевти, медсестра, працівники в галузі психічного здоров'я, з охорони здоров'я, працівники місцевих установ і служб підтримки дітей [214, с. 39]. Канадські фахівці пропонують фіксувати індивідуальні очікувані результати навчання за критеріями SMART (з англ. «Розумний»), а саме: Specific (конкретність) чітке визначення індивідуальних навчальних завдань; Measurable (вимірюваність) формулювання індивідуальних завдань таким чином, щоб вони дозволяли оцінити ступінь досягнення очікуваних успіхів; Achievable (досяжність) можливість реального виконання завдання учнем; Relevant (актуальність) значущість індивідуального завдання для учня з особливими освітніми потребами; Time-related (часова визначеність) можливість виконання індивідуального завдання за вказаний період часу. Сміслова аббревіатура «SMART» дозволяє зафіксувати формулу критеріїв визначення індивідуальних очікуваних результатів навчання, спрямувати шкільну команду і команду підтримки школи на діяльність за чітко визначеними і визнаними всіма критеріями [214, с. 45].

У системі освіти дитини з особливими освітніми потребами важливу роль виконують її батьки, що розглядаються нині як активні суб'єкти навчального процесу в цілому і педагогічної реабілітації зокрема. Сучасна концепція їхньої співпраці з фахівцями представлена у практико-зорієнтованому посібнику для батьків дитини з особливими потребами «Працюючи разом», виданому в 2004 р. групою канадських фахівців (Д. Блейз, Л. Боус, Ф. Кунцевич та ін.). Аналізуючи досвід інклюзивної освіти в канадській провінції Манітоба, автори наголошують, що батьки є важливими партнерами в освіті, оскільки вони знають свою дитину

найкраще, обізнані про її сильні сторони, таланти, проблеми і потреби. Важливо забезпечити батькам і дитині можливість долучатися до процесу прийняття рішень щодо її освіти. Участь батьків у створенні і реалізації навчальної програми, підтримка з їхнього боку мультидисциплінарної команди фахівців позитивно і суттєво впливатимуть на задоволення особливих освітніх потреб дитини [216, с. 3]. Автори розкривають ключові аспекти такої участі батьків, зокрема: їхню роль в ідентифікації особливих освітніх потреб дитини, у розробці та реалізації індивідуальної навчальної програми і плану її навчання, пояснюють специфіку комунікації батьків з різними фахівцями [216, с. 9-29].

Прагнення фахівців перевести інклюзивну освіту з рівня експериментальних досліджень на якісно новий рівень чітко організованої й алгоритмізованої практики, ефективність якої оцінюється за єдиними науково обґрунтованими критеріями і показниками, призвело до видання в 2002 р. посібника «Індекс інклюзії: розвиток навчання і спільної діяльності у школах», авторами якого є Т. Бут і М. Ейнскоу з Великобританії. У масиві ключових показників, за якими фахівці пропонують здійснювати моніторинг якості інклюзивного навчання, передбачені також критерії та показники ефективності педагогічної реабілітації учнів, а саме:

– використання вчителем форм і методів навчання, які заохочують до участі всіх учнів (ключові показники: урахування в навчально-методичних матеріалах досвіду та інтересів усіх учнів; застосування різноманітних видів діяльності, що відповідають запитам учнів: презентацій, дискусій, малювання, розв'язання проблемних ситуацій, інсценування, перегляду (прослуховування) та аналізу відео / аудіоматеріалів, практичних завдань, інформаційно-комунікаційних технологій тощо); забезпечення можливості для парної, групової, індивідуальної та фронтальної роботи учнів; спрямованість видів і форм навчальної діяльності на розвиток у школярів здатності мислити, здобувати, аналізувати і передавати інформацію, висловлювати свої думки усно і письмово; культивування педагогом ідеї про те, що навчання є неперервним процесом, а не справою, яка щоразу завершується при виконанні певного завдання; гнучка

організація навчання, наприклад, для того, щоб учні мали можливість пройти інтенсивний курс з певної дисципліни; наявність сурдоперекладача для глухих дітей; відсутність бар'єрів для навчання та участі дітей; визнання членами колективу того, що дехто з дітей, які мають порушення розвитку, потребує додаткового часу для виконання певних завдань; приділення особливої уваги залученню до навчальної діяльності неврівноважених, байдужих чи невдоволених дітей);

– планування видів і форм навчальної діяльності з урахуванням особливостей і потреб усіх учнів (ключові показники: передбачення можливості для набуття учнями спільного досвіду різними способами; можливість використання на уроках знань і досвіду, набутих учнями поза школою; наявність на уроках емоційного компонента навчальної діяльності, прищеплення дітям відчуття задоволення від навчання; заохочення дітей до повідомлення того, що вони чогось не розуміють; можливість для учнів фіксувати і презентувати свою роботу різними способами (малюнки, відеозаписи, аудіозаписи), а не тільки письмово; заохочення діалогічних форм роботи; розуміння педагогами того факту, що багатьом дітям з особливими потребами доводиться докладати додаткових фізичних зусиль для виконання завдань, що може призводити до втоми, та ін.);

– активне практикування взаємодопомоги учнів (ключові показники: переконаність дітей в тому, що допомагати один одному – це звичайна справа; прагнення учнів дотримуватися культури спілкування у взаємодії між собою (уважно слухати, не перебивати тощо); розуміння учнями того, що не слід сміятися з висловлювань іншого (за винятком ситуації, коли він жартує); прагнення учнів висловлювати свою незгоду з іншим, не принижуючи його; регулярне створення на уроках можливості для групової роботи; планування видів і форм діяльності таким чином, щоб діти різного віку і з різним рівнем успішності мали можливість для взаємонавчання; переконаність усіх учнів і педагогів в тому, що кожен може зробити свій внесок у процес викладання та навчання, незалежно від рівня успішності чи психофізичного порушення; готовність учнів поділяти з

учителем відповідальність за надання допомоги у подоланні бар'єрів для навчання, з якими стикаються окремі діти; готовність учнів ділитися своїм досвідом подолання проблем у навчанні та ін.);

– активне залучення дітей до власного навчання (ключові показники: здійснення учнями рефлексії, обміркування власних досягнень при проведенні оцінювання навчального процесу; аналіз бар'єрів, що перешкоджають навчанню, при оцінюванні досягнень дітей; надання педагогами доброзичливих коментарів щодо роботи дітей; урахування точки зору кожного учня при оцінюванні його навчальних досягнень; урахування результатів оцінювання дітей при подальшому виборі видів і форм навчальної діяльності; уникнення педагогами при оцінюванні навчальної успішності учнів суджень про рівень їхніх здібностей і потенціал, які призводять до зниження їхньої самооцінки; здійснення адаптації навчального процесу під час державних іспитів для того, щоб зробити їх більш справедливими з точки зору рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від стану здоров'я; застосування різноманітних способів оцінювання процесу і результатів навчання, які враховують відмінності між дітьми);

– співпраця фахівців між собою (ключові показники: спільне планування вчителями і їхніми асистентами навчального процесу; урахування в процесі планування знань асистентів учителів про навчальний досвід і труднощі дитини на різних уроках; обізнаність педагогів щодо практики навчання дітей з особливими освітніми потребами в інших школах; залучення членів колективу до процесу спільного вирішення проблем у випадку, якщо прогрес певної дитини викликає занепокоєння; наявність у класних кімнатах спеціально організованих місць, де вчителі можуть працювати з окремими учнями та групами) [201, с. 70-80].

Виділені зарубіжними фахівцями критерії і показники охоплюють найважливіші аспекти педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання і можуть використовуватися при розробці змістовного компонента моніторингу цього процесу.

На основі вищевикладеного можна зробити висновок, що з XVIII століття практика педагогічної реабілітації невпинно еволюціонувала від локальних ініціатив (перших окремих спроб свідомих педагогів-гуманістів) до формування інституційних засад і механізмів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Феномен педагогічної реабілітації досліджувався в контексті обґрунтування необхідності виділення в структурі виховного процесу періоду відновлення після хвороб і порушень розвитку (Ж. Ітар, Е. Сеген, І. Песталоцці та ін.), експериментальної перевірки соціально-педагогічні умови процесу відновлення суб'єктного статусу дитини (А. Макаренко, В. Сорока-Росинський, С. Шацький та ін.), вивчення психофізичних порушень дитини та способів їх компенсації освітніми засобами (Л. Виготський, А. Залкінд, В. Кащенко та ін.), забезпечення максимальної міри суб'єктності й активності особистості у створеному педагогом предметно-просторовому середовищі (М. Монтесорі), розвитку медичної педагогіки як теоретичної основи організації навчання дітей з порушеннями здоров'я (В. Сухомлинський).

Особливістю сучасного етапу розвитку практики педагогічної реабілітації є становлення цілісної методології і теорії її системної організації, в якій у синтезованому вигляді відображено апробовані на практиці зразки роботи з вихованцями цієї категорії. В системі освіти України дослідження проблематики педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами є одним із пріоритетів розвитку реабілітаційної педагогіки наукового напрямку, в рамках якого значення реабілітаційного чинника у забезпеченні якісного навчання, виховання та соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку вивчається цілісно і системно. У європейських і північноамериканських країнах концепт педагогічної реабілітації розглядається в контексті інклюзивної освітньої практики, зокрема, вирішення завдань навчання учнів з особливими освітніми потребами за індивідуальними планами, контролю та оцінювання їхньої роботи, залучення батьків до освітнього процесу, моніторингу ефективності процесу педагогічної реабілітації та ін.

### 1.3. Методологічні засади моделювання педагогічних систем

Моделювання системи педагогічної реабілітації учнів навчально-реабілітаційного центру є складною, евристичною і комплексною науковою проблемою, успішне розв'язання якої залежить від дотримання відповідних методологічних вимог. Їх вибір визначається сутністю і специфікою обраної проблеми, в даному випадку – особливостями моделювання педагогічних систем. Методологія цього процесу досить ґрунтовно розроблена в сучасній педагогічній науці і охоплює такі основні структурно-логічні компоненти, як характеристики кінцевого результату (педагогічної моделі), характеристики запланованого процесу (педагогічного моделювання), визначення його часової структури (етапів здійснення), а також нормативних вимог до цього процесу (принципів педагогічного моделювання). В даному підрозділі ці компоненти методології будуть розглянуті послідовно, відповідно до логіки науково-дослідної роботи з моделювання педагогічних систем.

Методологічні засади моделювання педагогічних систем досліджувало багато науковців. Поняття «система» та «соціальна система», їх дефініції, характеристики та ознаки розглядали у своїх наукових працях дослідники В. Баклі [203], А. Бекланд [200], Б. Вілсон [215], Л. Голованов [167], І. Коновальчук [58], А. Кух [79], О. Кух [79], І. Осадчий [112], І. Радченко [129], В. Садовський [129], С. Саркисян [167] та ін.

Термін «педагогічна система», його визначення, ознаки, особливості та компоненти проаналізували науковці Р. Айтжанова [211], С. Баутукенова [211], В. Беспалько [5], С. Борг [202], І. Каньковський [58], І. Каташинська [61], І. Коновальчук [68], Ф. Корольов [62], Н. Кузьміна [68], А. Кух [79], О. Кух [79], О. Отич [117], В. Прошкін [128], О. Сараєва [136], Г. Саудабаєва [210], Л. Спірін [79], Г. Шолпанкулова [210] та ін.

Поняття «модель», «педагогічна модель», «моделювання» і «педагогічне моделювання», їх дефініції та суттєві характеристики ґрунтовно розкриті у роботах таких вчених, як Ю. Бабанський [3], Л. Вішнікіна [15], В. Давидов [26],



О. Дахін [27], Л. Дітковська [185], І. Кузава [74], Ю. Кушнер [80], В. Міхеєв [94], В. Монахов [98], І. Осадчий [112], О. Почуєва [125], Т. Райт [215], Б. Советов [161], С. Фалгем [212], М. Шаугнессі [212], А. Шевцов [185], С. Яковлєв [161] та ін.

Розробкою проблеми моделювання систем та педагогічних систем займалися Ю. Ветров [174], У. Геркьонен [207], Д. Гомер [208], Р. Горохова [163], А. Камалєєва [57], Е. Нургазізова [57], М. Підд [210], Н. Софронова [163], С. Учадзе [174], А. Шевцов [189] та інші науковці.

Ґрунтовний теоретичний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми показав, що вона є недостатньо розробленою, оскільки серед вчених відсутня єдина, загальноприйнята точка зору щодо методології моделювання педагогічних систем.

Теоретичний аналіз методологічних засад моделювання педагогічних систем доцільно розпочати з визначень та суттєвих характеристик базових для нашого дослідження понять, таких як: «система», «соціальна система» та «педагогічна система». У науковій літературі на сьогоднішній день не існує загальноприйнятої дефініції терміну «система». У «Філософському енциклопедичному словнику» поняття «система» розглядається як сукупність елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним, яка утворює певну цілісність, єдність [174, с. 610].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» надаються такі визначення терміну «система»: 1) порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь [11, с. 1320]; 2) будова, структура, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин [11, с. 1321]. Відповідно до «Словника термінів із загальної та соціальної педагогіки» поняття «система» трактується як сукупність елементів (компонентів), об'єднаних у певному зв'язку суворою послідовністю дій [16, с. 98].

Поняття «система» розглядають у своїх працях багато науковців, проте найбільш змістовним, на нашу думку, є визначення, яке надають С. Саркісян і

Л. Голованов: система – це не просто сукупність багатьох одиниць, в якій кожна підкоряється законам причинно-наслідкових зв'язків, а єдність відношень і зв'язків окремих частин, що зумовлюють виконання визначеної складної функції, яка і можлива лише завдяки конструкції, що складається з великої кількості взаємопов'язаних елементів [167, с. 10].

Система має свої специфічні характеристики, властивості та ознаки. На думку дослідника І. Коновальчука, до загальних характеристик системи відносять: цілісність (система не сума її компонентів, а інтегральний результат їх взаємодії); ієрархічність (підпорядкованість компонентів і підсистем системі в цілому); структурність (наявність взаємозв'язків між компонентами і системоутворюючого фактору); зв'язок із зовнішнім середовищем – системами більш високого рівня; самовдосконалення рівня своєї організації при зміні зовнішніх чи внутрішніх умов існування [68, с. 90]. Подібної думки щодо характеристик системи дотримується І. Радченко, який відносить до них наступні: цілісність, структурність, ієрархічність, взаємозалежність системи і середовища, множинність описів [129, с. 73]. Дещо іншу точку зору відстоює В. Садовський, який визначає лише три характеристики системи, а саме: упорядкованість, організація та структура [129, с. 73].

В рамках теоретичного аналізу суттєвих аспектів поняття «система» нами було виявлено, що подібним до терміну «характеристика» є «властивість». Науковці О. Кух та А. Кух виділяють такі властивості систем, як: компонентний склад, структура і наявність системотворчого чинника, цілісність і розвиток, ієрархічність, взаємозв'язок і взаємодія, множинність опису, наявність управління [79, с. 149]. На думку І. Осадчого, системі притаманні наступні властивості: елементний склад; структура як форма зв'язку елементів; функції елементів і цілого; єдність внутрішнього і зовнішнього середовища системи; закони розвитку (функціонування) системи і її складових [112].

Окрім розглянутих нами характеристик та властивостей існує ряд провідних ознак, за допомогою яких системи можуть бути описані як цілісні утворення, таких як: інтегративні якості, якими не володіє жоден з окремо взятих елементів,

що утворюють систему; складові елементи, компоненти, частини, з яких утворюється система; структура, тобто певні зв'язки і відносини між частинами та елементами; функціональні характеристики системи в цілому і окремих її компонентів; комунікативні властивості системи (вони можуть проявлятися у двох формах: у формі взаємодії з середовищем і у формі взаємодії даної системи з системами нижчого або вищого порядку, відносно яких вона виступає як частина (підсистема) або як ціле); історичність і наступність, або зв'язок минулого, сьогодення і майбутнього в системі та її компонентах [174, с. 86]. Дещо іншої думки дослідниці Оксана Столяренко та Олена Столяренко, які зазначають, що систему характеризують наступні специфічні ознаки: по-перше, до неї входить визначена сукупність компонентів (елементів, підсистем), взаємозв'язок і взаємодія яких обумовлюють цілісність системного бачення; по-друге, наявність інтегративних якостей, не властивих окремим її частинам; по-третє, систему можна уявити цілісним утворенням лише за умови, якщо вона обґрунтовано, з огляду на об'єктивно діючі зв'язки і відносини, виділяється з навколишнього середовища [167, с. 11].

Узагальнюючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що у науковій літературі відсутня єдина, загальноновизнана точка зору щодо характеристик, властивостей та ознак системи. Це проявляється не лише у кількісному складі розглянутих нами аспектів досліджуваного поняття (вчені виділяють від 3 до 5 характеристик системи), але й у якісному (поняття «структура» деякі науковці відносять і до характеристик, і до властивостей, і до ознак системи).

Цінною для нашого дослідження є думка дослідника В. Баклі, який зазначає, що системи можуть бути відкритими та закритими. Особливу увагу він приділяє саме відкритим системам, оскільки вони взаємодіють з навколишнім середовищем і в результаті розвиваються [203].

Наступним базовим поняттям нашого дослідження, на якому ми акцентуємо увагу, є «соціальна система». Існує багато різних трактувань даного терміну. У «Філософському енциклопедичному словнику» пропонується таке визначення поняття «соціальна система» – «складноорганізоване, упорядковане ціле, що

включає окремих індивідів та соціальні спільноти, об'єднані різноманітними зв'язками та взаємовідносинами, специфічно соціальними за своєю сутністю» [176, с. 611]. На думку Е. Гідденса, «соціальна система» тлумачиться як будь-яке, особливо відносно постійне, «моделювання соціальних відносин у «просторі і часі», що розуміється як відтворення практики» [7, с. 238].

Соціальній системі, на думку Н. Островерхової, притаманні наступні характерні ознаки: сукупність елементів, об'єктивно існуючі зв'язки між ними, цілісність, ієрархічна підпорядкованість елементів, зв'язок із зовнішнім середовищем, мета функціонування [116, с. 23]. Таким чином, перераховані ознаки мають багато спільного з характеристиками та властивостями системи взагалі. Однак, на нашу думку, запропоновані дослідницею ознаки соціальної системи доцільно було б доповнити ще однією – врахування індивідуальних особливостей особистості – оскільки вже сам термін «соціальний» передбачає наявність певних відносин та взаємодії між людьми або групами людей.

Ключовим поняттям у нашому дослідженні є «педагогічна система». На основі аналізу наукової літератури нами було визначено, що педагогічна система тісно пов'язана з соціальною. Цей зв'язок проявляється в тому, що педагогічну систему науковці розглядають як: тип соціальних систем (Н. Островерхова) [116, с. 23], один із різновидів соціальних систем (К. Іващенко) [53], невід'ємну складову соціальної системи (В. Сластьонін) [136, с. 139], компонент соціальної системи більш високого порядку (І. Коновальчук) [68, с. 90].

На сьогоднішній день дослідниками запропоновано значну кількість тлумачень терміну «педагогічна система». Розглянемо деякі з них.

У «Словнику термінів із загальної та соціальної педагогіки» зазначається, що «педагогічна система» – це взаємопов'язані структурні та функціональні компоненти, підпорядковані цілям освіти, виховання і навчання підростаючого покоління та дорослих людей [16, с. 98].

У словнику С. Вишнякової «Професійна освіта» «педагогічна система» визначається як організована сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і

процесів, необхідних для здійснення цілеспрямованого і свідомого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями [14, с. 226].

Взагалі термін «педагогічна система» з'явився і почав використовуватись у 80 роках ХХ ст. поряд з такими педагогічними категоріями як «дидактична система» та «виховна система» [136, с. 139]. Важливу роль у цьому процесі було відведено дослідниці Н. Кузьміній, оскільки саме вона ввела дане поняття в науковий обіг та визначила його теоретичні основи [41, с. 139]. За Н. Кузьміною, педагогічна система – цілісне утворення, множина взаємозв'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання та навчання молодого покоління та дорослих людей [68, с. 91].

У науковій педагогічній літературі, окрім Н. Кузьміної, до розробки поняття «педагогічна система» звертаються В. Беспалько та Ф. Корольов, наукові теорії яких покладено в основу більшості сучасних розвідок [136, с. 139, 141]. На думку Ф. Корольова, педагогічна система – це складова середовища, його елемент, який включає, в свою чергу, елементи більш низького порядку [62]. Що стосується дефініції терміну «педагогічна система», якої дотримується В. Беспалько, вона повністю співпадає із запропонованою у словнику С. Вишнякової «Професійна освіта». Її було розглянуто нами вище. Одним із сучасних дослідників педагогічної системи є І. Коновальчук, який трактує її як цілісність закономірно розташованих і взаємопов'язаних компонентів, яка забезпечує повноцінне функціонування інноваційних педагогічних процесів [68, с. 92].

Для того, щоб охарактеризувати педагогічну систему як наукове явище, розглянемо її ознаки, особливості та структуру (компоненти). О. Сараєва у своїй науковій праці зазначає, що педагогічні системи, як цілісні явища, можуть бути описані за допомогою наступних ознак, обґрунтованих В. Афанасьєвим, а саме: інтегративні якості, які притаманні всій системі, а не окремим її елементам; складові елементи; структура, що характеризується зв'язками і відношеннями між частинами й елементами; функціональні характеристики; комунікативні якості, що проявляються у зв'язках з навколишнім середовищем; історичність, наступність [136, с. 139]. Якщо порівняти ознаки системи, розглянуті нами

раніше, та ознаки педагогічної системи, запропоновані О. Сараєвою, можемо дійти висновку, що вони є ідентичними. Це свідчить про спорідненість та взаємозалежність даних термінів. Ознаки педагогічної системи також розглядав Ф. Корольов, який відносив до них цілісність та взаємозв'язок із зовнішнім середовищем [136, с. 139]. Аналіз наукової літератури показав, що виділені Ф. Корольовим ознаки притаманні не лише педагогічній системі. За їх допомогою можна охарактеризувати і систему (І. Коновальчук), і соціальну систему (Н. Островерхова). Зважаючи на це, ми ще раз переконуємось в тому, що поняття «система», «соціальна система» та «педагогічна система» тісно пов'язані між собою і їх дуже важко розмежувати.

В. Прошкін, досліджуючи педагогічні системи, вказує на наступні їх особливості: педагогічні системи складні та динамічні (вони функціонують в умовах змінювання різних чинників зовнішнього оточення, а також внутрішніх станів системи, що викликані цими чинниками); педагогічні системи цілеспрямовані та мають відносну незалежність від зовнішнього середовища й оточення; педагогічні системи – це системи, що розвиваються (залежно від громадського, соціального та науково-технічного прогресу системи вдосконалюються, розвиваються в структурному, функціональному й історичному аспектах; зміни, що відбуваються в них, мають упорядкований характер; у цьому аспекті педагогічні системи є такими, що самоорганізуються) [128, с. 9].

Здійснити аналіз будь-якого явища неможливо, не знаючи його структури та компонентів, з яких воно складається. Педагогічна система не є виключенням. На думку В. Беспалька, структура педагогічної системи включає в себе взаємопов'язану сукупність таких елементів, як: учні, цілі виховання (загальні і часткові), зміст виховання, процеси виховання (власне виховання і навчання), учителі та технічні засоби навчання, організаційні форми виховної роботи [128, с. 9; 136, с. 139].

Подібної думки дотримується і дослідниця І. Каташинська. Вона зазначає, що в цілому структура будь-якої педагогічної системи (античної, середньовічної,

Нового часу, доби Просвітництва, індустріальної, постіндустріальної, інформаційної тощо) складається з такої взаємопов'язаної сукупності інваріантних елементів: учнів (в широкому розумінні – кого необхідно навчати); мети навчання (для чого навчати); змісту навчання (чому навчати); дидактичних процесів; вчителів; організаційних форм навчання [61, с. 301].

Порівнюючи вищезазначені думки науковців щодо структури педагогічної системи, можемо зробити висновок, що вони виділяють однакові елементи, проте В. Беспалько більше акцентує увагу на виховному процесі, а І. Каташинська – на навчальному.

Дещо іншу точку зору з даного питання має вчена О. Отич. Розглядаючи структуру педагогічної системи у своїй монографії, вона виокремлює у ній 4 підсистеми: суб'єктну, організаційну, науково-методичну (або дослідницьку) та навчально-методичну. Зупинимось на них більш детально. Суб'єктна підсистема охоплює суб'єктів педагогічного процесу та різноманітні взаємозв'язки, що виникають між ними. Організаційна підсистема охоплює організаційно-управлінське забезпечення педагогічного процесу (нормативно-правові документи та законодавчі акти), а також адміністративний апарат, що здійснює керівництво педагогічною системою (починаючи від педагога, який організує проведення навчальних занять та позанавчальних заходів, адміністрації навчального закладу – і завершуючи організаційними структурами МОН України). Науково-методична, або дослідницька, підсистема охоплює науково-методичне забезпечення педагогічного процесу (освітні концепції, програми, теоретичні підходи та творчі ідеї, оформлені у вигляді дисертацій, монографій, довідкових та інших енциклопедичних видань), а також науковців, які їх створюють (докторів і кандидатів наук, аспірантів, докторантів). Навчально-методична підсистема охоплює навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу (навчальні програми, плани, підручники та посібники, методичні рекомендації, технічні засоби навчання), а також тих, хто його створює (педагогів) [117, с. 601-602].

Деякі науковці, досліджуючи педагогічну систему, виділяють у її складі структурні та функціональні компоненти. Під структурними компонентами розуміються основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює факт їх наявності і відрізняє від усіх інших (непедагогічних) систем. Функціональні компоненти розглядаються як стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівництва, педагогів і учнів. Ці компоненти обумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем і внаслідок цього їх стійкість та життєздатність [58, с. 215]. Дослідниця Н. Кузьміна виокремлює такі структурні компоненти педагогічних систем: цілі, учні, педагоги, зміст навчальної інформації, засоби педагогічного спілкування. До функціональних компонентів вона відносить: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаційний [68, с. 91]. Цієї ж точки зору дотримується і вчений І. Каньковський [58, с. 215].

Науковці І. Каташинська [61], І. Коновальчук [68], В. Прошкін [128], В. Сластьонін [136] та Л. Спірін [79], аналізуючи компоненти педагогічної системи, не розподіляють їх на структурні і функціональні. Так, В. Сластьонін вважає, що взаємопов'язаними компонентами педагогічної системи виступають: педагоги, вихованці, зміст освіти та матеріальна база [136, с. 139]. І. Коновальчук серед компонентів педагогічної системи виділяє: учнів, цілі виховання, зміст виховання, процеси виховання, учителів, організаційні форми виховної роботи, технологію, результати управління навчально-виховним процесом [68, с. 91]. За основу науковець бере компонентний склад педагогічної системи, запропонований В. Беспальком, але доповнює його своїми елементами.

У процесі аналізу педагогічної системи як феномену вчені І. Каташинська та Л. Спірін доходять до висновку, що компоненти, з яких вона складається, є інваріантними, тобто незмінними. І. Каташинська вважає, що до складу педагогічної системи входять дев'ять інваріантних компонентів: мета системи; підсистема, що управляє (зокрема, педагог); керована підсистема (зокрема, вихованець); взаємодії і взаємини цих підсистем; зміст діяльності системи;



засоби, що забезпечують роботу системи; організаційна форма системи; методи роботи системи; продукти роботи системи [61, с. 301].

Подібний компонентний склад пропонує Л. Спірін, який в кожній педагогічній системі виділяє такі інваріантні компоненти: організатор системи; цілі системи (соціальне замовлення, для виконання якого утворюється система); зміст освітньо-виховної роботи; соціально-етичні і дидактичні відносини між елементами системи (суб'єктивно-об'єктивні і суб'єктивно-суб'єктивні одночасно); педагогічні засоби системи; організаційні форми системи; методи навчання і виховання; продукти діяльності системи (у вигляді знань і характеристичних якостей вихованців, їх станів і поведінки) [79, с. 149].

Науковець В. Прошкін, досліджуючи педагогічну систему, групує її компоненти наступним чином: цільовий компонент (мета, завдання, результат); суб'єкт-об'єктний компонент (педагоги та учні, їх взаємодія); змістовий компонент (форми та методи педагогічного процесу); технологічний компонент (педагогічна технологія реалізації різних форм і методів педагогічного процесу) [128, с. 9-10].

Таким чином, нами було розглянуто різні підходи науковців до визначення структури та компонентного складу педагогічної системи. Зауважимо, що єдиної точки зору з даного питання не існує. Деякі автори пропонують свою структуру педагогічної системи, інші – беруть за основу вже розглянуту кимось з науковців та доповнюють її своїми компонентами. Якщо узагальнити все вищезазначене, можна виділити декілька основних компонентів, які є спільними майже для всіх дослідників та без яких педагогічна система не зможе існувати, а саме: учні, педагоги, цілі, зміст педагогічного процесу та форми його організації. На нашу думку, важливими компонентами досліджуваного явища також виступають методи та засоби, що забезпечують ефективність здійснення навчально-виховного процесу, взаємодія учнів і педагогів, результат діяльності системи, проте на них зосереджує свою увагу не кожен дослідник.

Вчені А. Кух та О. Кух, досліджуючи педагогічну систему, звернули увагу на те, що всі її компоненти знаходяться як в прямій, так і в зворотній залежності.

Зв'язки компонентів виникають в процесі діяльності керівників, педагогів та учнів і тим самим зумовлюють рух, розвиток та вдосконалення педагогічних систем [79, с. 150]. Отже, якою б не була кількість компонентів педагогічної системи, всі вони взаємопов'язані між собою.

Створення доцільної й ефективної педагогічної системи неможливе без спеціальної діяльності, спрямованої на її моделювання, до якої, як правило, долучаються всі учасники педагогічного процесу (не тільки педагоги та вихованці, а й інші зацікавлені особи) [167, с. 10]. Зважаючи на те, що моделювання є провідним методом створення педагогічної системи, необхідно розглянути визначення ключових термінів та розкрити їх сутність. До ключових понять в контексті нашого дослідження ми відносимо такі, як: «модель», «педагогічна модель», «моделювання» та «педагогічне моделювання».

На основі аналізу наукової літератури нами було здійснено порівняльну характеристику понять «модель» і «педагогічна модель» за наступним алгоритмом: визначення, ознаки, характеристики, теоретична та практична значущість досліджуваних термінів. Це показано в узагальненій нами таблиці 1.2 (дод. А.2).

Отже, можна зробити висновок про те, що поняття «модель» і «педагогічна модель» мають певні схожості та відмінності. На відміну від звичайних моделей, педагогічні моделі використовують лише у навчально-виховній діяльності для формування знань, умінь, навичок учнів, для виявлення ефективності діяльності педагогів освітніх закладів. Проте жодну модель неможливо побудувати, не знаючи визначення та сутності моделювання, оскільки саме воно є процесом створення моделей.

Процес моделювання обумовлений раніше визначеною метою та орієнтований на практичне застосування результатів. До моделювання звертаються тоді, коли неможливо одразу приступити до пізнання сутності зацікавленості об'єкта і немає умов для безпосереднього оволодіння ним. На відміну від інших методів пізнання, моделювання дозволяє краще зрозуміти сутність об'єкта дослідження, використовуючи для цього його модель [24, с. 52].

Оскільки моделювання широко використовують в педагогічних цілях, доцільно зупинитись саме на педагогічному моделюванні. Саме його використовують в роботі з учасниками начально-виховного процесу, що сприяє розвитку у них знань та вмінь, абстрактного і словесно-логічного мислення, удосконаленню професійної діяльності педагогів.

Для того, щоб отримати цілісне уявлення про терміни «моделювання» та «педагогічне моделювання», розглянемо їх цілі, особливості, сутність, завдання, теоретичну та практичну значущість. Результати аналізу наукової літератури з даного питання було узагальнено нами у табл. 1.3 (дод. А.3).

Зіставлення різних дослідницьких позицій, представлених у таблиці, дозволяє стверджувати, що поняття «педагогічне моделювання» є більш вузьким, ніж інші досліджені поняття («модель», «педагогічна модель», «моделювання»), оскільки йдеться про конкретні суб'єкти, простір, в якому все відбувається, конкретну сторону навчально-виховного процесу. Головна перевага педагогічного моделювання полягає в можливості охопити систему цілісно, врахувати всі характеристики і розробити адекватну модель.

Ключові поняття даного підрозділу проаналізовані за різними алгоритмами: поняття «модель» та «педагогічна модель» – за алгоритмом: визначення поняття; суттєві ознаки та характеристики; теоретична і практична значущість; поняття «моделювання» і «педагогічне моделювання» – за алгоритмом: визначення поняття; цілі; особливості; сутність; завдання; теоретична та практична значущість.

Визначення ключових понять дозволяє перейти до аналізу наступного компонента методології моделювання педагогічних систем – його етапності, представленої у табл. 1.4 (дод. А.4). Враховуючи дані етапи педагогічного моделювання, можна побудувати педагогічну модель, реалізувати її в практичній діяльності і в результаті – перевірити її ефективність за визначеними критеріями і показниками.

При розробці педагогічних моделей важливо враховувати той факт, що вони повинні спиратись на принципи педагогічного моделювання. Якщо під час

побудови моделі педагога не дотримуються загальних принципів, в структурі моделі можливе виникнення невідповідності між певними її елементами або виникнення труднощів при її впровадженні [5; 98].

Оскільки моделювання відіграє значну роль у педагогічній науці в цілому, принципи, на які воно спирається, повинні бути чіткими і зрозумілими [5; 98]. В табл. 1.5 (дод. А.5) представлені характеристики принципів педагогічного моделювання, яких слід дотримуватися при розробці моделі певної педагогічної системи, в контексті нашої роботи – системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами.

Дотримання охарактеризованих у табл. 1.5 принципів педагогічного моделювання дозволяє забезпечити багатогранність і різноаспектність, структурну цілісність і логічність, інформаційну достатність і конкретність розробленої моделі, її відповідність реальному педагогічному процесу та можливість подальшого вдосконалення залежно від перспективних змін.

Таким чином, нами було проаналізовано методологічні засади, без яких здійснення процесу моделювання педагогічних систем було б неможливим, а саме: охарактеризовано поняття «модель», «педагогічна модель», «моделювання», «педагогічне моделювання»; визначено основні етапи педагогічного моделювання; розкрито принципи, у відповідності з якими відбувається процес педагогічного моделювання.

Застосування методу моделювання у процесі дослідження педагогічних систем, як різновиду соціальних, має велике значення [78, с. 43]. Як зазначає В. Міхеєв, це «пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом (педагогом, дослідником) і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу» [94, с. 5]. Той факт, що між елементами певного процесу існує певний зв'язок, підтверджує і З. Лаврентьева. Дослідниця наголошує на тому, що модель, покладена в основу процесу

моделювання, вказує на найбільш суттєві якісні зв'язки між окремими елементами змісту, між суб'єктами процесу [82, с. 81-82].

Важливу роль відводить моделюванню дослідник Є. Степанов. Він стверджує, що моделювання слід віднести до числа провідних методів пізнання та перетворення соціальних систем [78, с. 43]. Оскільки педагогічні системи можна розглядати як різновид або компонент соціальних, як нами було зазначено раніше, думка Є. Степанова є цінною для нашого дослідження.

Перевага моделювання перед іншими методами дослідження педагогічних систем полягає в тому, що воно служить дієвим фактором поліпшення якості роботи навчального закладу, оскільки його застосування дозволяє прогнозувати розвиток педагогічного процесу, орієнтує педагогів на досягнення кінцевих результатів навчання, забезпечує засвоєння і ефективне використання нових технологій, розвиває системне бачення розв'язання проблем [167, с. 9]. Моделювання є методом пізнавальної й управлінської діяльності, який дозволяє цілісно відобразити в модельних уявленнях сутність, найважливіші компоненти педагогічної системи, одержати інформацію про її минулий, теперішній і майбутній стан, умови побудови, функціонування і розвитку [167, с. 11].

Процес моделювання педагогічних систем зумовлюється тим, що вони складні і ними важко керувати [174, с. 87]. Цю думку обґрунтовують А. Камалеева та Е. Нургазізова: «Моделювання передбачає використання процедур абстрагування та ідеалізації особливо у тих випадках, коли предметом моделювання є складні системи, розвиток яких залежить від великої кількості взаємопов'язаних різноманітних факторів. Педагогічні системи однозначно є такими системами» [57, с. 116]. Тому з метою оптимізації процесу управління педагогічною системою, створюється її модель, яка відображає найбільш суттєві характеристики даної системи.

На взаємозв'язку моделі та системи наголошує К. Іващенко. Вона вважає, що будь-який закон або наука в цілому – це моделі діючих систем, які дозволяють передбачити поведінку реальних об'єктів у визначеному діапазоні умов. Опис системи – це модель, яка відображає визначену групу властивостей системи,

поглиблений опис – деталізація моделі. Кожна система потребує свого опису, під яким можна розуміти модель системи [53].

У процесі моделювання відбувається уявне розкладання реальної системи (оригіналу) на елементи, які тим чи іншим чином пов'язані між собою [167, с. 10]. Існує декілька дослідницьких позицій стосовно складових, які повинні бути відображені в моделі педагогічної системи. Л. Кукліна дотримується думки, що у педагогічних системах можна виділити найбільш важливі їх сторони, які в першу чергу підлягають відображенню в моделях. До них відносяться: по-перше, основні компоненти системи, по-друге, значущі зв'язки між частинами системного утворення, по-третє, причинно-наслідкові зв'язки системи, що вивчається, з іншими явищами, по-четверте, основні кількісні і якісні показники функціонування системи [78, с. 47].

Іншої дослідницької позиції дотримується О. Почуєва, яка зазначає: «Моделюючи педагогічну систему, слід керуватися тим, що вона включає в себе мету, завдання, різноманітні види діяльності, організаційні форми, критерії функціонування системи як в цілому, так і окремих її підсистем. Підсистема, як правило, постає компонентом системи більш високого рівня, тому для окреслення мети й особливостей її функціонування необхідно враховувати завдання, визначені системою більш високого порядку» [125].

Проблему складових моделі педагогічної системи досліджували також Н. Софронова та Р. Горохова. На їхню думку, під час розробки та аналізу конкретних педагогічних систем необхідно враховувати наступні фактори: мета функціонування системи; компоненти системи та їх взаємозв'язки; взаємодія системи з оточуючим середовищем [163, с. 6].

На нашу думку, вищенаведені дослідницькі позиції було б доцільно об'єднати та включити до структури моделі педагогічної системи такі складові, як: мета, завдання, компоненти і взаємозв'язки між ними, зв'язок системи із зовнішнім середовищем, види і форми діяльності, критерії та показники функціонування системи.

При розробці моделі педагогічної системи важливо враховувати те, що вона може змінюватись та розвиватись, оскільки «розвиток системи – процес кількісних і якісних змін, що обумовлює її перехід від одного рівня цілісності до іншого. Кожна система проходить у своєму розвитку етапи: виникнення, становлення, період зрілості і перетворення» [167, с. 11].

Узагальнюючи матеріали підрозділу, присвяченого дослідженню методологічних засад моделювання педагогічних систем, можемо зробити такі висновки. У ході аналізу наукової літератури нами було розглянуто ключові поняття дослідження, такі як «система», «соціальна система», «педагогічна система», «модель», «педагогічна модель», «моделювання», «педагогічне моделювання» та виявлено їх суттєві характеристики; визначено основні етапи педагогічного моделювання; розкрито принципи, у відповідності з якими відбувається процес педагогічного моделювання; охарактеризовано особливості моделювання педагогічних систем. Ґрунтовний аналіз різних дослідницьких позицій дозволив визначити, що до структури моделі педагогічної системи мають входити наступні складові: мета, завдання, компоненти і взаємозв'язки між ними, зв'язок системи із зовнішнім середовищем, види і форми діяльності, критерії та показники функціонування системи. Результати пошуково-дослідницької діяльності є теоретичним та методологічним підґрунтям для розробки моделі системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами.

## ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Теоретико-методологічний аналіз проблеми моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами дозволив зробити такі висновки:

1. Метою педагогічної реабілітації науковці формують як надання допомоги у пізнанні, розвитку і самореалізації можливостей особистості, утвердження особистісно зорієнтованого навчання, що передбачає відновлення фізичного та психічного здоров'я, розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. До найважливіших функцій педагогічної реабілітації фахівці відносять екстрагування, утримування і стимулювання, до основних напрямів – подолання сенсорної депривації, розвиток комунікативних навичок, психосоматичне виховання, морально-етичне виховання, розвивальне навчання, прагматизацію навчального процесу. Педагогічна реабілітація є ефективною за умов сформованості у педагогів настанови на необхідність надання індивідуальної допомоги кожному учню; побудови навчально-виховного процесу на засадах особистісного, диференційованого, вікового та індивідуального підходів; актуалізації всіх видів діяльності вихованців у рамках реабілітаційних програм; педагогічної підтримки тих видів діяльності вихованців, де вони можуть досягти реального успіху, що сприяє їх самоствердженню; забезпечення можливості індивідуального вибору освітніх програм і маршрутів вихованцями; отримання ними допомоги у формуванні власної («авторської») проектної діяльності в освітньому процесі; організації моніторингу педагогічної реабілітації, зокрема, її інтелектуально-валеологічного аспекту.

Здійснення педагогічної реабілітації як багатопланового і багаторівневого процесу передбачає готовність фахівців до взаємодії в рамках єдиної команди, кожен член якої відповідає за чітко визначений аспект загальної роботи. Педагоги, не вільні від стереотипів і упереджень по відношенню до дітей із особливими освітніми потребами, повинні вчитися розуміти свою роль в



управлінні процесом навчання для того, щоб учні змогли досягти самовизначення і реалізувати свій потенціал. Важливим компонентом професійної готовності фахівця до надання кваліфікованої допомоги учням із особливими освітніми потребами є здатність використовувати ефективні технології і засоби педагогічної реабілітації.

2. Як свідчать результати історико-педагогічної реконструкції процесу розвитку практики педагогічної реабілітації, феномен педагогічної реабілітації, починаючи з XVIII століття, досліджувався фахівцями в контексті обґрунтування необхідності виділення в структурі виховного процесу періоду відновлення після хвороб і порушень розвитку (Ж. Ітар, Е. Сеген, Й. Песталоцці та ін.), експериментальної перевірки соціально-педагогічних умов процесу відновлення суб'єктного статусу дитини (А. Макаренко, В. Сорока-Росинський, С. Шацький та ін.), вивчення психофізичних порушень дитини та способів їх компенсації освітніми засобами (Л. Виготський, А. Залкінд, В. Кащенко та ін.), забезпечення максимальної міри суб'єктності й активності особистості у створеному педагогом предметно-просторовому середовищі (М. Монтесорі), розвитку медичної педагогіки як теоретичної основи організації навчання дітей з порушеннями здоров'я (В. Сухомлинський).

У вітчизняній освіті середини ХХ ст. ідеї педагогічної реабілітації учнів найбільш ґрунтовно розроблялися В. Сухомлинським, педагогічна система якого відрізнялася дитиноцентризмом і особистісною спрямованістю навчально-виховного процесу. У праці «Серце віддаю дітям» вчений розкрив сутність «медичної педагогіки», яку він вважав теоретичною основою організації навчання дітей з порушеннями здоров'я. На основі свого педагогічного досвіду В. Сухомлинський стверджував, що приблизно у 85% всіх невстигаючих учнів головна причина відставання у навчанні – поганий стан здоров'я, певне нездужання або захворювання, яке можна подолати тільки спільними зусиллями батьків, лікарів і педагогів. Головними принципами медичної педагогіки В. Сухомлинський вважав, по-перше, щадне ставлення педагога до вразливої психіки дитини з порушеннями здоров'я; по-друге, спрямування всього

навчально-виховного процесу на відволікання дітей від негативних думок і переживань, пробудження в них життєрадісної настанови; по-третє, уникання ставлення до дитини як до хворої у спілкуванні з нею, оскільки усвідомлення такого вибіркового ставлення має психотравмуючий вплив на особистість.

В системі освіти незалежної України дослідження проблем педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами стали одним із пріоритетів розвитку реабілітаційної педагогіки – наукового напрямку, в рамках якого значення реабілітаційного чинника у забезпеченні якісного навчання, виховання та соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку вивчається цілісно і системно. Здобутки науково-дослідної діяльності та інноваційної практики за цим науковим напрямом регулярно обговорюються фахівцями в рамках конференцій і семінарів міжнародного та всеукраїнського рівнів, висвітлюються у наукових публікаціях.

3. За підсумками вивчення методологічних засад моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами проаналізовано ключові концепти дослідження: «система», «соціальна система», «педагогічна система», «модель», «педагогічна модель», «моделювання», «педагогічне моделювання», визначено зміст основних етапів педагогічного моделювання, розкрито принципи, відповідно до яких здійснюється процес педагогічного моделювання, охарактеризовано особливості моделювання педагогічних систем.

## **РОЗДІЛ 2. РОЗРОБКА МОДЕЛІ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

### **2.1. Організація та методика дослідження суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності**

Теоретичне обґрунтування концепту педагогічної реабілітації, визначення компонентів педагогічної реабілітації дають змогу перейти до перевірки означених теоретичних положень, а саме визначити етапи та програму експериментального дослідження.

Відповідно до мети і завдань дисертаційного дослідження, було визначено загальну логіку експериментальної роботи, яка передбачала: побудову етапів роботи й розробку дослідно-експериментальної програми; проведення констатувального етапу експериментальної роботи щодо діагностики суб'єктної готовності та здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності; проведення формульального етапу експерименту щодо моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру; проведення контрольного етапу експериментальної роботи, порівняння результатів констатувального етапу з результатами, отриманими після проведення формульального експерименту стосовно ефективності педагогічної реабілітації вихованців.

Дослідження складалося з трьох послідовних етапів та проводилося впродовж 2013-2018 років. На першому, *пошуково-теоретичному етапі (2013-2014 рр.)*, здійснено аналіз стану проблеми дослідження; визначено предмет, об'єкт, мету й сформульовано завдання дослідження на основі вивчення науково-педагогічної літератури; сформульовано науковий апарат дослідження; уточнено завдання й методи дослідження; визначено критерії та показники суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності; розроблено

програму й методику дослідження; розроблено модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру; розроблено програми «Реабілітація природою» та «Самоорганізація особистості».

Другий, *дослідно-експериментальний етап (2015-2017 рр.)*, включав проведення констатувального експерименту, опрацювання та аналіз отриманих даних; впровадження програми формуального експерименту в практику роботи навчально-реабілітаційних центрів; здійснення експериментальної перевірки ефективності педагогічної реабілітації вихованців.

На третьому, *узагальнювально-підсумковому етапі (2018 р.)*, здійснено кількісний та якісний аналіз отриманих даних, систематизовано результати експерименту, сформульовано висновки, оформлено рукопис дисертації, визначено перспективи подальшого дослідження зазначеної проблеми.

Педагогічний експеримент відповідав загальній методиці проведення експерименту, передбачав реалізацію трьох послідовних етапів (констатувального, формуального та контрольного) та реалізовувався у відповідності до властивих йому ознак (навмисне внесення змін в діяльність експериментальних груп з урахуванням мети формуального експерименту).

*Констатувальний етап експерименту* передбачав діагностику суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності за визначеними критеріями та показниками; вибір експериментальної та контрольної груп та вирівнювання основних умов проведення експерименту в них; порівняння та доведення однорідності експериментальних і контрольних груп. Нами приділялась особлива увага констатувальному етапу експерименту, оскільки достовірність отриманих результатів по завершенні формуального етапу експерименту значною мірою залежить від вихідних даних.

*Формувальний етап експерименту* передбачав організацію роботи в експериментальних групах із запровадженням експериментального фактору, а в контрольних без його застосування. Робота в експериментальній групі дозволила відпрацювати модель системи педагогічної реабілітації вихованців в умовах

навчально-реабілітаційного центру та перевірити її ефективність. Наявність контрольної групи дала можливість порівняти отримані результати. Результати було узагальнено за середніми показниками.

*Контрольний етап* передбачав визначення динаміки показників готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності в експериментальних і контрольних групах та їх порівняння. Вимірювання здійснюється за тими ж критеріями й показниками та за допомогою тих же методик, що й на констатувальному етапі.

У експериментальному педагогічному дослідженні для забезпечення об'єктивності було використано такі методи: аналіз, узагальнення, моделювання, анкетування, експертна оцінка, аналіз документів, тестування, бесіда, спостереження та методи математичної статистики.

Вважаємо за доцільне здійснити детальне обґрунтування обраних методів експериментального дослідження.

Метод теоретичного аналізу передбачав вивчення результатів теоретичних і емпіричних досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів з проблеми моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. Аналіз дозволив оцінити стан досліджуваної проблеми, визначити рівень її актуальності, розробити модель системи педагогічної реабілітації вихованців, визначити критерії та показники суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності. Даний метод використовувався на всіх етапах дослідження.

Метод моделювання застосовувався для розробки моделі системи педагогічної реабілітації вихованців в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Анкетування як метод здобуття емпіричної інформації за допомогою письмових відповідей на систему заздалегідь підготовлених і стандартизованих питань дозволило отримати інформацію від вихованців та їх батьків про розвиток ключових життєвих компетенцій (інформаційної та самоосвітньої). Зазначимо, що питання анкет були підібрані за формою: прямі; за структурою: відкриті, напівзакриті та закриті; за функціями: основні та допоміжні. Перед проведенням

анкетування з вихованцями та їх батьками експериментатор здійснював усний інструктаж стосовно процедури заповнення анкет.

Метод експертної оцінки допомагав експериментатору уточнити рівень розвитку інформаційної та самоосвітньої компетенцій вихованців. Відбір експертів відповідав загальновідомим вимогам: компетентність, об'єктивність, позитивне ставлення до участі в експертизі, аналітичність.

Метод аналізу документів використовувався у якості основного інструментарію визначення рівнів навчальних досягнень учнів. Документальними джерелами у нашому дослідженні були класні журнали 1-4 та 5-11 класів (розділ «Зведений облік навчальних досягнень учнів»).

З метою визначення рівня самооцінки та спрямованості мотивації застосовувався метод тестування. Необхідними вимогами до тестування стали наступні: обов'язковий для всіх вихованців комплекс тестів; чітка стандартизація зовнішніх умов, у яких здійснюється тестування; наявність стандартної системи оцінювання та інтерпретації одержаних результатів.

Метод бесіди використовувався як додатковий метод в структурі дослідження з метою одержання необхідної інформації на етапі впровадження моделі системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. Зауважимо, що бесіда проходила з врахуванням даних, отриманих за допомогою анкетування, тестування, аналізу документів та експертної оцінки.

Також у ході впровадження моделі системи педагогічної реабілітації застосовувався метод спостереження. Спостереження проводилось за попередньо складеним планом, який включав такі елементи: визначення цілей і завдань для кожного заняття (заходу); доцільність використання методів, форм, прийомів педагогічної реабілітації та дослідження показників її ефективності.

Обробка отриманих даних проводилася за допомогою кількісного і якісного аналізу матеріалу з використанням методів математичної статистики (критерій кутового перетворення Фішера ( $\phi^*$ ) [64, с. 121-122].

Окремо розглянемо критерій  $\phi^*$ , використаний нами для аналізу результатів дослідження. За допомогою даного критерію на констатувальному етапі

експерименту ми підтверджували відсутність суттєвої різниці між експериментальною і контрольною групами за досліджуваними параметрами. На формульованому етапі експерименту ми підтверджували достовірність відмінностей між відсотковими долями експериментальної і контрольної груп. Розрахунки проводилися за формулою [64, с. 121-122]:

Формула 2.1

$$\varphi^*_{\text{емп}} = \left| \varphi_1 - \varphi_2 \right| \cdot \frac{\sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}{\sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

Де:

$\varphi^*_{\text{емп}}$  емпіричне значення  $\varphi^*$ ;

$\varphi_1$  величина значення  $\varphi$  (в радіанах) для більшої відсоткової частки;

$\varphi_2$  величина значення  $\varphi$  (в радіанах) для меншої відсоткової частки;

$n_1$  загальна кількість досліджуваних у першій групі;

$n_2$  загальна кількість досліджуваних у другій групі;

Величини значення  $\varphi^*$  для різних відсоткових часток визначались за таблицею [64, с. 268], емпіричне значення  $\varphi^*$  порівнювалось із табличним значенням «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [64, с. 123].

Схема загальної структури організації дослідно-експериментальної роботи представлена в табл. 2.1 (дод. Б.1).

Загалом у дослідженні взяли участь 1284 респонденти. Із них 609 вихованців 2-11 класів: санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради 148 вихованців (45 початкова школа, 103 основна і старша школа); комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради 189 вихованців (81 початкова школа, 108 основна і старша школа); комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради 109 вихованців (51 початкова школа, 58 основна і старша школа); комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради 94 вихованці (28 початкова школа, 66 основна і

старша школа); комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради 69 вихованців (25 початкова школа, 44 основна і старша школа); 609 батьків вихованців та 66 педагогів навчально-реабілітаційних центрів.

Констатувальний експеримент проводився у вересні жовтні 2015 року, формувальний впродовж 2015-2017 років, у квітні травні 2017 року контрольний зріз.

Для організації експерименту було обрано емпіричну базу дослідження з урахуванням репрезентативності вибірки. Вибірка це визначення кількісного та якісного складу учасників експерименту. Формування вибірки здійснювалося на підставі наступних критеріїв: 1) змістового критерію відбір груп визначався метою, предметом та основними завданнями дослідження; 2) критерію однорідності первинних статистичних характеристик: наявність високого, середнього та низького рівнів суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності; 3) критерію еквівалентності досліджуваних (критерій внутрішньої валідності) результати, отримані при дослідженні експериментальної вибірки поширюються на кожного її члена; 4) критерію репрезентативності (критерій зовнішньої валідності) учасники експерименту представляють частину популяції стосовно якої ми можемо поширювати дані, отримані під час експерименту. Репрезентативність вибірки забезпечувалася достатньою кількістю досліджуваних. Нами було визначено контрольну та експериментальну групи (148 і 461 осіб відповідно).

Розробляючи програму експериментального вивчення суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності, ми орієнтувалися на теоретичні позиції дослідження концепту педагогічної реабілітації вихованців (Л. Вакуленко, В. Мурза, Є. Синьова, В. Мухін, І. Мисула, Н. Шабаліна, М. Швед, А. Шевцов, Л. Шипіцина, (підрозділ 1.1). Відповідно до запропонованого нами визначення, педагогічна реабілітація – це динамічна система навчально-виховних заходів реабілітаційного спрямування, які забезпечують відновлення і розвиток в учнів інформаційних і самоосвітніх компетентній, що визначають здатність



(знання, вміння і навички) та готовність (мотивацію, настанови і ціннісні орієнтації) до засвоєння шкільної програми відповідно до вимог державних стандартів освіти. Таким чином педагогічна реабілітація забезпечує розвиток суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності та включає в себе чотири базових компоненти: мотиваційний, когнітивний, компетентнісний та ціннісний.

Вважаємо за доцільне компоненти суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності (мотиваційний, когнітивний, компетентнісний та рефлексивний) розглядати як критерії для діагностики, оскільки критерій визначається як ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [64, с. 59]. Обрані нами критерії відображають всі значимі аспекти педагогічної реабілітації. Визначаючи критерії, ми брали до уваги загальновідомі в педагогіці вимоги до їх обґрунтування. Валідність критерію визначалася його значимістю як показника ефективності педагогічної реабілітації. Надійність критерію відповідає мірі, в якій він характеризує стійкі, стабільні параметри педагогічної реабілітації. Надійність ми оцінювали кореляцією повторних вимірів критерію.

*Мотиваційний компонент* суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності в нашому дослідженні передбачає заохочення дітей до навчання, формування (відновлення) готовності до відвідування навчального закладу, виконання вимог учителів (вихователів), включення у процес навчання, до подолання труднощів, до розвитку здібностей навчальної взаємодії тощо. У сучасній педагогічній науці мотивація розглядається як заохочення учнів до вивчення певного предмета, пояснення необхідності навчання у школі [11, с. 692].

Загальний зміст розвитку навчальної мотивації школярів полягає в тому, щоб переводити учнів із рівнів негативного й байдужного ставлення до навчання до зрілих форм позитивного ставлення до навчання дієвого, усвідомленого, відповідального.

*Когнітивний компонент* в нашому дослідженні передбачає підвищення рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні змістом предмета відповідно до вимог державних стандартів освіти та чинних програм. В Україні загальні вимоги до рівня навчальних досягнень учнів визначено в Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 № 329) [73]. Критерії встановлюють відповідність між вимогами до знань, умінь і навичок учнів та показником оцінки в балах відповідно до рівнів навчальних досягнень (перший рівень початковий, другий рівень середній, третій рівень достатній, четвертий рівень високий). Кожний наступний рівень вимог вбирає в себе вимоги до попереднього, а також додає нові [73].

*Компетентнісний компонент* передбачає розвиток в учнів досліджуваних компетенцій. У Державному стандарті початкової загальної освіти [32], Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [31] поняття «компетентність» вживається у такому значенні: «Набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці». Компетентність не зводиться тільки до знань, окремих умінь і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості. У вітчизняній педагогіці визнано три види компетентностей, які характеризують результати навчання на засадах компетентнісного підходу: ключові, міжпредметні і предметні.

Предметні (галузеві) компетентності стосуються змісту конкретної освітньої галузі чи предмета (освоений учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної з набуттям нового знання, його перетворенням і застосуванням). Міжпредметна компетентність визначається як здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності, які належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей. Ключова компетентність – це спеціально структурований комплекс характеристик особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності і належить до змісту освітніх стандартів. Протягом навчання учні

повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій. До ключових компетентностей належить уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності.

*Рефлексивний компонент* передбачає усвідомлення учнями наслідків своїх дій, самоаналіз та саморегулювання поведінки та діяльності. Виокремлюють два види рефлексії: інтелектуальну та особистісну. Особистісна рефлексія рефлексія власного «Я». Вона пов'язана з особистісним аспектом мислення людини, мотивами, здібностями й цілями. Особистісна рефлексія може розглядатися як засіб формування адекватної самооцінки, передумова самоконтролю, самовиховання й відіграє важливу роль при формуванні особистісного змісту навчальної діяльності, визначення свого місця у житті та самореалізації. Особистісна рефлексія стає головним засобом розвитку школяра. Слід зазначити, що змістовий план особистісної рефлексії достатньо широкий: учень аналізує навколишній світ, інших людей, самого себе. Він вивчає свої особистісні якості, свої відносини з оточуючими, свої можливості і домагання, свої сильні і слабкі сторони [33, с. 56-57].

Інтелектуальна рефлексія це рефлексія підстав, передумов та факторів, які впливають на процес мислення. Головним чинником її розвитку є навчальна діяльність, в процесі якої учень осмислює власні розумові дії в ситуації розв'язання навчальних завдань. Інтелектуальна рефлексія пов'язана з умінням вчитися і включає в себе не тільки побудову умовиводів, узагальнень, аналогій, співставлення різних оцінок, розв'язання проблем, але й охоплює звернення мислення на ціннісні й аксіоматичні установки, які лежать в основі міркувань [33, с. 56-57].

Критерії, зазвичай, виражаються через показники. Показники це дані, на підставі яких можна робити висновки про результат якого-небудь процесу [11,

с. 1024]. Отже, кожен з визначених компонентів суб'єктної готовності та здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності має свої показники, які можна виміряти за наявними в науковій літературі методиками.

Перший компонент (мотиваційний) передбачає заохочення учнів до навчання. Даному критерію відповідають наступні показники: 1) рівень навчальної мотивації; 2) спрямованість навчальної мотивації; 3) мотивація досягнення. Для вивчення мотиваційного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності нами використано:

1. Анкету оцінювання рівня шкільної мотивації Н. Лусканової [30, с. 21-24] (додаток В). Анкета розрахована на учнів початкової школи, являє собою стандартизований тест-опитувальник з десяти питань, на які передбачено три варіанти відповідей. Рівень шкільної мотивації визначався підсумком суми балів.

2. Методику оцінки рівня навчальної мотивації М. Лук'янової [87] (додаток Г). Дана методика складається з шести змістовних блоків, які відображають особистісний зміст мотивації навчання, здатність до цілепокладання, спрямованість мотивації на пізнавальну або соціальну сфери, превалювання зовнішньої або внутрішньої мотивації навчання, мотивацію успіху або уникнення невдач та мотивацію навчальної поведінки учнів. Окрім окреслених блоків, методика дає можливість визначити перевагу мотивів (навчального, соціального, позиційного, оціночного, ігрового, зовнішнього) і розрахована на учнів середньої і старшої школи.

Анкета оцінювання рівня шкільної мотивації Н. Лусканової та методика оцінки рівня навчальної мотивації М. Лук'янової дають можливість виділити рівні мотивації за високим, середнім та низьким діапазонами.

3. Методику вивчення мотивації першокласників М. Гінзбурга [30, с. 24-27] (додаток Д). Згідно з автором методики, для шестирічних дітей найхарактернішими є такі мотиви: навчально-пізнавальний мотив (заснований на пізнавальній потребі); широкі соціальні мотиви, підґрунтям яких є розуміння суспільної необхідності навчання; позиційний мотив (пов'язаний із прагненням

поісти нове місце у взаєминах з оточуючими); зовнішні мотиви щодо самого навчання (наприклад, підпорядкування вимогам дорослих та ін.); ігровий мотив, неадекватно перенесений на нову навчальну сферу та мотив здобуття високої оцінки. В основу методики покладено принцип персоніфікації мотивів. Індивідуально для кожної дитини зачитується оповідання, в якому вищеназвані мотиви є особистою позицією одного з персонажів. Паралельно з читанням демонструється відповідна ілюстрація. Кожна відповідь занотовується у таблицю й оцінюється відповідною сумою балів. Мотивацію навчання, що домінує, діагностують за найбільшою кількістю балів.

4. Тест-опитувальник «Спрямованість мотивації» А. Дербеньової [30, с. 17-19] (додаток Е). Метою тесту є виявлення спрямованості (зовнішня або внутрішня) і рівня розвитку (високий, середній, низький) мотивації навчальної діяльності учнів. Тест складається з 20 суджень і запропонованих варіантів відповіді. Обробляють результати відповідно до ключа.

5. Методику «Оцінка потреби в досягненні» М. Корольчука і В. Крайнюк [40, с. 230-231] (додаток Ж). Дана методика складається з 22 питань. Кожне з них передбачає два варіанти відповіді: «так» чи «ні». Відповіді, що збігаються з ключем, підсумовуються і визначається рівень мотивації досягнення (високий, достатній, низький).

Методи вивчення мотиваційного компонента педагогічної реабілітації в узагальненому вигляді представлено у табл. 2.2 (дод. Б.2).

Другий компонент суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності когнітивний, передбачає підвищення рівня навчальних досягнень в оволодінні змістом предмета відповідно до вимог державних стандартів освіти та чинних програм. Показником когнітивного компоненту є рівень навчальних досягнень, який визначається відповідно до запропонованих у Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти рівнів (початковий, середній, достатній, високий). Початковий рівень характеризується початковими уявленнями учнів про предмет вивчення, фрагментарною повнотою відповіді на питання. Середній рівень

передбачає знання учнями основного навчального матеріалу, виконання завдань за зразком, володіння елементарними вміннями навчальної діяльності. Достатній рівень передбачає знання істотних ознак понять, явищ, зв'язків між ними, вміння пояснити основні закономірності, а також самостійно застосовувати знання в стандартних ситуаціях, володіння розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміння робити висновки, виправляти допущені помилки. Відповідь учнів має бути правильною, логічною, обґрунтованою. Високий рівень характеризується глибокими, міцними, системними знаннями; вмінням застосовувати їх для виконання творчих завдань, вмінням самостійно оцінювати різноманітні ситуації, факти, відстоювати особисту позицію [73].

У якості основного інструментарію визначення рівнів навчальних досягнень учнів використовувався метод аналізу документів. Аналіз документів це сукупність методико-технічних процедур і прийомів для отримання емпіричної інформації, вилученої з документальних джерел [165, с. 194]. Документальними джерелами у нашому дослідженні були класні журнали 1-4 та 5-11 класів (розділ «Зведений облік навчальних досягнень учнів»). Для систематизації та узагальнення даних, нами розроблено карти аналізу навчальних досягнень учнів початкової, основної та старшої школи (додатки И, К). В бланк карти вписуються: прізвище та ім'я учня, семестрова оцінка з навчальних предметів інваріантної (освітні галузі: мови і літератури, математика, природознавство, суспільствознавство, фізична культура і здоров'я, технології, мистецтво) та варіативної складових базового навчального плану. Далі підраховується середній бал успішності кожного учня і визначається рівень навчальних досягнень (відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти).

Методи вивчення когнітивного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності подано в табл. 2.3 (дод. Б.2).

Третій, компетентнісний компонент, передбачає розвиток в учнів із особливими освітніми потребами компетентностей. Визначаючи показники компетентнісного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності ми спиралась на запропоноване у нашому дослідженні визначення педагогічної реабілітації та репертуар ключових компетенцій, визначених у Державному стандарті початкової загальної освіти та Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти.

Згідно з нашою точкою зору, педагогічна реабілітація забезпечує розвиток в учнів інформаційних і самоосвітніх компетенцій, ці ж компетенції належать до ключових у державних стандартах (уміння вчитися та інформаційно-комунікаційна компетенція).

Отже, компетентнісний компонент визначався нами за такими показниками: 1) рівень розвитку самоосвітніх компетенцій; 2) рівень розвитку інформаційних компетенцій.

У тлумаченні змісту самоосвітніх та інформаційних компетенцій ми спиралась на визначення, запропоновані В. Нечипоренко, І. Єрмаковим, Д. Пузіковим, відповідно до яких, самоосвітні компетенції (уміння вчитися) це здатність і готовність учня ефективно використовувати та швидко поповнювати, розширювати, інтегрувати власний досвід (в тому числі знання, уміння, навички) для вирішення нестандартних життєвих завдань, розв'язання проблемних життєвих ситуацій. Інформаційні компетенції сукупність здатностей, які визначають успішність участі особистості в різноманітних інформаційних процесах, що відбуваються в суспільстві, визначають спроможність особистості шукати, використовувати, зберігати та передавати різноманітну інформацію [107, с. 51-52].

Для дослідження компетентнісного компонента педагогічної реабілітації за вищезначеними показниками нами використано моніторинг рівня розвитку ключових життєвих компетенцій в учнів (молодшого шкільного віку (2-4 класи), середнього шкільного віку (5-9 класи), старшого шкільного віку (10-11 класи)

(додаток Л), розроблений та апробований В. Нечипоренко [106, с. 533-566]. Моніторинг включає три напрями діагностики рівня розвитку життєвої компетентності учнів: соціологічний, педагогічний та самооцінювальний. Кожен напрям діагностики передбачає використання певного методичного арсеналу. Для соціологічного напрямку діагностики це анкетування, для педагогічного метод експертного оцінювання, для самооцінювального самооцінювання учнями рівня сформованості окремих груп компетенцій. Отримані за кожним напрямом діагностики показники обробляються за допомогою математичних формул, в результаті чого визначається коефіцієнт розвитку ключових компетенцій.

Моніторинг передбачає дослідження життєтворчих, соціальних, сімейно-побутових, комунікативних, інформаційних, політичних, культурно-дозвіллевих, трудових, полікультурних, екологічних самоосвітніх компетенцій та компетенцій життєздатності, відповідно до моделі компетентного випускника навчально-реабілітаційного центру [104, с. 98].

Соціологічний напрям включає соціально-педагогічне дослідження з використанням методу письмового опитування (анкетування) та спрямований на визначення рівня розвитку ключових життєвих компетенцій для учнів 1-4, 5-9, 10-11 класів та їх батьків. Учні пропонуються анкети, запитання в яких згруповані відповідно до досліджуваних компетенцій. Відповіді учнів переводяться в бали, відповідно до критеріїв рівнів сформованості ключових життєвих компетенцій. Три бали відповідають високому рівню, два середньому, один низькому. Батькам пропонується анкета, в якій розкрито зміст кожної компетенції. Рівень розвитку компетенцій оцінюється за 12-ти бальною шкалою, де 1 бал позначає низький рівень, а 12 балів найвищий рівень розвитку певної компетенції. Педагогічний напрям передбачає заповнення діагностичної карти класними керівниками. В карті вказуються методи педагогічної діагностики (педагогічне спостереження, усне або письмове опитування, контрольна робота тощо) та визначаються рівні розвитку компетенцій (високий, середній, низький).



Самооцінювальний напрям передбачає заповнення анкети учнями. Як і в анкеті для батьків, рівень розвитку компетенцій оцінюється за 12-ти бальною шкалою.

Моніторинг розвитку ключових життєвих компетенцій передбачає організацію експертного оцінювання рівнів розвитку компетенцій. Експертами в цьому випадку виступають класні керівники та батьки вихованців з особливими освітніми потребами.

Відповідно до визначених показників компетентнісного компонента педагогічної реабілітації ми розглядали самоосвітні та інформаційні компетенції та їх рівні сформованості.

Методи вивчення компетентнісного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності подано в таблиці 2.4 (дод. Б.2).

Четвертий, рефлексивний компонент, передбачає усвідомлення учнями наслідків своїх дій, самоаналіз та саморегулювання поведінки та діяльності. Даний критерій виражається через наступні показники: 1) рівень розвитку особистісної рефлексії; 2) рівень розвитку інтелектуальної рефлексії.

Для визначення рефлексивного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності нами використані наступні методики:

1. Методика «Сходинок» за В. Щур [195, с. 20-21] (додаток М), спрямована на визначення типу самооцінки. Це проєктивна методика, яка передбачає визначення дитиною власного місця та думки значущого дорослого щодо власного місця на намальованих на папері сходинках. Дітям пропонувалося поставити себе на одну зі сходинок і обґрунтувати свою відповідь. Потім дитині було запропоновано поставити фігурку на ту сходинку, на яку, на її думку, поставити її мати.

2. Тест «Визначення самооцінки» В. Тернопільської [172, с. 34] (додаток Н) включає 32 судження, з приводу яких можливі п'ять варіантів відповідей: «дуже часто», «часто», «інколи», «рідко» та «ніколи». Кожна відповідь оцінюється

відповідними балами. Рівень самооцінки (високий, середній, низький) визначається відповідно до отриманої суми балів.

3. Методика рефлексивної самооцінки навчальної діяльності О. Карабанової [91] (додаток П) призначена для визначення рівнів рефлексивності самооцінки молодших школярів в навчальній діяльності. Методика складається з чотирьох запитань і передбачає письмові відповіді у вільній формі. Аналіз відповідей дає змогу виявити високий рівень рефлексивності самооцінки (учень дає адекватне визначення відмінностей «Я» від «хорошого учня»; дає адекватне визначення завдань саморозвитку, вирішення яких необхідне для реалізації вимог ролі «хороший учень»; вказує на необхідність саморозвитку), середній рівень (дитина називає успішність і поведінку основними якостями гарного учня; вважає себе хорошим учнем; називає досягнення, якості, які відрізняють успішного учня від неуспішного) та низький (учень не знає, кого можна назвати хорошим учнем; не називає якостей гарного учня (або називає лише успішність), не вважає себе успішним або взагалі не дає відповіді на запитання).

4. Методика визначення рівня рефлексивності А. Карпова [60, с. 54-56] (додаток Р). Відповідно до методики учням пропонується дати відповіді на 27 тверджень. На кожне твердження вибирається одна відповідь із семи можливих варіантів: 1 абсолютно неправильно; 2 неправильно; 3 швидше неправильно; 4 не знаю; 5 швидше правильно; 6 правильно; 7 цілком правильно. З 27-ми тверджень 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25), інші 12 зворотними. Для одержання підсумкового балу підсумовуються у прямих питаннях цифри, відповідні відповідям учнів, а у зворотних значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей. Після підрахунку балів визначається рівень рефлексивності за градацією: високий, середній, низький.

Методи вивчення рефлексивного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності в узагальненому вигляді представлено в табл. 2.5 (дод. Б.2).

Таким чином, суб'єктна готовність та здатність учнів до успішної навчальної діяльності, в структуру якої входять чотири виділених нами

компонента, досліджувався за 8 показниками з використанням 14 методик. Запропоновані нами методики відповідають таким вимогам: по-перше, науково обгрунтовані, опубліковані в науковій літературі; по-друге, відповідають відібраним показникам, за якими вимірюється кожний з компонентів педагогічної реабілітації; по-третє, перелік тверджень і запитань у методиках відображає наше розуміння сутності виділених компонентів суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності; по-четверте, кожна з методик відповідає віковим особливостям дітей, а також критеріям валідності та надійності.

На основі окреслених критеріїв, їх показників та добраних методик ми визначили три рівні суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності: високий, середній та низький. Характеристика вказаних рівнів наведена в табл. 2.6 (дод. Б.3).

У науковій літературі [115, с. 113; 100, с. 171] рівень визначається як дискретний, відносно стійкий, якісно своєрідний стан матеріальних систем, як відношення «вищих» і «нижчих» ступенів розвитку структур будь-яких об'єктів або процесів. Рівневий підхід дозволяє розглядати будь-який процес розвитку як перехід від одного рівня до іншого, більш складного.

Кожен об'єкт може мати кілька рівнів розвитку. Під час виділення та опису рівнів ми враховували загальні вимоги до їх виділення, а саме: рівні повинні виступати як чітко помітні індикатори розвитку об'єкта; перехід від одного рівня до іншого повинен відбивати ступінь розвитку об'єкта, при цьому кожен рівень повинен взаємодіяти як з попереднім, так і наступним, будучи або умовою, або результатом розвитку об'єкта.

У цьому контексті доцільно зауважити, що рівні, означені в дисертації в окремих випадках не співпадали з назвами рівнів у застосованих методиках інших авторів тому назви рівнів із відомих методик ми адаптували до назв, запропонованих для позначення рівнів у нашому дослідженні. Так, показники першого і другого рівнів шкільної мотивації; показники дуже високого та високого рівнів мотивації навчання; показники навчального і соціального мотивів; показники високого рівня внутрішньої мотивації; показники адекватного

рівня самооцінки відповідають показникам високого рівня в дисертаційній роботі. Показники середнього рівня відповідають показникам третього рівнів шкільної мотивації; показникам мотиву оцінки або позиційного мотиву; показникам достатнього та середнього рівнів навчальних досягнень. Показники низького показникам четвертого і п'ятого рівнів шкільної мотивації; показникам зовнішнього та ігрового мотивів навчання; показникам заниженої та низької мотивації навчання; показникам початкового рівня навчальних досягнень; показникам неадекватно завищеної та заниженої самооцінки.

Відповідно до критеріїв, їх показників, методик та рівнів ми розробили модель діагностики суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності, представлену на рис. 2.1 (дод. Б.4).

Усе вище викладене дає змогу зробити такі висновки:

1. Організація дослідження побудована на основі запропонованих нами компонентів суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності: мотиваційного, когнітивного, компетентнісного та рефлексивного. Показниками мотиваційного компонента визначено рівень навчальної мотивації, спрямованість навчальної мотивації, мотивація досягнення; показником когнітивного компонента – навчальні досягнення; показниками компетентнісного компонента – самоосвітні компетенції, інформаційні компетенції; рефлексивного компонента – особистісна та інтелектуальна рефлексія.

2. Для вивчення показників кожного з компонентів суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності підібрано відповідні методики й обґрунтовано доцільність їх використання для одержання максимально повної інформації про досліджуваний феномен.

3. Запропоновано модель діагностики суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності.

Детальніше зупинимося на процедурі виявлення рівнів розвитку суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному етапі експерименту.

## 2.2. Результати констатувального експерименту

Метою констатувального етапу експерименту було визначення суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності як чотирьохкомпонентного конструкту у мотиваційній, компетентнісній, когнітивній та рефлексивній складових.

Відповідно до мети емпіричного дослідження було визначено наступні завдання:

- 1) продіагностувати мотиваційний, компетентнісний, когнітивний та рефлексивний компоненти;
- 2) на основі аналізу та узагальнення отриманих результатів дослідження охарактеризувати рівні суб'єктної готовності та здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності;
- 3) сформувати експериментальні та контрольні групи та довести їх однорідність.

На констатувальному етапі в експерименті брали участь 148 вихованців санаторної загальноосвітньої школи-інтернату комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (45 початкова школа, 103 основна і старша школа); 189 вихованців комунального закладу «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (81 початкова школа, 108 основна і старша школа); 109 вихованців комунального закладу «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (51 початкова школа, 58 основна і старша школа); 94 вихованці комунального закладу «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (28 початкова школа, 66 основна і старша школа); 69 вихованців комунального закладу «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (25 початкова школа, 44 основна і старша школа); 609 батьків вихованців та 66 педагогів навчально-реабілітаційних центрів. Загальна вибірка складала 1284 чоловік.

З метою вивчення показників мотиваційного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності нами було використано методики, описані у підрозділі 2.1 (анкета оцінювання рівня шкільної мотивації Н. Лусканової [30, с. 21-24], методика вивчення мотивації першокласників М. Гінзбурга [30, с. 24-27], методика «Оцінка потреби в досягненні» М. Корольчука і В. Крайнюк [40, с. 230-231], методика оцінки рівня навчальної мотивації М. Лук'янової [87], тест-опитувальник «Спрямованість мотивації» А. Дербеньової [30, с. 17-19]).

Результати діагностики за першим показником рівень навчальної мотивації подано у табл. 2.7 (дод. Б.5).

Високий рівень навчальної мотивації визначено у 20,9 % опитаних учнів початкової школи. Діти з високою мотивацією чітко виконують вказівки вчителя та вимоги шкільної програми, сумлінні і відповідальні. Незадовільні оцінки та зауваження вчителів викликають сильні емоційні переживання. Для учнів основної та старшої школи (19,8 %) характерним є активний інтерес до змісту і процесу навчальної діяльності, розуміння соціального сенсу освіти у життєвій перспективі. Високий рівень навчальної мотивації забезпечує глибоке і міцне освоєння змісту шкільної програми.

У значної кількості учнів переважає середній рівень навчальної мотивації (51,2 % початкова школа, 44,9 % основна та старша). Діти з середньою мотивацією відвідують початкову школу заради спілкування з друзями. Їм подобається відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, пенал, зошити та інше шкільне приладдя. Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані у меншій мірі, і навчальний процес їх мало приваблює. У середній та старшій школі навчальна активність учнів набуває вибіркового характеру. Ступінь усвідомлення власних мотиваційних особливостей дає їм підстави виділити найбільш значущі та цікаві навчальні предмети. Як правило, висока мотивація не поширюється на серйозні предмети, засвоєння яких передбачає напружену систематичну працю.

У 27,9 % учнів початкової школи визначений низький рівень навчальної мотивації. Діти з даним рівнем мають проблеми у навчальній діяльності, неохоче

відвідують навчальний заклад, на уроках часто займаються сторонніми справами, бавляться, відволікаються. Школа нерідко сприймається ними як вороже середовище. В інших випадках учні можуть виявляти агресію, відмовлятися виконувати завдання, дотримуватися тих чи інших норм і правил. Серед учнів основної та старшої школи відсоткова частка дітей з низьким рівнем становить 35,3 %. Навчальний інтерес розвинений слабо, як правило, він зосереджений у сфері однієї чи двох навчальних предметів. Інші предмети сприймається як зайві та непотрібні. Учні з даним рівнем мотивації часто задовольняє найнижчий результат, досягнення якого дозволяє залишитися у навчальному закладі.

Результати розвитку готовності та здатності учнів з особливими освітніми потребами до навчальної діяльності за другим показником (спрямованість навчальної мотивації) подано у таблиці 2.8 (дод. Б.6).

Низький рівень спрямованості навчальної мотивації характеризує перевага зовнішнього або ігрового мотивів навчання. Серед учнів початкової школи даний рівень визначено у 21,1 % опитаних. Такі учні відзначаються низьким шкільною адаптацією, причиною відвідування школи є бажання знаходитись серед дітей, з якими можна гратися та спілкуватися. У основній та старшій школі зовнішній мотив навчання виражається у підпорядкуванні вимогам дорослих, недостатній сформованості інтересу до навчальної діяльності, загальному негативному ставленні до шкільного життя.

Перевага оціночного та позиційного (статусного) мотивів визначають зміст середнього рівня спрямованості навчальної мотивації. Серед учнів початкової школи 44,7 % опитаних прагнуть набути нового статусу у взаємостосунках з оточуючими та отримувати високі оцінки, заохочення від значимих дорослих. У старших школярів (42,5 %) навчання найчастіше пов'язане з потребою спілкуватися з іншими, з прагненням здобути їх оцінку, схвалення або бажанням наслідувати їх.

Високий рівень спрямованості навчальної мотивації обумовлюється перевагою соціального та навчального мотивів. Даний рівень констатовано у 21,1 % учнів початкової школи та 21,1 % основної і старшої школи. Соціальний

мотив виражається у прагненні до успіхів у навчанні, до високого статусу у класі, наслідуванні прикладу батьків та друзів, бажанні посісти певне місце в доступних суспільних відносинах. Головною ознакою переваги навчального мотиву є зацікавленість процесом навчання, докладання інтелектуальних зусиль, наявність позитивних переживань, емоцій, що власне стимулюють учнів до навчальної діяльності.

У табл. 2.9 (дод. Б.7) наведені результати діагностики третього показника мотиваційного компонента мотивації досягнення.

Високий рівень мотивації досягнення визначено у 18,9 % учнів початкової школи та 21,8 % основної та старшої. Діти з даним рівнем характеризуються наполегливістю у досягненні своїх цілей; постійним прагненням зробити справу краще; схильністю сильно захоплюватись роботою; прагненням у будь-якому разі пережити задоволення успіхом; нездатністю погано працювати; незадоволеністю легким успіхом та неочікуваною легкістю завдання; готовністю прийняти допомогу та допомагати іншим під час розв'язання складних задач, щоб спільно пережити радість успіху.

Більшості опитаних притаманний середній рівень мотивації досягнення (48,4 % початкова школа та 44,4 % основна та старша школа). Таким учням властива помірна мотивація до самоствердження, у складних ситуаціях, пов'язаних з навчанням, вони обирають різні стратегії поведінки: або уникнення невдачі, або навпаки, досягнення успіху.

32,7 % учнів початкової школи та 33,8 % учнів основної та старшої школи мають низькі потреби в досягненнях, мотиваційно налаштовані на уникнення невдачі, виявляють невпевненість у собі, бояться критики. З навчальними предметами, особливо зі складними, у них зазвичай пов'язані негативні емоційні переживання. Ці діти нерідко характеризуються неадекватністю професійного самовизначення у старшій школі, вважаючи за краще для себе дуже легкі професії. Учні, орієнтовані на невдачу, прагнуть уникати завдань, які вони не можуть вирішити з першого разу.



Аналіз та узагальнення результатів дослідження показників мотиваційного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності полягав у визначенні рівнів її сформованості. Кількісні показники наведені в табл. 2.10 (дод. Б.8) та додатку Т. Зауважимо, що у таблицях подано узагальнені середні показники розвитку компонентів педагогічної реабілітації. У додатках представлені дані за кожним показником окремо.

Аналіз кількісних показників рівнів розвитку мотиваційного компонента засвідчив перевагу середнього рівня (48,1 % початкова школа та 43,8 % основна і старша школа). Це свідчить про те, що переважна більшість учнів охоче відвідує навчальний заклад, але основним мотивом є не навчальний, а позиційний, що виражається у прагненні отримати схвалення від вчителів та батьків, бажанні отримати позитивні оцінки, поспілкуватися з однолітками. Зовнішні та внутрішні мотиви навчання виражені приблизно однаково. Середній рівень мотивації досягнення успіху характеризується особистісною активністю та ініціативністю. Діти свідомо прагнуть опанувати знання і навички, уміють працювати організовано й докладають зусиль для досягнення бажаного результату.

Високий рівень розвитку мотиваційного компонента визначено у 20,3 % учнів початкової школи та 20,7 % основної і старшої школи. Ці діти характеризуються високою навчальною активністю, розвиненими пізнавальними мотивами. Вони старанно та сумлінно виконують вказівки вчителів, відповідально ставляться до навчальної діяльності. Навчальні завдання учні виконують зазвичай творчо і без зовнішнього контролю. Високий рівень мотивації досягнення успіху характеризується глибоким усвідомленням залежності навчальної успішності від самопізнання, самоконтролю і самовдосконалення. Дітям притаманна сила волі, самовладання, самоконтроль і відповідальність за свої дії.

Слід зазначити, що низький рівень становить 31,6 % та 35,5 %, що, на нашу думку, є досить суттєвим. Учні з низькою навчальною мотивацією неохоче відвідують навчальний заклад, відчують труднощі у навчальній діяльності та у спілкуванні з однолітками. Мотив навчання зовнішній, а у початковій школі

найчастіше ігровий. Мотивація досягнення низька та характеризується тим, що навчальні якості виявляються слабо, через усвідомлення установки «потрібно». Діти орієнтовані на формальний успіх та досягнення нетривалого, «оцінного результату».

Отже, виходячи з кількісного та якісного аналізу отриманих даних, можемо зробити висновок, що в учнів початкової, основної та старшої школи переважає середній рівень розвитку мотиваційного компонента. Значний відсоток складають учні з низьким рівнем. Частка учнів з високим рівнем розвитку мотиваційного компонента є вдвічі меншою, порівняно з часткою середнього рівня.

Розглянемо детально рівень сформованості когнітивного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності, який ми перевіряли на основі аналізу карт навчальних досягнень учнів початкової, основної та старшої шкіл. У табл. 2.11 (дод. Б.9) та дод. Г наведено результати констатувального дослідження.

Як видно з таблиці 2.11, переважна більшість учнів (більше 90 %) мають достатній та середній рівень навчальних досягнень, який характеризується володінням вивченим матеріалом, застосуванням знань у стандартних ситуаціях, вміннями виконувати окремі етапи розв'язання проблеми і застосовують їх у співробітництві з учителем (частково-пошукова діяльність). Зауважимо, що за Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти [73] визначаються чотири рівні навчальних досягнень: початковий, середній, достатній та високий. Аналізуючи карти навчальних досягнень ми теж визначали чотири рівні. Однак для універсифікації отриманих даних при виведенні середніх показників нами було узагальнено результати достатнього та середнього рівнів навчальних досягнень.

Низький рівень навчальних досягнень мають 2 % учнів початкової школи та 1,1 % учнів основної і старшої школи. Учні з даним рівнем відтворюють незначну частину навчального матеріалу, з допомогою вчителя виконують елементарні завдання, потребують детального кількаразового їх пояснення.

Незначним є відсоток учнів з високим рівнем навчальних досягнень. 6,9 % учнів початкової школи та 2,5 % середньої і старшої школи мають системні, міцні знання в обсязі та в межах вимог навчальних програм, усвідомлено використовують їх у стандартних та нестандартних ситуаціях, виконують самостійні роботи під опосередкованим керівництвом вчителів, на високому рівні виконують творчі завдання.

На нашу думку, превалювання середнього рівня розвитку когнітивного компонента пов'язане з тим, що контингент навчально-реабілітаційних центрів становлять діти з особливими освітніми потребами. У Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатопрофільному центрі навчаються діти з порушеннями опорно-рухового апарату, захворюваннями внутрішніх органів та систем; у Новомиколаївському навчально-реабілітаційному центрі-інтернаті «Паросток» діти з важкими порушеннями мовлення; у Кам'янському навчально-реабілітаційному центрі-інтернаті та Березівському навчально-реабілітаційному центрі діти з порушеннями слуху; у Виготському навчально-реабілітаційному центрі діти з порушеннями зору. Потрібно зазначити, що навчальна успішність цих дітей безпосередньо залежить від стану їх здоров'я, можливості приділяти достатню кількість часу навчанню та самоосвіті, спеціальних навчальних програм та технологій, системи відношень до таких дітей з боку соціального оточення.

Компетентнісний компонент суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності, а саме такі його показники як самоосвітні та інформаційні компетенції, досліджувався за допомогою моніторингу розвитку ключових життєвих компетенцій В. Нечипоренко [106, с. 533-566].

Розглянемо кількісні показники рівнів розвитку інформаційних компетенцій, подані в табл. 2.12 (дод. Б.10).

Високий рівень розвитку інформаційних компетенцій визначено у 19,2 % учнів початкової школи та 19,3 % учнів основної та старшої школи. Такі учні вміють переосмислювати інформацію, розв'язувати інформаційно-пошукові задачі, використовуючи бібліотечні та електронні інформаційно-пошукові

системи. На основі отриманої та перетвореної інформації вони можуть самостійно створювати власний інтелектуальний продукт. У старшій школі діти можуть вільно орієнтуватись у інформаційному просторі, автономно та відповідально використовувати ресурси й засоби комп'ютерних технологій, оперувати даними для власного розвитку, демонструвати безпечну поведінку в мережі Інтернет, ставити та виконувати завдання використовуючи сучасні медіа та інші цифрові технології, необхідні для навчання та життя в інформаційному суспільстві.

Середній рівень визначено у 35 % учнів початкової школи та 43,1 % учнів основної та старшої школи. Діти володіють базовим обсягом інформації, необхідним для засвоєння основного навчального змісту; вмінням критично осмислювати масиви інформації: порівнювати фрагменти з різних джерел з однієї тематики; визначати їх достовірність, вилучати інформацію, необхідну для роботи, узагальнювати її.

Значним є відсоток учнів з низьким рівнем розвитку інформаційних компетенцій. У початковій школі це майже половина учнів (45,8 %) та 37,6 % в основній та старшій. Зазначимо, що діти з низьким рівнем мають позитивну мотивацію до інформаційної діяльності; на елементарному рівні вміють знаходити, перетворювати та зберігати інформацію у відповідності з навчальним завданням; у навчальній діяльності проявляють окремі інформаційні компетенції, а не їх комплекс.

Наступним показником розвитку компетентнісного компонента є самоосвітні компетенції (табл. 2.13 у дод. Б.11).

Як видно з даних таблиці 2.13, відсоток учнів з високим рівнем розвитку самоосвітніх компетенцій є незначним як у початковій школі (15,1 %) так і у основній та старшій (19,2 %). Такі діти усвідомлюють соціальну та особистісну значущість самоосвіти; вміють організувати власну пізнавальну діяльність, спрямовану на безперервний саморозвиток; володіють вміннями та навичками самовдосконалення.

Середній рівень визначено у 37,9 % учнів початкової школи та 39,9 % учнів основної та старшої школи. Учні з даним рівнем мають помірну мотивацію до

самоосвіти, власну самоосвітню діяльність організують за допомогою дорослих.

Виходячи з кількісних показників, можемо стверджувати, що переважає низький рівень розвитку самоосвітніх компетенцій і становить 47 % у початковій школі та 40,9 % у основній та старшій. Діти з даним рівнем характеризуються відсутністю прагнення до самоосвіти та вміння організувати власну самоосвітню діяльність.

У табл. 2.14 (дод. Б.12) узагальнено кількісні показники рівнів розвитку компетентнісного компонента педагогічної реабілітації.

Як видно з даних таблиці, переважає середній рівень розвитку компетентнісного компонента педагогічної реабілітації (42,2 % початкова школа та 47,3 % основна і старша школа). Учні з даним рівнем замотивовані до оволодіння інформаційними технологіями, вміють працювати з різними джерелами інформації та використовувати комп'ютерні методи обробки інформації. Мотивація до самоосвіти є помірною, найчастіше організованою за допомогою дорослих.

На відміну від учнів із середнім рівнем, учні з високим (23,4 % початкова школа та 18,2 % основна і старша школа), усвідомлюють соціальну та особистісну значущість самоосвіти; прагнуть до самоосвіти та вміють організувати власну самоосвітню діяльність.

Для учнів із низьким рівнем розвитку компетентнісного компонента характерним є відсутність прагнення до самоосвіти, відсутність мотивації до оволодіння інформаційними технологіями, несформованість вмінь використовувати різні джерела інформації у навчальній діяльності.

З метою вивчення особистісної рефлексії та інтелектуальної рефлексії як показників розвитку рефлексивного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності нами було використано методика «Сходінки» (В. Щур) [195, с. 20-21], методика рефлексивної самооцінки навчальної діяльності О. Карабанової [91],

тест «Визначення самооцінки» В. Тернопільської [172, с. 34] та методику визначення рівня рефлексивності А. Карпова [60, с. 54-56].

У таблиці 2.15 (дод. Б.13) представлено кількісний аналіз рівнів розвитку особистісної рефлексії учнів початкової, основної та старшої шкіл.

Більшість досліджуваних (45,8 % початкова школа та 45,2 % основна та старша) мають низький та середній (37,3 % та 39,5 % відповідно) рівні розвитку особистісної рефлексії. Цей рівень характеризується наявністю синкретичного «образу Я» і відсутністю саморефлексії. Учні емоційно переносять критичні зауваження на свою адресу, намагаються завжди враховувати думки інших людей і часто страждають від «комплексу неповноцінності».

Учнів з високим рівнем особистісної рефлексії (16,9 % початкова школа та 15,3 % основна та старша) характеризує здатність до аналізу, осмислення та переосмислення власних відносин з навколишнім світом, як невід'ємної складової частини особистісного розвитку; здатність свідомо регулювати, контролювати власну поведінку та усвідомлювати її значущість для інших людей.

Кількісний аналіз рівнів розвитку інтелектуальної рефлексії подано у табл. 2.16 (дод. Б.14).

Високий рівень розвитку інтелектуальної рефлексії визначено у 16,8 % учнів початкової школи та 17,1 % учнів основної та старшої школи. Діти з високим рівнем інтелектуальної рефлексії проявляють гнучкість у прийнятті рішень; прагнуть до реалізації навчальних ініціатив, спрямовані на пошук нових, нестандартних шляхів вирішення дослідницьких завдань; здатні аналізувати, переосмислювати свій навчальний досвід. Важливою рисою інтелектуальної рефлексії є націленість на пізнання своїх навчальних можливостей і здібностей і порівняння їх з вимогами навчальної діяльності; здатність до самостереження в процесі здійснення рефлексивної діяльності з метою самоконтролю і подальшої саморегуляції.

Як видно з табл. 2.16 переважають низький (42,8 % початкова школа та 47,8 % основна та старша) та середній рівень (40,4 % початкова школа та 35,1 % основна та старша) інтелектуальної рефлексії. В учнів з низьким рівнем

несформована здатність до самооцінки, оцінки та аналізу свого «Я» у навчальній діяльності. Контроль та самоконтроль процесу навчання вони здійснюють з допомогою дорослих (вчителів, вихователів, батьків).

У таблицях 2.15 та 2.16 ми розглянули рівні розвитку інтелектуальної та особистісної рефлексії як показників рефлексивного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності. Узагальнені дані представлені у таблиці 2.17 (дод. Б.15).

Аналізуючи дані таблиці зазначимо, що досить високим є відсоток учнів з низьким рівнем розвитку рефлексивного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності: 44,3 % початкова школа та 45,9 % основна та старша. Значним є відсоток учнів із середнім рівнем: 38,9 % та 37,4 % відповідно. Високий рівень визначено у 16,8 % учнів початкової школи та 16,7 % учнів основної та старшої школи.

За отриманими даними констатувального етапу експерименту наведемо загальну характеристику рівнів сформованості компонентів суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності. Загальний рівень сформованості кожного з компонентів визначався як середнє арифметичне кількісних значень кожного показника. Узагальнені цифрові значення подано у таблиці 2.18 (дод. Б.16).

Відображені у таблиці 2.18 результати констатувального експерименту представлено за допомогою гістограм (рисунки 2.2 та 2.3 у дод. Б.16), які наочно відображають рівні сформованості мотиваційного, когнітивного, компетентнісного та рефлексивного компонентів готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності.

Отже, узагальнення результатів дослідження показало: високий рівень сформованості компонентів суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності виявлено у 16,8 % учнів початкової школи та 14,5 % учнів основної та старшої школи. Учні з високим рівнем характеризуються високою навчальною активністю, розвиненими пізнавальними мотивами, усвідомленням

залежності навчальної успішності від самопізнання, самоконтролю і самовдосконалення; наявністю системних знань в обсязі та в межах вимог навчальних програм; усвідомленням соціальної та особистісної значущості самоосвіти; вмінням організувати власну самоосвітню діяльність.

У більшості половини опитаних констатовано середній рівень: 55,1 % початкова школа та 56,2 % основна та старша школа. Середній рівень характеризується прагненням до опанування знаннями з метою отримання схвалення від вчителів та батьків; докладанням зусиль для досягнення бажаного результату; помірною мотивацією до самоосвіти; потребою у постійній допомозі з боку дорослих у навчальному процесі; несформованою здатністю до самооцінки та самоаналізу.

У третини опитаних (28,1 % початкова школа та 29,3 % основна та старша школа) констатовано низький рівень сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності. Учні з низьким рівнем неохоче відвідують навчальний заклад, відчувають труднощі у навчальній діяльності; мають зовнішню мотивацію навчання та низьку мотивацію досягнення; володіють незначною частиною навчального матеріалу, з допомогою вчителя виконують елементарні завдання, потребують детального кількаразового їх пояснення; не прагнуть до самоосвіти; не вміють використовувати різні джерела інформації у навчальній діяльності; самоконтроль процесу навчання здійснюють з допомогою дорослих.

Візуально стан суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності (початкова, основна та старша школа) на констатувальному етапі експерименту показано на діаграмах (рис. 2.4 та 2.5 у дод. Б.17).

Для одержання надійних та валідних результатів формувального експерименту, ґрунтуючись на результатах констатувального експерименту, нами була сформована вибірка загальною чисельністю 609 осіб. Критеріями формування вибірки стали: 1) змістовність відбір груп визначався метою та основними завданнями дослідження; 2) однорідність первинних статистичних характеристик наявність середнього та низького рівнів розвитку компонентів



суб'єктної готовності та здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності; 3) внутрішня валідність результати, отримані при дослідженні експериментальної вибірки поширюються на кожного її члена; 4) зовнішня валідність (учасники експерименту представляють частину популяції, стосовно якої ми можемо поширювати дані, отримані під час експерименту. Репрезентативність вибірки забезпечувалася достатньою кількістю досліджуваних).

Експериментальна група (ЕГ), у якій здійснювалась педагогічна реабілітація, складалася з 148 осіб ( $n=148$ ) (вихованці санаторної загальноосвітньої школи-інтернату комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради).

До складу контрольної групи (КГ), у якій спеціальна формувальна робота не проводилася, включено 461 особу ( $n=461$ ) (189 вихованців комунального закладу «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради; 109 вихованців комунального закладу «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради; 94 вихованці комунального закладу «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради; 69 вихованців комунального закладу «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради).

У таблиці 2.19 (дод. Б.18) ми узагальнили результати констатувального експерименту відповідно до поділу на експериментальну та контрольну групи. Якщо виходити із середніх показників сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності, то можна припустити, що суттєва різниця між експериментальною (ЕГ) і контрольною (КГ) відсутня (табл. 2.19). Для того, щоб перевірити це припущення, висунемо дві гіпотези:  $H_0$  – різниця між рівнями суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності в експериментальній  $x_{EG}$  та контрольній  $x_{KG}$  групах є несуттєвою (на рівні значущості  $p > 0,1$ ). Отже, наші групи подібні і ми можемо взяти вибрану групу як контрольну;  $H_1$  – різниця між рівнями суб'єктної готовності та здатності

до успішної навчальної діяльності в експериментальній  $x_{EG}$  та контрольній  $x_{KT}$  групах є суттєвою на вибраному рівні значущості.

Для перевірки гіпотези про істотність або неістотність різниці між рівнями суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності було проведено математико-статистичну обробку даних з використанням критерію Фішера  $\varphi^*$ . При проведенні розрахунків щодо з'ясування суттєвості різниці між експериментальною і контрольною групами враховувалися відсоткові частки учнів з низьким і середнім рівнями суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності, оскільки саме вони є цільовою групою педагогічної реабілітації.

Розрахунки щодо з'ясування суттєвості різниці між експериментальною і контрольною групами за відсотковою часткою учнів початкової школи з низьким рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності базувалися на процентних показниках 22,3 % і 29,8 % і кількості школярів (відповідно, 45 і 185).

По таблиці «Величини кута  $\varphi$  для різних відсоткових долей» [64, с. 268-271] визначено, що  $\varphi^*(22, \%) = 0,984$ ;  $\varphi^*(29, \%) = 1,153$ . Підраховано емпіричне значення  $\varphi^*$  за формулою, яку наводить В. Климчук [64, с. 122]:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = | 1,153 - 0,984 | \cdot \frac{\sqrt{185}}{185} = 1,02$$

По таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [64, с. 123] визначено, що  $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,02$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, математико-статистична обробка даних вказує на відсутність суттєвої різниці між експериментальною і контрольною групами щодо процентної частки учнів початкової школи з низьким рівнем розвитку суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності.

Аналогічні розрахунки були проведені для перевірки відсутності суттєвої різниці між експериментальною і контрольною групами щодо процентної частки учнів початкової школи із середнім рівнем розвитку суб'єктної готовності та

здатності до успішної навчальної діяльності. Розрахунки базувалися на процентних показниках 53,2 % і 55,6 % і кількості школярів (відповідно, 45 і 185).

По таблиці «Величини кута  $\phi$  для різних відсоткових долей» [64, с. 268-271] визначено, що  $\phi^*(53, \%) = 1,637$ ;  $\phi^*(55, \%) = 1,683$ . Підраховано емпіричне значення  $\phi^*$ :

$$\phi^*_{\text{емп}} = |1,683 - 1,637| \cdot \frac{1}{10} = 0,28$$

По таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\phi^*$  Фішера» [64, с. 123] визначено, що  $\phi^*_{\text{емп}} = 0,28$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, математико-статистична обробка даних вказує на відсутність суттєвої різниці між експериментальною і контрольною групами щодо процентної частки учнів початкової школи із середнім рівнем розвитку суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності.

Розрахунки щодо з'ясування суттєвості різниці між експериментальною і контрольною групами за процентною часткою учнів основної і старшої школи з низьким рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності базувалися на процентних показниках 35 % і 27,5 % і кількості школярів (відповідно, 103 і 276). По таблиці «Величини кута  $\phi$  для різних відсоткових долей» [64, с. 268-271] визначено, що  $\phi^*(3 \%) = 1,266$ ;  $\phi^*(27, \%) = 1,104$ . Підраховано емпіричне значення  $\phi^*$  за формулою, яку наводить В. Климчук [64, с. 122]:

$$\phi^*_{\text{емп}} = |1,266 - 1,104| \cdot \frac{1}{10} = 1,4$$

По таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\phi^*$  Фішера» [64, с. 123] визначено, що  $\phi^*_{\text{емп}} = 1,4$  відповідає рівню значущості  $p = 0,081$ . Отже, математико-статистична обробка даних вказує на відсутність суттєвої різниці між експериментальною і контрольною групами щодо процентної частки учнів основної і старшої школи з низьким рівнем сформованості готовності та здатності до успішної навчальної діяльності.

Аналогічні розрахунки були проведені для перевірки відсутності суттєвої різниці між експериментальною і контрольною групами щодо процентної частки учнів основної і старшої школи із середнім рівнем розвитку суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності. Розрахунки базувалися на процентних показниках 56,2 % і 56,5 % і кількості школярів (відповідно, 103 і 276). По таблиці «Величини кута  $\phi$  для різних відсоткових долей» [64, с. 268-271] визначено, що  $\phi^*(56, \%) = 1,695$ ;  $\phi^*(56, \%) = 1,701$ . Підраховано емпіричне значення  $\phi^*$ :

$$\phi^*_{\text{емп}} = |1,701 - 1,695| \cdot \frac{\text{---}}{\text{---}} = 0,052$$

По таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\phi^*$  Фішера» [64, с. 123] визначено, що  $\phi^*_{\text{емп}} = 0,052$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, математико-статистична обробка даних вказує на відсутність суттєвої різниці між експериментальною і контрольною групами щодо процентної частки учнів основної і старшої школи із середнім рівнем розвитку готовності та здатності до успішної навчальної діяльності.

Результати математико-статистичної обробки даних узагальнено у табл. 2.20 (дод. Б.18). Дані експериментальної і контрольної груп, опрацьовані за допомогою методів математичної статистики на рівні статистичної значущості  $p > 0,1$  підтверджують наші припущення, що до проведення формувального експерименту в обох групах статистично достовірних відмінностей немає. На це вказує порівняння емпіричних показників розвитку суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності до експерименту у КГ та ЕГ за критерієм кутового перетворення  $\phi^*$  Фішера. Отже, відхиляємо гіпотезу  $H_1$  і приймаємо гіпотезу  $H_0$  про відсутність суттєвих відмінностей між двома групами.

Дослідження показників розвитку суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності на етапі констатувального експерименту й отримані емпіричні дані є основою для проведення формувального експерименту. Його ми розглянемо у наступному підрозділі нашої роботи.

### **2.3. Модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами**

Дослідження сутності системи педагогічної реабілітації вихованців навчально-реабілітаційних центрів у теоретичному розділі дисертаційного дослідження дало можливість розробити її структурно-функціональну модель (рис. 2.6 у дод. Б.19). Вибір моделі такого типу обумовлений ступенем відтворення в ній основних рис системи педагогічної реабілітації. Саме структурно-функціональна модель дає загальне уявлення про форму, розташування та кількість найбільш важливих складових системи, взаємних зв'язків між ними, а також особливостей її функціонування у відповідності до призначення.

Проведення аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з різних проблем педагогічної реабілітації (А. Гордєєвої [22], Д. Ільчева [52], Т. Каліновської [56], А. Капської [59], Л. Кравчук [70], З. Лаврентьєвої [81], Л. Моїсеєвої [97], О. Петрової [119, с. 30-31], Г. Плетневої [121], Л. Пожар [122], З. Шевців [181] та інших) дозволило визначити теоретико-методологічні чинники структурно-функціональної моделі системи педагогічної реабілітації вихованців. Аналіз наукових праць із педагогічного моделювання (Ю. Бабанського [2], Л. Вішнікіна [15], В. Давидова [26], О. Дахіна [28], В. Монахова [98], Б. Советова [161], С. Яковлєва [161] та інших) дозволив уточнити суть моделі як уявної динамічної системи навчально-виховних заходів реабілітаційного спрямування, що відображає ключовий об'єкт дослідження, а саме: процес педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами.

У процесі роботи ми спиралися на модель реабілітаційного процесу як системи, розробленої А. Шевцовим. Ця модель включає множину її елементів, системоутворювальні зв'язки та потоки впливу, що ідуть по цих зв'язках. Вона значною мірою відображає особистісні аспекти феномену самореабілітування і ґрунтується на поєднанні трьох елементів: комплексу причин, що спонукають до

реабілітаційної діяльності, формування реабілітаційного образу та безпосередньо цілеспрямованої реабілітаційної активності [188, с. 121]. У процесі створення моделі ми виходили з того, що система педагогічної реабілітації дітей має ґрунтуватися на поєднанні реабілітаційного компоненту із загальнододактивним і, відповідно, складатися із взаємодоповнюваних сфер: освітній простір навчально-реабілітаційного центру, як сукупність навчально-виховних ресурсів, які має заклад для здійснення педагогічної реабілітації та індивідуалізована робота з дітьми. Розроблена модель враховує їх співвідношення, детально розкриваючи систему педагогічної реабілітації через виділені компоненти, а саме: методологічно-цільовий (визначає мету, задачі, принципи, підходи до організації педагогічної реабілітації), змістово-процесуальний (презентує систему заходів, спрямованих на вирішення завдань педагогічної реабілітації) та контрольньо-результативний (визначає ключові утворення, які формуються у дітей в педагогічно-реабілітаційному процесі).

При розробці моделі системи педагогічної реабілітації з позицій сучасної теорії і методології корекційної педагогіки основоположне значення для нашої роботи мало сформульоване В. Синьовим методологічне положення про функціональну специфіку корекційно-педагогічних впливів. Як зазначає вчений, 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: по-перше, адаптацію педагогічних засобів до своєрідності розвитку об'єктів освітньо-виховного процесу, по-друге, – корекцію їхнього розвитку для забезпечення сприйняття зовнішніх впливів у максимально можливному неадаптованому спеціально вигляді. Тільки таким чином можна подолати дивергенцію між біологічною і соціальною площинами розвитку особи і забезпечити конвергенцію цих площин не лише ситуативно в тих чи інших

педагогічних умовах, але і в процесі прижиттєвого соціально-психологічного саморозвитку особистості» [140, с. 7].

При моделюванні системи педагогічної реабілітації важливою проблемою постає її цільова складова, яка окреслює мету і завдання процесу педагогічної реабілітації вихованців навчально-реабілітаційного центру, а також визначає методологічні основи їх реалізації.

Відповідно до визначення поняття «педагогічна реабілітація», сформульованого нами в розділі I дисертаційного дослідження, система педагогічної реабілітації вихованців має забезпечувати відновлення і розвиток у них інформаційних і самоосвітніх компетенцій, що визначають їх здатність та готовність до засвоєння шкільної програми відповідно до вимог державних стандартів освіти. Відповідно до цього, метою педагогічної реабілітації можна визначити розвиток і саморозвиток вихованців як суб'єктів пізнання. Завдання педагогічної реабілітації: оптимізація навчально-реабілітаційного маршруту дитини, включення її в єдиний освітній простір; відновлення активності дитини як суб'єкта своєї життєдіяльності; відновлення і розвиток загальнонавчальних умінь та здатності до вольової саморегуляції; вироблення механізмів саморозвитку самоосвітньої та інформаційної компетентностей особистості; організація системи освітньо-реабілітаційних заходів, різноманітних за видом, інтенсивністю і тривалістю; моделювання індивідуальних навчальних програм синтезованого характеру.

Виокремлення цілей та задач зумовлюють специфіку вибору методологічних підходів до організації цілісного процесу педагогічної реабілітації. Нами були виділені такі наукові підходи, як: системний, синергетичний, компетентнісний, комплексний, особистісно орієнтований та діяльнісний. Низка авторів доводять думку про те, що в процесі розбудови системи педагогічної реабілітації пріоритетна роль належить системному підходу. Так, В. Нечипоренко наголошує, що методологічну основу освітньої системи з реабілітаційним компонентом складає саме системний підхід, орієнтований на визначення інтегративних інваріантних системоутворюючих зв'язків та

відносин [105]. Специфічними ознаками системи є: наявність сукупності компонентів (елементів, підсистем), взаємозв'язок і взаємодія яких обумовлюють цілісність системного бачення; наявність інтегративних якостей, не властивих окремим її частинам; систему також можна розглядати як цілісне утворення лише за умови, якщо вона обґрунтована, з огляду на об'єктивно діючі зв'язки і відносини, виділяється з навколишнього середовища [96]. А. Євтодюк зазначає, що особливо важливим при моделюванні сучасних освітніх систем є осмислення синергетичного закону, який визначає, що діяльність систем не може бути значно трансформована за допомогою навіть великих змін окремих складових без урахування взаємозв'язків між ними [37, с. 15]. В. Кремень також розглядає синергетичний підхід як методологічну орієнтацію в пізнавальній і практичній діяльності, яка передбачає застосування сукупності ідей, понять, методів у дослідженні відкритих освітніх систем [72].

Ми погоджуємося з такими дослідниками як В. Нечипоренко [106], А. Шевцов [189] та інші у тому, що визначальною для розбудови системи педагогічної реабілітації також стає методологія комплексної реабілітації, яка передбачає, що кожен напрям реабілітації має впроваджуватися як окрема реабілітаційна підсистема, що має внутрішню цілісність, структурно-функціональну специфіку і водночас оптимально співвідноситься з іншими елементами системи. При цьому комплексний підхід до реалізації напрямів реабілітаційної діяльності є значно ефективнішим, ніж їх впровадження ізольовано один від одного. Відповідно, педагогічна реабілітація не повинна розглядатися окремо від інших напрямів комплексної реабілітації дитини.

Методологію реалізації завдань педагогічної реабілітації також визначає особистісно орієнтований підхід, який характеризується зверненням до особистості учнів з обмеженими можливостями здоров'я, унікальності їх життєтворчого потенціалу. Зазначимо, що особистісно орієнтований підхід дослідники аналізують з різних точок зору, зокрема: як спосіб забезпечення сприятливих умов розвитку дитини як особистості (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, О. Киричук, М. Левківський та ін.), з точки зору розкриття сутності гуманізму в



освіті (І. Зязюн, С. Подмазін, А. Маслоу); визначення психологічних та педагогічних вимог до реалізації особистісного підходу в навчанні (К. Абульханова-Славська, Ю. Бабанський та ін.); розробки форм навчання (В. Андреев, Л. Деркач, І. Зимня та ін.). Ми також будемо дотримуватись мультиплановості розгляду особистісно орієнтованого підходу в освіті, проте виділимо його як визначальний у процесі здійснення індивідуалізованої педагогічної реабілітації дітей. Погоджуємося із А. Шевцовим, який зазначає, що саме особистісно орієнтований підхід дозволяє залучити дитину до реабілітаційних заходів як рівноправного учасника та активного суб'єкта реабілітаційного процесу, що дозволить виховувати дитину з особливостями психофізичного розвитку з максимально можливою індивідуалізацією; створювати умови для саморозвитку, самореабілітації, запуску механізму «реабілітації через усе життя»; створювати умови для розвитку у дитини усвідомлення власних можливостей та життєвих цілей [188, с. 180-181].

Важливим за значенням виступає також діяльнісний підхід, в межах якого особистість дитини та її розвиток розглядаються з позицій практичної діяльності як особливої форми психічної активності особистості (І. Бех, Н. Гузій, І. Зимня та інші). Відповідно, внутрішній потенціал дитини визначається різноманітністю видів діяльності в які реально залучена дитина. Компетентнісний підхід передбачає набуття дітьми цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, оволодіння комплексом ключових компетенцій. Компетентнісний підхід, як напрям моделювання освітніх систем, досліджували Л. Ващенко, О. Глузманан, І. Єрмаков, В. Нечипоренко, О. Овчарук, Г. Селевко, В. Серіков, Н. Софій та інші. Цей підхід покладений в основу розбудови нової української школи [108], визначений в Законі України «Про освіту» [45], що дає ґрунтовні підстави для його широкого запровадження в системі педагогічної реабілітації дітей.

Принципами, які забезпечують реалізацію описаних вище методологічних підходів, є такі: принцип індивідуалізації (забезпечує врахування освітніх потреб кожного учня для побудови реабілітаційного процесу); пропедевтичності

(характеризує процес педагогічної реабілітації як попереджувальний щодо виникнення вторинних порушень у дітей); науковості (полягає в системній та систематичній теоретико-методичній перевірці засобів педагогічної реабілітації на науковому підґрунті); системності (характеризує процес педагогічної реабілітації як компонент комплексних заходів з відновлення функцій дитини як повноцінного суб'єкта власної життєдіяльності); єдності та специфічності реабілітаційних компонентів (полягає в розумінні компонентів реабілітаційного процесу як таких, що можуть одночасно розглядатися як домінуючі, так і супутні, зберігаючи при цьому синергетичну цінність загального процесу); технологічності (відображає внутрішню логіку та смислову наступність в організації педагогічної реабілітації); суб'єктності (полягає в активізації особистісних позицій всіх учасників процесу педагогічної реабілітації) та принцип орієнтації на актуалізуючий потенціал освітнього процесу з реабілітаційним компонентом (полягає в педагогічній доцільності організації такого процесу, що стимулює особистісний розвиток суб'єктів освітнього процесу).

В моделюванні системи педагогічної реабілітації навчально-реабілітаційного центру важливою проблемою постає також визначення суб'єктів процесу педагогічної реабілітації. Згідно Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (ст. 30), учасниками реабілітаційного процесу є: педагогічні, соціальні працівники, психологи, реабілітологи та інші фахівці, пов'язані з реабілітаційним процесом; діти з інвалідністю, які проходять реабілітацію та законні представники дітей з інвалідністю (батьки та особи, що їх представляють) [46]. А. Шевцов зазначає, що у структурі реабілітаційного процесу як системи вихідною точкою є реабілітовуваний у своїй єдності психічних, соціальних та біологічних якостей [188, с. 125]. Відповідно до нашої моделі, суб'єктами процесу педагогічної реабілітації виступають: вчителі та асистенти вчителів загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням (згідно з наказом МОН України від 01.06.2013 р. № 665 «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних

та науково-педагогічних працівників навчальних закладів»), вихователі, соціальні педагоги, вузькі фахівці, які працюють з вихованцями, самі вихованці та їх батьки. А. Шевцов підкреслює, що важливим аспектом реабілітаційного процесу є активне залучення всіх його учасників на рівних умовах в складі команди. Командна робота, на думку автора, означає спільну практику в оптимальному складі [190]. В. Нечипоренко зазначає, що командний підхід до організації цілісного реабілітаційного процесу є виключно важливим, оскільки взаємодія фахівців різного профілю забезпечує високу якість діагностичних, профілактичних, реабілітаційних і корекційно-розвивальних заходів [105]. В цьому ракурсі доцільно підкреслити, що така робота також реалізує реабілітаційну концепцію «Тандем», яка визначена Всесвітньою організацією охорони здоров'я однією з провідних концепцій реабілітації. Ключовою ідеєю концепції «Тандем» є інтегральне об'єднання зусиль фахівців медичного та соціально-педагогічного напрямків, дітей, а також їх батьків [126].

Значна роль у корекційно-реабілітаційному процесі відводиться батькам. Л. Кравчук наголошує на тому, що важливим завданням є проведення роботи з формування оптимістичних установок у батьків по відношенню до своєї дитини [70]. Перевагами активізації суб'єктної позиції батьків у процесі педагогічної реабілітації їх дітей є: більш чітке усвідомлення ними труднощів, які відчуває дитина в процесі навчання та взаємодії з оточуючим світом, виявлення освітніх можливостей їх дитини компенсаторного характеру; усвідомлення особливостей своїх відносин з дитиною та їх корекція; розширення знань щодо засобів (методів, прийомів) організації реабілітаційного процесу; узгодження напрямків реабілітації дитини та складання індивідуальної інтегральної програми реабілітації. Формами залучення батьків до цілісного процесу можуть бути такі: підготовка спеціальних заходів, інтерв'ю, бесід з питань організації освіти та самоосвіти; проведення «круглих столів», конференцій та семінарів; організація психолого-педагогічної просвіти батьків, створення системи масових заходів для батьків, організація спільної суспільно значущої діяльності батьків і учнів тощо.

В процесі реалізації завдань педагогічної реабілітації важливого значення набуває готовність фахівців до взаємодії в рамках єдиної команди, кожен член якої відповідає за чітко визначений аспект загальної роботи. Така готовність включає позитивну орієнтацію на співробітництво, усвідомлення спільної відповідальності та власної ролі в цілісному процесі, здатність використовувати комплексний ресурс команди для досягнення спільної мети, обізнаність всіх членів команди щодо ефективних технологій і засобів педагогічної реабілітації, спрямованість на об'єднання зусиль для реалізації індивідуальної програми реабілітації кожної дитини.

Процесуальний компонент моделі системи педагогічної реабілітації демонструє педагогічно доцільні засоби реабілітації за трьома складовими освітнього процесу: навчальною складовою з реабілітаційним компонентом, виховною складовою з реабілітаційним компонентом та індивідуальну педагогічну реабілітацію.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (ст. 12 п. 5) навчальний процес в навчально-реабілітаційному центрі має містити корекційно-розвитковий складник, який може бути репрезентований також через заходи варіативної складової навчального плану [45]. Згідно документа «Про структуру 2017/2018 навчального року та навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів», виданого МОН України, варіативна складова навчального плану може спрямовуватися на: збільшення кількості годин на вивчення предметів інваріантної складової; запровадження факультативів, курсів за вибором, що розширюють обрану навчальним закладом спеціалізацію, індивідуальні заняття та консультації [84]. Окрім цього, згідно документу «Про навчальні плани та організацію навчально-реабілітаційного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році», виданого МОН України, підвищенню ефективності навчального процесу сприяє корекційно-розвиткова складова інваріантної частини навчальних планів, якою регламентується організація системної реабілітаційної роботи з учнями (вихованцями) [85]. Отже, навчальні плани

навчально-реабілітаційного центру доцільно доповнити корекційно-розвитковою складовою, яка може бути представлена варіативним компонентом цього плану.

Досвід організації навчального процесу з реабілітаційною складовою, накопичений протягом тривалого часу, дає змогу виділити найбільш затребувані та ефективні з точки зору реалізації задач комплексної реабілітації варіативні компоненти навчального плану. Так, В. Нечипоренко, ґрунтуючись на результатах аналізу досвіду системної організації освітньо-реабілітаційного процесу в Хортицькому навчально-реабілітаційному багатoproфільному центрі (м. Запоріжжя) відмічає позитивний реабілітаційний ефект від реалізації таких предметів, як: «Розвиток критичного мислення засобами читання і письма» (1-4 кл.), «Психологія спілкування та основи інформатики» (1-4 кл.), «Екологія рідного краю» (1-11 кл.), «Музична грамотність» (1-9 кл.), «Лікувальна фізкультура» (1-11 кл.), «Реабілітаційна хореографія» (1-9 кл.), «Логоритміка» (1-4 кл.), «Арт-терапія» (5-9 кл.), «Основи красномовства та інформатика» (5-9 кл.), «Психологія міжособистісних стосунків» (5-11 кл.), «Основи ландшафтного дизайну» (5-9 кл.), «Основи графічного дизайну» (5-11 кл.), «Життєве самовизначення» (5-9 кл.), «Професійне самовизначення» (5-11 кл.), «Педагогіка та технології» (5-9 кл.); «Основи роботи з сучасною оргтехнікою» (9-11 кл.), «Основи сучасного мистецтва» (9-11 кл.), «Основи декоративно-прикладного мистецтва та технології» (9-11 кл.) та інші [105].

Робочим навчальним планом комунального закладу «Рівненський обласний навчально-реабілітаційний центр» Рівненської обласної ради передбачено проведення корекційно-розвиткових занять, зумовлених особливостями контингенту дітей, а саме: «Корекція мовлення», «Корекція розвитку», «Логоритміка», «Лікувальна фізкультура». Варіативну складову робочого навчального плану складає курс «Корисні навички молодших школярів» (1-4 кл.) [133]. Робочий навчальний план комунального закладу «Гучинський навчально-реабілітаційний центр» Рівненської обласної ради включає такий корекційно-розвитковий компонент: «Лікувальна фізична культура» (1-10 кл.),

«Логоритміка» (1-4 кл.), «Корекція розвитку» (1-4 кл.), «Корекція мовлення» (1-9 кл.) [107].

Робочий навчальний план комунального закладу «Сахновщинський навчально-реабілітаційний центр» Харківської обласної ради включає такий корекційно-розвитковий компонент: «Розвиток мовлення», «Ритміка», «Лікувальна фізкультура», «Соціально-побутове орієнтування», «Корекція розвитку», а також дисципліна варіативної складової, як «Харківщинознавство» [66].

Робочий навчальний план комунального закладу освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Сузір'я» Дніпропетровської обласної ради» у 1-4 класах містить такі корекційно-розвиткові заняття: «Ритміка», «Лікувальна фізкультура», «Логоритміка», «Розвиток мовлення», «Розвиток зв'язного мовлення», «Українська жестова мова». У 5-11 класах проводяться такі корекційно-розвиткові заняття: «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови», «Музично-ритмічні заняття», «Соціально-побутове орієнтування», «Українська жестова мова». Варіативною складовою передбачено проведення занять «Технології», «Інформатика», «Права дитини» [67]. Варіативною складовою навчального плану Вигодського навчально-реабілітаційного центру Івано-Франківської області передбачено проведення занять з розвитку дрібної моторики, розвитку комунікативної діяльності, соціально-побутового орієнтування [13]. Варіативною складовою навчального плану Ізяславського навчально-реабілітаційного центру Хмельницької області передбачено проведення занять з логопедії, соціально-побутового орієнтування та лікувальної фізкультури [54].

Отже, аналіз варіативних складових навчального плану окремих навчально-реабілітаційних центрів Запорізької, Дніпропетровської, Харківської, Івано-Франківської, Рівненської та Хмельницької областей демонструє такий стан: переважно у всіх планах має місце корекційно-розвиткова складова, що за змістом відображає специфіку контингенту учнів (учні з інтелектуальними порушеннями, зоровими порушеннями тощо). Години, відведені на варіативну складову

переважно сумуються до годин інваріантної групи дисциплін, проте деякі заклади вводять заняття, спрямовані на розвиток окремих компетенцій учнів, зокрема: «Основи роботи з сучасною оргтехнікою», «Основи сучасного мистецтва», «Корисні навички молодших школярів», «Соціально-побутове орієнтування», «Харківщинознавство», «Права дитини» та інші. Відмітимо, що жодна з запропонованих дисциплін не є наскрізною та такою, що в повній мірі задовольняє особливі потреби дитини у відновленні і розвитку інформаційних і самоосвітніх компетенцій, що визначають її здатність та готовність до засвоєння шкільної програми відповідно до вимог державних стандартів освіти. Також ускладнений їх розгляд як таких, що у повній мірі оптимізують освітньо-реабілітаційний процес на підставі врахування психо-емоційних та сенсомоторних станів, що природно виникають у дітей цієї категорії в процесі навчання. Погоджуємося із думкою А. Шевцова про те, що полісиндромність порушень психофізичного розвитку дітей зумовлює багатоаспектність корекційно-реабілітаційного впливу на фізичне, психічне та соціальне здоров'я дитини, її особистісний розвиток [186]. Спираючись на представлені вище аспекти, ми припустили, що їхнє врахування у процесі моделювання заходів реабілітаційного спрямування підвищить загальну ефективність процесу педагогічної реабілітації дітей в умовах навчально-реабілітаційних центрів. Серед таких заходів пропонуємо розглянути наскрізну програму «Самоорганізація діяльності», яка спрямована на набуття та самовдосконалення вихованцями інформаційних та самоосвітніх компетенцій та наскрізну програму «Реабілітація природою», яка спрямована на оптимізацію освітнього маршруту дитини засобами природи. Аргументуємо нашу позицію.

Здатність вихованців до самоорганізації діяльності як актуальна психолого-педагогічна проблема розглядається в численних наукових та науково-методичних працях, зокрема: К. Абульханової-Славської, Б. Ананьева, Г. Балла, Л. Божович, Л. Виготського, Н. Вишнякової, Г. Костюк, С. Кульневича, Т. Левченко, О. Леонтьєва, Л. Новікової, В. Редюхіна, С. Рубінштейна, О. Чалого, С. Шевельової та інших. В більшості з них автори дотримуються думки про

полікаузальність феномену самоорганізації учня та його широку функціональність в контексті як навчальної так і життєтворчої діяльності особистості. Так, В. Ястребова наголошує, що створення умов для здійснення самоорганізації школярами можна розглядати як ключовий момент виховання позитивного ставлення до вивчення навчальних предметів та визначення змісту їхнього подальшого навчального маршруту [198]. В цьому ракурсі доцільно згадати дослідження І. Ральникової, яка розглядає феномен самоорганізації в контексті концепції рефлексивного проектування життєвих перспектив особистості, часу, способів, можливостей і умов для її самореалізації у майбутньому [130]. Тотожну думку висловлює Н. Мирончук, яка розглядає самоорганізацію діяльності як складний і тривалий процес послідовного вирішення постійно ускладнюваних життєвих ситуацій [93]. О. Бондаревська і С. Кульневич наголошують, що самоорганізація це процес переведення свідомості дитини з режиму відтворення у режим концентрації власної діяльності, активізації її особистісного потенціалу [9, с. 347]. Розглянуті нами результати наукових досліджень доводять думку про те, що самоорганізацію вихованця не можна обмежувати виключно активізацією його навчальної діяльності – воно має включати ознаку прогностичності. Це вимагає розбудови такого процесу, в межах якого розвиваються стійкі утворення компетенції, що забезпечують якісний процес освітньої інтеграції дитини у сучасне суспільство.

Пріоритетний ракурс розвитку у дитини компетенцій в процесі її навчальної діяльності визначають нормативно-правові акти в галузі освіти. Зокрема, концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа» та Закон України «Про освіту» містять положення про те, сучасна освіта, в тому числі освіта дітей з особливими освітніми потребами, зорієнтована на набуття дітьми компетентності, як «динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [45]. Серед переліку пропонованих у нормативних актах компетенцій, такими, що найбільш відповідають задачам педагогічної реабілітації, ми



виділяємо самоосвітню та інформаційну компетентності, бо саме вони безпосередньо пов'язані з проявами життєвої компетентності особистості в сфері освіти та самоосвіти. Тотожну думку висловлює Вассилиос Е. Фтенакіс, який відносить навчально-методичну компетентність вихованця (групу здатностей дитини здійснювати навчальну діяльність, самоорганізовуватись та здобувати інформацію) до його ключових компетенцій. На думку автора саме ці компетенції можуть забезпечити якісне опанування дітьми базовими науковими знаннями [204]. І. Єрмаков, В. Нечипоренко та Д. Пузіков, які розглядають самоосвітню компетенцію як одну із важливих складових життєвої компетентності, яка забезпечує дитині можливість успішно вирішувати життєві завдання, здійснювати свою життєдіяльність в усіх її проявах [107, с. 50-53]. Самоосвітню компетентність Н. Довмантович називає складовою самовдосконалення особистості, основою життєдіяльності людини на різних етапах соціалізації [34]. І. Зимня пояснює, що самоосвітня компетентність особистості формується на основі вироблення власної індивідуальної системи навчання, переходу від копіювання зразків самоосвіти до вироблення її власної моделі, включення самоосвіти в спосіб життя особистості [49]. Саме тому завданнями освіти з реабілітаційним компонентом виступають: формування у дітей стійких навчальних мотивів, свідомого ставлення до навчання; створення умов для усвідомлення ефективності своєї навчальної праці; ознайомлення із методами та прийомами самоосвіти тощо. Аналіз результатів діагностичного дослідження, проведеного Н. Мирончук, виявив, що до завдань з розвитку самоосвітніх компетенцій також відносимо: розвиток вміння розподіляти час, відокремлювати головне від другорядного, розвиток здатності делегувати завдання тощо [92]. Окрім цього, до групи самоосвітніх компетенцій, яка потребує цілеспрямованої педагогічної діяльності, І. Зайченко відносить також типові варіанти дій дитини в процесі навчання: планування або конкретизацію завдань власної навчальної діяльності; планування методів, засобів і форм навчальної діяльності; самоконтроль у процесі навчальної діяльності; саморегулювання навчання; самоаналіз результатів навчальної діяльності [44].

Інша складова навчальної діяльності вихованця, а саме: його робота з інформацією (пошук інформації, її обробка та використання) характеризується ступенем розвиненості інформаційної компетентності, яку можна визначити як сукупність здатностей, які забезпечують успішність участі особистості в різноманітних інформаційних процесах [107, с. 50-53]. Пріоритетність набуття сучасним школярем саме цієї компетенції зумовлюється, за твердженням І. Коробової, зростанням інформатизованості сучасного суспільства, що вимагає від людини не стільки оволодіння великою кількістю інформації, знань, відомостей, скільки готовності бути мобільною, вміти знаходити та використовувати потрібну інформацію, що зумовлює підвищення ролі самонавчання, саморозвитку, самоорганізації суб'єкта навчальної діяльності [69].

В науковій літературі дефініція інформаційної компетентності визначається неоднозначно (В. Акуленко, С. Балакірова, Н. Баловсяк, Н. Гендіна, І. Єрмаков, О. Зайцева, Ю. Зубов, С. Каракозов, О. Миронова, В. Нечипоренко, Д. Пузіков, А. Семенов, Н. Таїрова, О. Толстих, В. Фокеев та інші), але більшість учених дотримуються думки про те, що вона представляє собою «нову грамотність, до складу якої входять уміння активної самостійної обробки інформації людиною» (О. Бєсова) [6]. У цьому контексті вдалою, з нашої точки зору, виглядає класифікація компонентів інформаційної компетентності, здійснена Б. Грудініним. Зокрема, він виділяє: інформаційну компоненту (здатність до ефективної роботи з повідомленнями у всіх формах їх презентування); комп'ютерно-технологічну компоненту (уміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); процесуально-діяльнісну компоненту (здатність застосовувати засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформаційними ресурсами) [25]. А. Шевцов наголошує, що у випадку навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку, підготовка до використання інформаційних технологій наповнюється значним реабілітаційним сенсом, адже від рівня інформаційної компетентності, а також особистісних новотворів,

орієнтованих на систему взаємодії «людина-техніка», залежить її майбутня соціальна інтеграція та адаптація у життя у XXI ст. [185].

Враховуючи розглянуті вище аргументи на користь цілеспрямованого розвитку груп інформаційних та самоосвітніх компетенцій, у наскрізній програмі «Самоорганізація діяльності» мають бути враховані вікові особливості розвитку визначених компетенцій дітей. Проаналізуємо зміст означеної програми відповідно до трьох вікових груп: діти молодшого шкільного віку (1-4 кл.), діти середнього шкільного віку (5-9 кл.), діти старшого шкільного віку (10-11 кл.). Так, складовими здатності вихованця молодшого шкільного віку до самоорганізації виступають: мотивація та свідоме ставлення до самоорганізованої навчальної діяльності; розвиток вміння здійснювати дії, що складають уміння вчитися; набуття читацьких вмінь та навичок роботи з текстами; навички самостійної навчальної діяльності; здатність до оптимальної організації навчальної праці. Н. Тализіна зазначає, що «часто дитина йде до школи з великим бажанням учитися, але без уміння це робити. Якщо не навчити дитину вчитися, то з перших кроків шкільного життя вона зустрінеться з труднощами, невдачами, які поступово згасять і її бажання вчитися» [170, с. 90-91]. Саме тому в цьому віці на передній план виходить розвиток дій, що складають уміння вчитися (зовнішні, матеріальні; голосно-мовленнєві без опори на предмети чи їх образи; внутрішньомислительні тощо), які за теорією П. Гальперина є важливим засобом розумового та особистісного становлення [18]. В уміння навчатися входять дії як загальні, так і специфічні. До загальних дій відносяться: планування, контроль, оцінювання, коректування своєї діяльності, дії, що складають прийоми логічного мислення (порівняння, підведення під поняття, виведення наслідків, прийоми доведення, класифікації тощо) та психічні дії (уміння запам'ятовувати, вміння бути уважним, вміння спостерігати, навички самоконтролю тощо) [162, 56-93]. Системоутворюючою складовою навчальної діяльності дитини може виступати мотивація. Так, Ю. Бабанський зазначав, що будь-яка діяльність проходить більш ефективно і дає якісні результати, якщо при цьому особистість має глибокі усвідомлювані мотиви, які викликають бажання діяти активно, з повною віддачею

сил, долати неминучі перешкоди, несприятливі умови та інші обставини, наполегливо наближаючись до наміченої мети [3]. На основі розвинених навчальних навичок та стійкої навчальної мотивації у дитини молодшого шкільного віку починає утворюватися навчальна самостійність як здатність особистості виконувати певну діяльність без зовнішнього контролю, а також оптимально організовувати власну навчальну працю. Самоорганізованість у навчанні молодшого школяра на думку О. Савченко передбачає сукупність умінь, взаємодія яких забезпечує їх швидке включення у навчання, їх здатність діяти цілеспрямовано, орієнтуватися в часі, заздалегідь обдумувати послідовність і способи виконання завдання. Відповідно до цього в дітей молодшого шкільного віку слід формувати такі вміння: організовувати своє робоче місце; орієнтуватися в часі та берегти його; планувати свої дії; доводити роботу до кінця [134, с. 152].

Складовими здатності вихованця середньої шкільної ланки до самоорганізації виступають: пізнавальна активність та самостійність; вміння визначати перспективи власного навчання з метою профільного самовизначення; готовність самовдосконалювати психічні процеси (увагу, мислення, пам'ять, уяву) для покращення навчальної діяльності; навички ефективного планування навчальної діяльності; навички рефлексії досягнень в навчальній діяльності (визначення проблем, причин успіхів і труднощів у навчанні тощо); вміння та навички роботи зі складноорганізованою інформацією (опанування основами програмування мовою Лого тощо).

Основоположною категорією навчання І. Зязюн називає навчальну активність учня як важливішу умову досягнення цілі в освіті [50]. Ця активність виражається в тому, що учні усвідомлюють цілі навчання, планують і організовують свою діяльність, уміють її контролювати, виявляють інтерес до професійних знань, ставлять питання та вміють їх вирішувати, самостійно здійснюють навчально-пізнавальні дії як суб'єкти учіння (В. Ягупов) [196]. Пізнавальна активність, як важлива особистісна якість учнів, зумовлює виникнення іншої якості пізнавальної самостійності, яку Є. Голант характеризує як прагнення та вміння особистості без сторонньої допомоги отримувати знання,

опанувати засоби діяльності та розв'язувати пізнавальні задачі. Окрім цього, пізнавальна самостійність характеризується вмінням сприймати інформацію, осмислювати її, створювати нову проблему та розв'язувати її власними силами, а також свідомою мотивованістю дій, їх обґрунтованістю, здатністю бачити об'єктивні підстави для того, щоб діяти відповідно до власних переконань (Н. Щербакова) [194, с. 156-159]. Пізнавальна самостійність у навчальному процесі стає підґрунтям розвитку здатності дитини практично застосовувати знання, вміння та навички під час вирішення життєво важливого питання.

Окремої уваги заслуговує питання розвитку у вихованців середньої шкільної ланки уміння визначати перспективи власного навчання з урахуванням профільних пріоритетів, актуальність якого зумовлена окремими положеннями Закону України «Про освіту», зокрема, статтею 12, п. 7 [45]. У середньому шкільному віці цей процес має низку особливостей, зумовлених психічними особливостями дітей цього віку, зокрема, нестійкістю їх інтересів, ситуативною мотивацією вибору, «пошуками себе» в різних сферах діяльності (І. Замаскіна) [47]. А. Шевцов актуалізує означену проблему через поняття допрофесійної підготовки, яка, у контексті навчально-реабілітаційного процесу, носить інтегративний характер і здійснюється в процесі всіх основних видів пізнавальної та творчої діяльності учнів [182], [183]. Саме той факт, що учні часто обирають профіль інтуїтивно, під впливом випадкових факторів, зумовлює неузгодженість у визначенні навчальних пріоритетів та диференціації навчального навантаження і, відповідно, знижує якість навчального процесу.

Особливості вікового розвитку обумовлюють також формування такого особистісного утворення вихованців як готовність до самовдосконалення психічних процесів. Особливості мислення, уваги, пам'яті визначають ступінь успішності дітей в навчальному процесі. Проте інколи вихованці відчують труднощі, пов'язані із протіканням психічних процесів, які зумовлені їх особливими психофізичними можливостями. Для корекції такого ускладнення, як правило, потрібно об'єднання зусиль фахівця та дитини, успішність якого зумовлена ступенем готовності самої дитини до роботи над собою,

сформованістю готовності самовдосконалювати власні психічні процеси. До умінь і навичок, які активно формуються в середньому шкільному віці відносимо також навички ефективного планування навчальної діяльності та навички рефлексії досягнень в навчальній діяльності. У цьому твердженні ми виходимо з позиції, що навички планування комплекс дій дитини з визначення навчальних цілей, підбору засобів, шляхів та умов їх досягнення, які зумовлюють виникнення відчуття регульованості та самоусвідомленості навчального процесу. Ці навички симбіотично пов'язані з іншими рефлексивними вміннями вихованця, використання яких спочатку спрямоване на ступінь успішності конкретної навчальної роботи, проте пізніше вони екстраполюються на всі інші сторони життя. Зокрема, розширюється до меж уміння дитини визначати проблеми у сферах, дотичних до навчального процесу та аналізувати їх, наприклад, проблеми взаємовідносин у системі «педагог дитина», або «дитина дитина», причини успіхів і труднощів у навчанні тощо. Поступово ускладнюючись, ці вміння та навички зумовлюють розвиток здатності особистості до адекватного життєвого вибору та життєтворчої діяльності.

Пріоритетними складовими розвитку самоорганізації діяльності школяра старшої шкільної ланки виступають: готовність до побудови перспективи власного життя; навички побудови перспективи власного навчання з метою професійного самовизначення; готовність навчатися протягом життя; вміння та навички здійснення життєпізнавальної діяльності; розвиток умінь і навичок роботи зі складноорганізованою інформацією (опанування мережевими технологіями Web 2.0 та основами веб-дизайну тощо); розвиток рефлексії досягнень у процесі саморозвитку; навички екстраполювання навчальних здобутків на сферу побутового життя (опанування основами споживчих знань).

Навички організації навчальної діяльності дітей формуються та автоматизуються у молодшій та середній шкільній ланках і на цій основі можна говорити вже про можливість у старшому шкільному віці екстраполяції цих утворень на вирішення життєвих ситуацій та життєве проектування особистості. Адже саме цей вік, на думку Л. Виготського, є сенситивним для винайдення

особистістю пріоритетів у подальшому житті. За визначенням І. Єрмакова, В. Нечипоренко та Д. Пузікова готовність вихованця до життєвого проектування це характеристика спроможності особистості визначити та узгодити свої життєві цілі, встановити зв'язки між ними, послідовність у їх здійсненні, розробити або підібрати, застосувати адекватні засоби їх реалізації, визначити часові межі цих дій. На думку цих авторів результатом життєвого проектування є життєвий проект особистості, який декларує і підтверджує духовно-творчий потенціал людини, її спроможність самостійно і творчо визначати та здійснювати власне життя [39, с. 22]. Проблема полягає в тому, що автоматично навички організації навчальної діяльності не перетворюються на інші, цей процес потребує додаткової уваги та цілеспрямованої роботи. Розробка та реалізація життєвого проекту вимагає від старшокласника володіння специфічним інструментарієм (методами, прийомами, техніками), наявності вмінь та навичок, досвіду застосування алгоритму, процедур, операцій для організації життєвого планування, життєздійснення. З цих позицій важливою є життєпізнавальна діяльність старшокласників, яку можна розглядати як метод підбору та аналізу інформації щодо сутнісних характеристик життя. Прикладні життєві дослідження (життєпізнавальна діяльність) інтенсифікують процес саморозвитку та саморактуалізації старшокласників, активізують пізнавальну діяльність, а їх результати виступають змістовою основою індивідуальних життєвих проектів. Для вихованця старшої шкільної ланки предметом життєвих пошуків, як правило, виступає визначення профільного спрямування та побудова відповідного бачення свого майбутнього з врахуванням професійного вибору. Ці аспекти переважно і знаходять своє вираження в процесі життєвого проектування. І. Мачуська в цьому ракурсі зазначає, що пріоритетом роботи зі старшокласниками має бути формування їх установки на вмотивований вибір професії, а не обрання ними шляху спроб і помилок, переходу від однієї професійної діяльності до іншої [89].

Найактуальнішим, з точки зору інтеграції України в Європейський простір, завданням є розвиток у старшокласника готовності навчатися протягом життя. Зокрема, в Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні

компетенції для навчання протягом життя» від 18 грудня 2006 року, зазначено, що шкільна освіта має пропонувати «молодим людям засоби розвитку основних компетенцій до рівня, який необхідний у дорослому житті, та який сформує основу для подальшого навчання та роботи» [127]. В цьому документі як еталонні визначені вісім основних компетенцій: спілкування рідною мовою, спілкування іноземними мовами, знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки, навички роботи з цифровими носіями, навчання заради здобуття знань, соціальні та громадянські навички, ініціативність та практичність, обізнаність та самовиховання у сфері культури. Тотожна думка наведена в концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова українська школа» (2016 р.), а саме: випускник має бути інноватором, здатним змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці та учитися впродовж життя [108]. В Законі України «Про освіту» (ст. 12) визначено, що в процесі набуття шкільної освіти дитина набуває компетенцій, зокрема: інформаційно-комунікаційної, навчання впродовж життя; підприємливості та фінансової грамотності та інших [45]. Важливим показником розвиненості самоорганізації діяльності старшокласників є рівень її свідомої регуляції, оскільки успішне навчання вимагає вміння не тільки практичного оволодіння навчальними діями, але й вміння оцінювати їх відповідність цілям діяльності, визначати на цій основі найбільш ефективні способи засвоєння знань.

В контексті розгляду змістово-процесуального компоненту моделі системи педагогічної реабілітації зазначимо, що програмним забезпеченням педагогічної реабілітації засобами природи може бути розглянута наскрізна програма «Реабілітація природою», яка спрямована на розвиток і саморозвиток учнів як суб'єктів пізнання шляхом оптимізації їх освітніх маршрутів засобами природи.

Численні наукові праці провідних вчених акумулюють здобутки щодо потужного реабілітаційного потенціалу освітнього процесу на природі та засобами природи. Зокрема, у працях О. Духновича, К. Ушинського, В. Сухомлинського розкриваються погляди щодо всебічного розвитку дитини засобами природи. Природа, як головна умова формування здорової, повноцінної



людини розглядається в педагогічних працях В. Стоюніна, М. Корфа, М. Бунакова, П. Лесгафта, О. Острогорського, В. Вахтерова, П. Блонського та інших. Продовжують дослідження проблеми виховання засобами природи сучасні науковці та педагоги-практики: Д. Гродзинський І. Зверев, Н. Кондратьєва, З. Плохій, В. Фокіна, Н. Яришева та ін.

З точки зору реабілітаційного впливу природи на вихованців, то більшість науковців відзначають нормалізацію емоційного стану, зумовлену отриманням позитивних почуттів від навколишнього світу. Зокрема, в цьому ракурсі доцільно розглянути результати дослідження Г. Дейлі, дослідниці Стенфордського інституту навколишнього середовища, яка виявила, що після деякого часу перебування людини на природі змінюється показники роботи її мозку, а саме: ділянка мозку, що відповідає за відчуття печалі і самокопання, демонструє меншу активність [206]. Біолог Е. Вілсон визначає причини позитивного впливу природи на психічний стан людини через термін біофілія, який він розглядає як глибинне вроджене почуття спорідненості людини всьому живому [205]. Заспокоюючий вплив природного середовища може розглядатися як один із методів комбінованого лікування хворих (наприклад, психічного розладу, пов'язаного з фізичним дефектом) [93, с. 75], оскільки «можливість або неможливість активної діяльності впливає відповідним чином на емоційний стан хворого» [90, с. 83].

Реабілітаційний ефект природи з позицій фізичного, психологічного, та соціального здоров'я вихованців досліджувала В. Нечипоренко, яка розробила та впровадила авторську технологію реабілітації через спілкування з природою. Метою технології є комплексне відновлення здоров'я дитини через гармонізацію її взаємодії із зовнішнім природним середовищем. Технологія охоплює широкий спектр форм і методів роботи: екскурсії, експедиції, подорожі за географічними картами, спостереження за змінами в природі й ведення відповідних щоденників, виставки, фестивалі, участь у тематичних святах тощо. Покращення соматичного та психічного стану дітей після впровадження технології авторка пояснює самою ситуацією перебування в екологічно чистому середовищі, насиченому позитивними природними стимулами, адже такі умови сприяють гармонізації і

вітальних, і ментальних процесів. Висновки В. Нечипоренко щодо застосування технології містять положення про те, що засіб реабілітації природою виявляє перспективи комплексного покращення здоров'я учнів [105].

Ідея використання природного середовища як засобу реабілітації дітей з особливими освітніми потребами знайшла своє продовження також у створенні реабілітаційного парку, як структурного сегменту навчально-реабілітаційного закладу. Про функціональну роль такого реабілітаційного парку зазначає Є. Позднякова-Кирбят'єва, а саме «поєднання освітньої та реабілітаційної складових в єдиній, цілісній системі є однією з найперспективніших сучасних інновацій не лише в соціальній медицині та соціальній роботі, але і в освіті. На практиці воно вимагає пошуку ефективної організаційної форми для цих, на перший погляд, різних систем. На нашу думку, такою формою може бути створення в структурі навчального закладу для дітей та молоді з особливими потребами реабілітаційного парку, який дозволить значно ефективніше здійснювати фізичну, психологічну і соціальну реабілітацію підростаючого покоління за рахунок створення нових функціональних зон, що не передбачаються в спеціалізованих освітніх установах для дітей цієї категорії» [123, с. 146-149]. Відповідно до ключових задач комплексного реабілітування дітей, напрямами діяльності реабілітаційного парку мають бути визначені такі: педагогічна реабілітація, соціальна реабілітація, психологічна реабілітація, медична реабілітація, створення безбар'єрного рекреаційно-реабілітаційного середовища для осіб з інвалідністю; фізична терапія, ерготерапія (А. Шевцов) [188]. Ґрунтуючись на зазначеному, можна стверджувати, що змістовний компонент діяльності реабілітаційного парку має містити завдання педагогічної реабілітації дітей. Відповідно, засобом реабілітації в даному ракурсі буде виступати екологічна освіта, оскільки, за твердженням А. Шевцова, саме «освіта виступає найбільш універсальним та інтегральним засобом реабілітації, адже саме вона забезпечує безперервність соціальної інтеграції» [190, с. 21].

Аналіз наукових досліджень підвів нас до думки про те, що з метою підвищення ефективності педагогічної реабілітації дітей, програма «Реабілітація

природою» має комплексно реалізуватися у процесі організації: навчальної діяльності, екологічної просвіти, кінестетико-пропріоцептивного стимулювання, емоційного регулювання. Окрім цього, програма має характеризуватися наскрізністю, тобто змістовною відповідністю особливостям освітньо-реабілітаційної роботи з дітьми різних вікових етапів. Серед форм організації динамічної системи заходів реабілітаційного спрямування на природі розглядаємо: корекційно-розвивальні заняття, індивідуальні заняття з педагогічної реабілітації відповідно індивідуальних програм реабілітації, соціально-реабілітаційний комплекс «Місто майстрів», сенсорний ігровий майданчик, сімейний фестиваль, тематичний квест, екологічний туризм; екскурсії, навчальні картографічні дослідження території, відвідування фестивалів, квестів, пленерів, екскурсії (пішохідні, водні, кінні, велосипедні) тощо.

В контексті змістово-процесуального компоненту моделі системи педагогічної реабілітації зазначимо, що важливою складовою процесу педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в навчально-реабілітаційному центрі є зміст та заходи індивідуальної педагогічної реабілітації. Алгоритм її здійснення включає: індивідуальну первинну діагностику, визначення проблемного поля та цілей реабілітації конкретної дитини, розробку індивідуального плану реабілітації, реалізацію заходів, передбачених планом, аналіз результатів та прогностику подальшої роботи.

Для визначення особливостей психофізичного розвитку вихованця необхідно провести первинну діагностику, яка визначає поточні труднощі медико-психолого-педагогічного характеру. Отримані результати будуть використані в процесі роботи консиліуму, метою якого є організація ефективного обговорення фахівцями індивідуальних психофізичних особливостей і навчальних можливостей кожної дитини, а також вибір на основі цих даних напрямів соціально-педагогічної допомоги дітям. На робочих засіданнях медико-психолого-педагогічного консиліуму, які носять аналітико-проективний характер, фахівці поступово визначають поточний психо-фізичний стан дитини та визначають стратегії подальшої роботи. Зокрема, перше засідання присвячене

обговоренню стану здоров'я, визначенню психофізіологічних можливостей і компенсаторних резервів дитини, друге – обговоренню результатів педагогічних спостережень та додаткових діагностичних досліджень щодо рівня навчальних можливостей, соціальної адаптації та життєвої компетентності вихованців, третє складанню індивідуальних програм педагогічної реабілітації вихованців [105]. Останні складаються з врахуванням норм, закладених у Положенні про індивідуальну програму реабілітації інваліда, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 23 травня 2007 р. № 757 [124]. Згідно цього документу індивідуальна програма представляє собою комплекс оптимальних видів, форм, обсягів, строків реабілітаційних заходів з визначенням порядку, місця їх проведення. Коригуючий етап роботи консилиуму передбачає проведення засідань, спрямованих на коригування індивідуальних проектів реабілітації вихованців. На заключному етапі робляться висновки про зміни рівнів розвитку компетенцій (інформаційних та самоосвітніх) у дітей, підбиваються підсумки реабілітаційно-педагогічної роботи протягом навчального року та визначаються завдання на наступний рік.

Зміст індивідуальної програми педагогічної реабілітації спрямований на відновлення і розвиток в учнів інформаційних і самоосвітніх компетенцій, що визначають здатність та готовність до засвоєння шкільної програми відповідно до вимог державних стандартів освіти. Пропоновані в програмах заходи передбачають впровадження індивідуальних навчальних планів, модифікацію змісту навчального матеріалу відповідно до потреб і можливостей дітей. Необхідність реалізації цих заходів актуалізована низкою міжнародних документів. Зокрема, у «Стандартних правилах щодо зрівняння можливостей інвалідів», прийнятих Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй, проголошено, що для належного забезпечення навчання інвалідів у системі загальної освіти необхідно уможливити гнучкість, доповнення і пристосування навчальних програм [166, с. 24-25]; у Саламанській Декларації, яка визначає рамки дій в освіті дітей відведено окремий розділ питанню гнучкості навчального плану, зокрема зазначено, що навчальний план слід адаптувати до потреб дітей, а

не навпаки; окрім цього, в ньому мають бути передбачені можливості забезпечення освітою дітей з різними здібностями та інтересами., оскільки вони потребують додаткової навчальної підтримки, яка здійснюється на постійній основі, починаючи з мінімальної допомоги в рамках звичайних занять в класі до додаткових навчальних програм в рамках школи [135]. Питання актуалізовані також у тематичній національній доповіді «Освіта осіб з інвалідністю в Україні» в ракурсі розгляду пріоритетів державної політики щодо освіти дітей з особливими потребами [184]. В одній із своїх публікацій А. Шевцов актуалізує проблему типових програм для навчально-реабілітаційних закладів. Автор стверджує, що «цілком неможливо здійснювати корекційну психолого-педагогічну допомогу дітям зі змішаним варіантом дизонтогенезу за єдиною типовою програмою. Натомість повинен бути затверджений у встановленому порядку алгоритм створення індивідуальної програми медико-психолого-педагогічного реабілітування» [191].

Ефективність навчального процесу з врахуванням завдань індивідуальних навчальних планів, забезпечується завдяки поєднанню різних способів індивідуалізації роботи зі школярами: створенню спеціальних комплексів різнорівневих завдань; використанню алгоритмів, які сприяють поетапному оволодінню учнями навчальним матеріалом; застосуванню різноманітних методів і прийомів педагогічної допомоги дітям тощо. Традиційні методи (розповідь учителя, бесіда, робота з книгою та виконання вправ) та нетрадиційні методи навчання (методи продуктивного навчання, проектне навчання тощо) використовуються паралельно.

Успішність розвитку і саморозвитку учнів як суб'єктів пізнання забезпечується вдалим підбором технологій навчального та корекційно-розвиткового процесу, які відповідають змісту особистісно-орієнтованої освіти. А. Шевцов відмічає їх інтегральний характер, спрямування на синтез різноманітних навчально-реабілітаційних теорій та практик. На думку автора ці технології межують з різними моделями та реабілітаційними явищами, медичними, педагогічними, психологічними, техніко-середовищними та

соціальними аспектами реабілітування [187]. Діапазон особистісно-орієнтованих технологій досить широкий: вальдорфська педагогіка, технологія саморозвивального навчання Г. Селевка, дальтон-технологія, колективний спосіб навчання, ігрові технології, методика М. Монтесорі, технологія модульно-розвивального навчання, метод проектів, технологія М. Гузика, методи проблемного навчання, розвивальне навчання І. Якиманської, інтерактивні технології та ін.

На нашу думку, навчальною технологією, що найбільш відповідає ідеї розвитку у дитини вміння вчитися та самоорганізації життєдіяльності є проєктивно-рефлексивна технологія навчання, описана В. Нечипоренко [105]. Технологія ґрунтується на дедуктивному методі побудови діяльності та актуалізації механізму рефлексії пізнавального процесу. Завдяки оптимальному співвідношенню педагогічного керівництва роботою учнів і їх самостійної діяльності, а також чіткій побудові навчального процесу за схемою «планування виконання рефлексія» дана технологія створює умови для свідомого засвоєння дитиною навчального матеріалу в оптимальному для неї темпі відповідно до її індивідуальних психофізичних можливостей. Технологія передбачає спеціальну організаційну структуру побудови інноваційного навчального процесу, а саме: підготовчу роботу вчителя та реалізацію 4 етапів: підготовча робота вчителя (формування великих змістових модулів; визначення понятійного апарату, знань, умінь, навичок щодо кожного модуля; створення варіативного методичного банку; розробку експертного інструментарію); I етап навчального процесу – планування діяльності. Організаційна форма: вступний урок. II етап навчального процесу – організація навчальної діяльності. Організаційні форми: різноманітні типи робочих уроків відповідно до загального плану; самостійна навчальна діяльність учнів (під час самопідготовок і вільного часу у розпорядку дня та у вихідні дні); консультування, індивідуальні навчальні години; узагальнюючий урок; III етап навчального процесу – експертне оцінювання знань учнів. Організаційна форма: експертно-контрольний урок. IV етап навчального процесу – підбиття підсумків діяльності щодо засвоєння навчального матеріалу

змістового модуля. Організаційна форма: підсумковий урок. Переваги даної технології полягають в тому, що вона дозволяє сформувати у дитини навички усвідомленої організації власної навчальної діяльності, побудови перспектив освітньої діяльності на короткий та відносно віддалений відрізок часу.

Процесуальний компонент моделі системи педагогічної реабілітації включає педагогічно доцільні засоби реабілітації за виховною складовою освітнього процесу з реабілітаційним компонентом. Високу ефективність в цьому контексті демонструють заходи із залучення дітей до соціальної та життєвої практики. Вони, за визначенням низки дослідників (І. Єрмакова, Г. Ковганич, В. Нечипоренко, Д. Пузікова та інших), є організаційною формою, механізмом передачі учням соціокультурного досвіду, залучення їх до суспільного життя, соціальної дії і творчості, суспільно корисної праці, продуктивної освіти. Багатоманітність соціальної практики школярів розкривається в її різновидах: пропедевтична соціальна практика; творча (індивідуальна) практика; управлінська соціальна практика; волонтерська соціальна практика; виробнича соціальна практика; дослідницька соціальна практика. Паралельно із активізацією суб'єктного статусу дитини, її залучення до соціального проектування дозволяє закріпити та автоматизувати уміння та навички організації пошукової (дослідницької) діяльності, які із навчального контексту переходять в інший, життєвий. Участь дитини у реалізації соціальних проектів дає їй змогу застосувати набуті уміння планувати пізнавальну роботу, здійснювати пошук потрібної інформації та її опрацювання, виділяти головне та другорядне, рефлексувати тощо. Проте життєвий контекст цієї діяльності створює її емоційну основу, яка мотивує дитину, стає стимулом до діяльності. Окрім соціального практикування, учнів доцільно залучати до життєвої практики, різновидами якої є життєві інновації, життєві дослідження і життєве проектування. В рамках життєвої практики учня мають змогу досліджувати індивідуальний життєвий шлях в його цілісності та унікальності, досліджувати життя як феномен (загальнолюдські закономірності і принципи), будувати власний життєвий проект. Ця діяльність, поступово розвиваючись протягом шкільних років, у старших

класах набуває осмисленості та цілеспрямованості. Завдяки цьому випускник має можливість чітко усвідомити свої освітні (навчальні) перспективи у контексті цілісності власного життя.

Завдання педагогічної реабілітації дітей можна вирішувати також засобами колективної (групової) діяльності, побудованої особливим чином. Зокрема, застосовуючи виховну технологію планування життєдіяльності дитячих колективів (В. Нечипоренко) створюються необхідні зовнішні умови, які сприяють розвитку у дитини самоорганізаційних навичок. Суть технології полягає в тому, що планування вільного від навчання часу відбувається колективним (груповим) способом за визначеним алгоритмом. Груповий спосіб планування має багато переваг з точки зору розвитку у дітей інформаційних та самоосвітніх компетенцій, зокрема, визначимо ефекти обміну досвідом дітей з різним рівнем розвиненості навичок самоорганізації, емоційне зараження в процесі виконання цікавої справи, підтримки в складних ситуаціях або ситуаціях невизначеності, підвищення відчуття відповідальності за якісне виконання завдань тощо. Технологія включає чотири етапи: цілепокладання, колективне планування, реалізація плану життя дитячого колективу та аналіз результатів проведеної роботи. На етапі цілепокладання визначається основні ідеї, які діти хотіли би реалізувати за певний період (місяць, чверть, півріччя). Наступний етап присвячений колективному плануванню, суть якого полягає у здійсненні добору доцільних заходів, які стимулюватимуть життєтворчу активність вихованців. Роль педагога на цьому етапі полягає в ознайомленні дітей з варіативним банком виховних заходів, що за змістом та ключовими тематиками відповідає Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, керування творчою діяльністю колективу учнів щодо визначення стратегії життєдіяльності групи та основних результатів творчої роботи. Третій етап реалізація плану життя дитячого колективу, присвячений поступовому виконанню всіх запланованих ідей. Остання складова технології рефлексія отриманого групового досвіду, визначення ключових ідей на майбутнє. Отже, включення дитини у виховний простір, структурований засобами технології планування життєдіяльності дитячих



колективів, може стати важливим компонентом розвитку в них навичок самоорганізації, інформаційних та самоосвітніх компетенцій [105].

Контрольно-результативний компонент моделі системи педагогічної реабілітації розкриває складові визначення ефективності процесу педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру. Результативний компонент відображає моніторинг ефективності його протікання, характеризує зміни, що досягненні відповідно до поставленої мети. Також виділяємо контрольний компонент, який за допомогою зворотних зв'язків здійснює поточну корекцію цілей, змісту та операційної складової задля підвищення загальної результативності та складання прогнозу щодо подальшого розгортання педагогічної реабілітації. Так, у процесі ефективної педагогічної реабілітації у дітей підвищується рівень навчальної мотивації та формуються ціннісні орієнтації щодо переваг навчального процесу в цілому та його складових зокрема. Окрім цього, діти демонструють більш високий, порівняно з попередніми результатами, рівень засвоєння шкільної програми, що виражається в формальних показниках ступеня навченості (знання, уміння, навички) за предметами, які входять до інваріантної складової навчального плану. У процесі активного формування здатностей та готовностей дитини до засвоєння шкільної програми на рівні, визначеному державним стандартом освіти, починають утворюватися компетенції. За характером вираження та змістом ці компетенції класифікуються у такі типи: інформаційні компетенції та самоосвітні компетенції. Саме процес та результат розвитку компетентнісної складової педагогічної реабілітації учнів визначає їхню спроможність до організації навчання протягом життя і, відповідно, до неперервної освітньої інтеграції в сучасне глобалізоване суспільство.

Отже, структурно-функціональна модель системи педагогічної реабілітації вихованців відтворює її основні риси та дає загальне уявлення про розташування важливих елементів і зв'язків між ними. Ключовими компонентами моделі є: методично-цільовий, змістово-процесуальний, контрольно-результативний, які у сукупності утворюють динамічну наскрізну систему розвитку дитини як суб'єкта

пізнання. Процес педагогічної реабілітації у представленій моделі реалізує системний, синергетичний, компетентнісний, комплексний, особистісно орієнтований та діяльнісний підходи, які за своєю суттю є демократичними та гуманістичними, що відповідає сучасним світовим концепціям педагогічної реабілітації дітей. Ця система ґрунтується на поєднанні реабілітаційної та загальнодидактичної складових, які представлені у структурі моделі, відповідно, загальноосвітнім процесом із реабілітаційним компонентом та індивідуалізованою роботою. Щодо першого компоненту, то його особливістю є корекційно-розвиткова складова навчального плану, яка якісно може бути доповнена за рахунок впровадження наскрізної програми «Самоорганізація особистості». Вказана програма безпосередньо спрямована на розвиток у учнів самоосвітніх та інформаційних компетенцій, які є базовими утвореннями у процесі становлення дитини як суб'єкта освітнього процесу та розвиток у неї цінностей навчатися впродовж життя. Зміст програми розроблено з врахуванням вікових особливостей дітей шкільного віку. Зокрема, в молодшому шкільному віці пріоритетною визначена робота з розвитку навичок виконання навчальних дій та формування базової навчальної мотивації, яка пізніше виступить системоутворюючим чинником безперервної освітньої інтеграції у суспільство. Завданнями роботи з дітьми середньої шкільної ланки є поглиблення усвідомленості навчального процесу та його стратегічне осмислення (вироблення плану дій, самовдосконалення уваги, мислення, пам'яті для покращення навчальної діяльності, рефлексія результатів навчання тощо). Робота зі старшими школярами спрямовується на екстраполяцію навчальних (предметних, самоорганізаційних тощо) здатностей на вирішення життєвих ситуацій, розширення їх контексту до організації навчання протягом життя.

Суб'єктивізація навчального процесу дітей може здійснюватися також через задіяння збережених сенсорних функцій засобами природи. В цьому ракурсі реабілітаційний ресурс освіти полягає в доповненні основних шляхів отримання та аналізу інформації компенсуючими, які мають емоційний та когнітивний вплив на дитину: стимулюють інтерес та мотивацію до навчання, підвищують

пізнавальну активність та відповідальність. Саме це робить доцільним виділення у структурі навчально-реабілітаційних центрів реабілітаційного парку, що реалізує, зокрема, завдання педагогічної реабілітації. Програмним забезпеченням процесу педагогічної реабілітації в цьому контексті виступає наскрізна програма «Реабілітація природою».

Врахування особливостей психофізичного розвитку кожної дитини та відповідна диференціація змісту та форм освітнього процесу стає можливим завдяки реалізації індивідуального навчального плану, як базового документу, що розробляється міждисциплінарною командою фахівців на основі результатів комплексної діагностики.

Результатом цілісної системи педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру є розвиток інструментальних утворень (стійкої навчальної мотивації; предметних знань, умінь та навичок; інформаційних компетенцій; самоосвітніх компетенцій), які забезпечують розвиток та саморозвиток учнів як суб'єктів пізнання з метою їх безперервної освітньої інтеграції в суспільство.

## ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Результати розробки моделі системи педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру з урахуванням емпіричних даних, отриманих за підсумками констатувального експерименту, дозволяють зробити такі висновки:

1. Відповідно до мети і завдань дисертаційного дослідження, обґрунтовано загальну логіку і методику педагогічного експерименту, що включав три послідовні етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. З урахуванням результатів дослідження розроблено діагностичні критерії та показники ефективності педагогічної реабілітації вихованців. До діагностичних критеріїв віднесено: сформованість мотиваційного компонента педагогічної реабілітації (передбачає заохочення учнів до навчання, до подолання труднощів, до розвитку здібностей навчальної взаємодії, відновлення готовності до відвідування навчального закладу, виконання педагогічних вимог, включення у процес навчання та ін.), сформованість когнітивного компонента педагогічної реабілітації (передбачає підвищення рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні змістом предмета відповідно до вимог державних стандартів освіти та чинних програм), сформованість компетентнісного компонента педагогічної реабілітації (визначає необхідність розвитку компетентностей в учнів з особливими освітніми потребами), сформованість рефлексивного компонента педагогічної реабілітації (передбачає усвідомлення учнями наслідків своїх дій, самоаналіз та саморегулювання поведінки та діяльності). Відповідно до зазначених критеріїв, конкретизовано показники ефективності педагогічної реабілітації вихованців і визначено банк необхідних діагностичних методик.

2. За визначеними критеріями та показниками проведено констатувальний експеримент на базі Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, Новомиколаївського навчально-реабілітаційного центру-інтернату «Паросток», Кам'янського навчально-реабілітаційного центру-інтернату, Виготського навчально-реабілітаційного центру, Березівського

навчально-реабілітаційного центру. За підсумками діагностики встановлено, що високий рівень сформованості компонентів педагогічної реабілітації виявлено у 16,8 % учнів початкової школи та 14,5 % учнів основної та старшої школи. Середній рівень констатовано у більшості вихованців з особливими освітніми потребами: у 55,1 % учнів початкової школи та 56,2 % учнів основної та старшої школи. У третини опитаних (28,1 % учнів початкової школи та 29,3 % учнів основної та старшої школи) констатовано низький рівень сформованості компонентів педагогічної реабілітації. На основі отриманих емпіричних даних визначено експериментальну та контрольну групи, які характеризувалися однорідністю з точки зору досліджуваних показників, підтвердженою результатами математико-статистичної обробки даних.

3. Розроблено і науково обґрунтовано модель системи педагогічної реабілітації вихованців, яка інтегрує три компоненти: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і контрольньо-результативний. Системні зв'язки між цими компонентами забезпечують функціональність системи, її відповідність визначеній меті педагогічної реабілітації – розвитку і саморозвитку учнів як суб'єктів пізнання. Змістово-процесуальний компонент системи педагогічної реабілітації об'єднує три складові освітньо-реабілітаційного процесу (індивідуальну педагогічну реабілітацію, навчальну і виховну складові з реабілітаційним компонентом) і передбачає відповідне програмне забезпечення (індивідуальну програму реабілітації кожного учня, наскрізні програми «Самоорганізація діяльності» і «Реабілітація природою») і технологічне забезпечення. Контрольно-результативний компонент системи педагогічної реабілітації відображає вимоги до визначення ефективності процесу педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру. Цей компонент реалізується через вимірювання динаміки позитивних змін щодо готовності кожного учня до засвоєння шкільної програми, безперервної освітньої інтеграції в суспільство, розвитку у школярів навчальної мотивації, компетентнісного потенціалу (інформаційних і самоосвітніх компетенцій) і навченості (знань, умінь і навичок).

4. За підсумками дослідження розроблено та експериментально перевірено програмно-методичний ресурс щодо впровадження системи педагогічної реабілітації вихованців в умовах навчально-реабілітаційного центру. Упорядкованість і оптимальна послідовність реабілітаційно-педагогічних впливів на вихованців забезпечувалася за рахунок впровадження розроблених програм «Реабілітація природою» та «Самоорганізація особистості» з використанням елементів інноваційних освітніх технологій (проективно-рефлексивної технології навчання, технології організації життєпізнавальної діяльності учнів на засадах гуманітарної наратології, технології реалізації компетентнісно зорієнтованих завдань, технології планування життєдіяльності дитячого колективу), сучасних педагогічних методів і організаційних форм роботи.

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

#### **3.1. Впровадження моделі системи педагогічної реабілітації вихованців в діяльність навчально-реабілітаційного центру**

Результати констатувального етапу експерименту, представленого у розділі 2.2 дисертаційного дослідження, продемонстрували, що навчальний процес дітей з особливостями психофізичного розвитку характеризується наявністю у них низки труднощів різноманітної генези. Зокрема, їм бракує достатньо розвинутих інформаційних та самоосвітніх компетенцій, переважають низький рівень здатності до рефлексії, надмірна емоційність щодо критичних зауважень на свою адресу, схильність частіше врахувати думку інших, ніж виробляти власну. Окрім цього, у вихованців переважає зовнішня мотивація навчання, знижена потреба в досягненнях, орієнтація на уникнення невдачі. Всі ці труднощі ускладнюють навчальний процес, який і так в силу особливостей психофізичного розвитку дитини вимагає багатьох зусиль. З іншого боку, результати дослідження за когнітивним показником виявили значну перевагу достатнього рівня навченості дітей (84,5 % у початковій школі та 96,8 % у основній школі), що може свідчити про старанність вихованців у навчальному процесі та суттєву роль батьків та педагогів у опануванні дітьми загальношкільною програмою. Такий стан навчально-реабілітаційного процесу вимагає оптимізації. Саме тому ми припустили, що системна цілеспрямована робота з підвищення показників за досліджуваними критеріями шляхом впровадження моделі системи педагогічної реабілітації учнів в умовах навчально-реабілітаційного центру якісно змінить стан їхньої готовності до засвоєння навчальної програми відповідно до вимог державних стандартів освіти.

Формувальний етап експериментального дослідження здійснювався протягом 2015-2017 навчальних років в експериментальних групах Хортицького

навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру (м. Запоріжжя). Впровадження моделі системи педагогічної реабілітації вихованців здійснювалося у три етапи: адаптаційний, навчально-тренувальний, закріплення.

Адаптаційний етап був спрямований на опанування всіма суб'єктами освітньо-реабілітаційного процесу механізмами насичення освітнього простору закладу заходами реабілітаційного спрямування. Протягом певного часу вироблялись організаційні рішення щодо впровадження запропонованих заходів, приводилось у відповідність матеріально-технічне забезпечення, педагоги знайомились із теоретико-методичними аспектами цього процесу та здійснювали перші спроби реалізації окремих заходів з педагогічної реабілітації. Постійний моніторинг труднощів цього процесу дав змогу максимально його оптимізувати та налагодити для системного впровадження. У процесі роботи змін набув варіативний компонент навчального плану навчально-реабілітаційного центру, розширився спектр виховних заходів, розширились можливості фахової допомоги в рамках індивідуальних програм реабілітації дітей.

Другий, навчально-тренувальний етап впровадження моделі системи педагогічної реабілітації вихованців, спрямовувався на системне впровадження всіх реабілітаційних заходів, передбачених пропонованою моделлю. Протягом навчального року вихованці мали змогу використати додатковий ресурс навчально-реабілітаційного центру для нормалізації власних психоемоційних станів в процесі навчальної діяльності, підвищення рівня здатності до рефлексії, розвитку «уміння навчатися», набуття метанавчальних навичок, компетенцій.

Третій – заключний етап спрямовувався на актуалізацію та асиміляцію всіма суб'єктами освітньо-реабілітаційного процесу отриманих під час експерименту якісних результатів та усвідомлення своєї вагомості ролі в подальшому розгортанні системи педагогічної реабілітації. На підставі проведеного повторного діагностичного дослідження з дітьми експериментальних груп, було доведено ефективність впровадженої моделі педагогічної реабілітації та на підставі цього вироблені механізми подальшого її використання в умовах навчально-реабілітаційного центру.



Успішність функціонування системи педагогічної реабілітації безпосередньо залежить від дотримання низки умов. Умови, якщо розглядати їх з точки зору смислового значення, вказують на відношення досліджуваного предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Осмислюючи значення поняття «педагогічні умови» у контексті впровадження моделі педагогічної реабілітації учнів доходимо висновків, що «педагогічні умови» доцільно розглядати як сукупність внутрішніх характеристик навчально-реабілітаційного центру, які сприяють ефективній реалізації освітньо-реабілітаційних заходів з урахуванням потреб суспільства, інтересів та можливостей вихованців молодшого, середнього та старшого шкільного віку.

На основі опрацьованих наукових досліджень та розробленої моделі педагогічної реабілітації вихованців визначено низку педагогічних умов ефективного її впровадження, а саме: особистісна орієнтація освітньо-реабілітаційного процесу, врахування особливих освітніх потреб кожного вихованця; упровадження інноваційного програмно-технологічного та матеріально-технічного забезпечення; варіативність заходів педагогічної реабілітації; наскрізний та комплексний характер педагогічної реабілітації.

Необхідною та важливою педагогічною умовою є особистісна орієнтація освітньо-реабілітаційного процесу, врахування особливих освітніх потреб кожного вихованця. Педагогічна умова полягає в тому, що результативність освітньої діяльності дітей базується на закономірностях їх внутрішнього психічного розвитку: потреба дитини у пізнанні, рівень її актуального і потенційного розвитку, домінування певних пізнавальних мотивів діяльності, прагнення до саморозвитку та життєтворчості. Саме тому внутрішні фактори можна розглядати як ключові у розбудові ефективного освітньо-реабілітаційного процесу.

Наступна, не менш важлива педагогічна умова вказує на те, що ефективність впровадження моделі педагогічної реабілітації вихованців певною мірою визначається програмно-технологічним та матеріально-технічним забезпеченням освітньо-реабілітаційного процесу. У нашому твердженні ми

виходимо з того, що спеціально розроблені програми «Реабілітація природою» та «Самоорганізація особистості» визначають ефективність процесу педагогічної реабілітації. Результативність програм підвищують такі технології, як: проєктивно-рефлексивна технологія навчання та технологія планування життєдіяльності дитячого колективу та ін. Окрім цього, процес педагогічної реабілітації досягає найбільшої ефективності за умови відповідного матеріально-технічного забезпечення, зокрема: облаштованої території реабілітаційного парку, обладнаних для проведення навчальної роботи альтанок, сенсорних ігрових майданчиків, розвиненої інфраструктури для проведення занять іпотерапією тощо.

Важливою педагогічною умовою є варіативність заходів педагогічної реабілітації, яка зумовлена необхідністю урахування індивідуальних особливостей дітей, застосуванням спеціальних технологій у сфері відновлення та/або компенсації порушених функцій розвитку, навчання і виховання кожної дитини. Наступна педагогічна умова підкреслює наскрізний та комплексний характер педагогічної реабілітації. Суть педагогічної умови полягає у наступному. Усі психологічні, соціальні, педагогічні і медичні аспекти у процесі педагогічної реабілітації мають бути найтіснішим чином взаємопов'язані та взаємозумовлені, що прямо чи опосередковано впливатиме на результати освітньо-реабілітаційної роботи.

Опишемо систему заходів, які було впроваджено в освітній процес навчально-реабілітаційного закладу на формувальному етапі експериментального дослідження з врахуванням представлених вище педагогічних умов. Протягом навчального року активно задіявалися ресурси реабілітаційного парку щодо організації педагогічної реабілітації вихованців молодшого, середнього та старшого шкільного віку. Програмним забезпеченням цієї діяльності слугувала програма «Реабілітація природою» (дод. У), ключовою метою якої є оптимізація освітнього маршруту вихованців засобами природи, включення їх в єдиний освітньо-природний простір; відновлення їхньої активності як суб'єктів власної життєдіяльності. У ході експериментального навчання діяльність дітей

спрямовувалась на розвиток готовності навчатися; адаптацію до освітньо-природного простору, допомогу у пізнанні оточуючого світу; вибір оптимального режиму інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень; формування екологічної культури; вироблення активної громадянської позиції, заснованої на почутті причетності до вирішення соціально-екологічних проблем.

Принципи, які покладені в основу програми: комплексності; безперервності, міждисциплінарності; систематичності, індивідуалізації, пропедевтичності, науковості, системності, технологічності, суб'єктності, орієнтації на актуалізуючий потенціал освітнього процесу.

Процес реалізації програми «Реабілітація природою» передбачає задіяння всіх суб'єктів освітнього-реабілітаційного процесу: дітей та їх батьків, а також вчителів, вихователів, психологів, фізичних реабілітологів, соціальних педагогів, дефектологів, кінологів, ерготерапевтів, іпотерапевтів та інших. Він може бути розглянутий з двох позицій:

1) *спонтанних реабілітаційних впливів*. Передбачає отримання дитиною реабілітаційного ефекту від перебування в умовах насиченого реабілітаційного простору парку та довільне використання його ресурсів відповідно до ситуативного інтересу, актуальної потреби і спонтанного включення в діяльність. В межах розгляду цієї позиції ми передбачаємо, наприклад, вільну гру дитини на дитячому (або сенсорному) майданчику, виконання окремо взятої поробки в «Місті майстрів», вільну прогулянку з батьками екскурсійними стежками або спілкування з тваринами, які знаходяться з реабілітаційною метою на території парку тощо;

2) *цілеспрямованих реабілітаційних впливів*. Передбачає отримання дитиною очікуваного реабілітаційного ефекту від реалізації заздалегідь запланованих заходів педагогічної реабілітації, які визначені та зафіксовані в індивідуальній програмі реабілітації дитини з особливими потребами.

Програма «Реабілітація природою» реалізувалася в умовах реабілітаційного парку, як структурного компонента освітньо-реабілітаційного закладу, у процесі

організації навчальної діяльності, екологічної просвіти, кінестетико-пропріоцептивного стимулювання, емоційного регулювання.

У контексті організації навчальної діяльності дітей було заплановано та проведено уроки з різних дисциплін (українська література, математика, історія ті інші) на природі відповідно до розкладу навчального процесу. Згідно результатів експертної оцінки педагогів-практиків було з'ясовано, що більшість уроків гуманітарного циклу та окремі заняття циклу точних дисциплін можна проводити на природі частково або повністю задіюючи її освітні ресурси. Частота проведення уроків на свіжому повітрі залежала від низки факторів: розкладу занять, погодних умов, особливостей теми та потреби у додаткових ресурсах, необхідних для якісного засвоєння навчального матеріалу. Було обрано такі організаційні рішення щодо проведення уроків на свіжому повітрі:

- навчальний заклад з класами для проведення уроків знаходиться на спеціально облаштованій зеленій території, яка за низкою матеріально-технічних вимог відповідає потребам для проведення навчальної роботи. Наприклад: наявні криті альтанки з лавками та столами з вмістимістю до 20 осіб, сенсорні майданчики, кінотеатр під відкритим небом, велодоріжки та екскурсійні маршрути, ігрові зони для проведення занять з фізичної культури та організації активного відпочинку дітей між уроками тощо. За таких умов уроки на природі можуть відбуватися максимально часто;

- навчальний заклад знаходиться віддалено від спеціально облаштованої території (зокрема, реабілітаційного парку), але є можливість перевезти туди дітей на період навчального процесу. Відповідно, розкладом навчальних занять мають бути передбачені такі «виїзні» дні, протягом яких всі уроки проводяться на свіжому повітрі;

- уроки на свіжому повітрі проводяться на пришкольній території з використанням її ресурсів. У цьому випадку для проведення на свіжому повітрі вчителі обирають такі теми, які вимагають якнайменше додаткових матеріально-технічних засобів.

Для проведення на природі, переважно, обиралися такі теми, які не вимагають жорсткої прив'язки до терміну їх проведення. Наприклад, тему з української мови (2 кл.) «Опис предмета за малюнком, планом, змістом загадки» можна запланувати до проведення на свіжому повітрі, та, за певних обставин, на кшталт дощу, різкого вітру тощо, провести на декілька уроків пізніше. Інші ж теми, як, наприклад, вступний урок з теми «Будова слова» (українська мова, 3 кл.) перенесення у часі ускладнене, тому його проведення поза навчального кабінету можливе, але містить певні ризики у контексті планування розкладу занять.

Діти молодшої шкільної ланки у теплий період частіше проводили уроки з математики, навчання грамоти, української мови, природознавства, фізичної культури, основ здоров'я за розкладом. З додаткового обладнання, як правило, були потрібні килимки для сидіння або лавочки. На уроки з математики, додатково могло бути задіяне обладнання за темою уроку. Наведемо приклади. Тема уроку: «Метр. Вимірювання довжини навколишніх предметів. З додаткового обладнання потрібні лінійки (дециметрові, метрові), швацький метр, клубок шерсті. На уроці з теми «Одиниці вимірювання часу година, хвилина» були задіяні такі додаткові матеріали: фліпчарт, моделі годинника.

Діти середньої та старшої шкільної ланки відвідували на природі такі уроки, як: фізична культура, українська література, українська мова, алгебра, геометрія, біологія, хімія. В організаційному плані проведення уроків на природі для учнів середньої та старшої шкільної ланок вимагало також певних зрушень у розкладі та інколи характеризувалося деякою спонтанністю. Вибір тем відбувався таким чином, щоб вчитель мав змогу за допомогою засобів природи більш повно розкрити заплановану тему.

Зазначимо, що проведення уроків на свіжому повітрі планувалось переважно у теплий період року і таким чином, щоб протягом тижня чотири або п'ять уроків реалізовувались на природі. Окрім цього, в теплу пору року (вересень-жовтень та квітень-травень) на свіжому повітрі проводились майже всі уроки фізкультури. Особливою емоційною значимістю відрізнялися уроки на природі в зимовий період. Вони відбувалися рідше, ніж у теплі місяці, проте

викликали безліч позитивних відгуків від дітей. Наведемо деякі приклади. На холодний період року були заплановані уроки: з української літератури (Тема: Ігор Калінець. Збірка «Дивосвіт». Гармонія людини і природи (6 клас). Тема: Андрій Чайковський. «За сестрою». Благородство і життєлюбство запорозьких козаків (7 клас). Тема: Володимир Підпалій. «... Бачиш: між трав зелених...»). Незбагненна краса світу (8 клас). Тема: Євген Гребінка. «Човен». Образ небезпечної плавби як уособлення життєвого шляху людини (9 клас). Тема: Остап Вишня. Оптимізм, любов до природи і людини у його творах (11 клас)); з української мови (Тема: Розвиток мовлення. Твір-опис місцевості на основі особистих вражень (8 клас). Тема: Інтерв'ю в публіцистичному стилі (8 клас)); з математики (Тема: Масштаб. Відношення і пропорція (6 клас). Тема: Паралельні прямі (7 клас). Тема: Перпендикуляр і похила (8 клас). Тема: Паралельне проектування та його властивості. Зображення фігур у стереометрії (10 кл.). Тема: Площі поверхонь геометричних тіл (11 клас)); з хімії (Тема: Багатоманітність речовин. Ознайомлення зі зразками простих і складних речовин. Лабораторний дослід № 4 (7 клас). Тема: Дослідження фізичних і хімічних явищ на прикладах побутових хімікатів і харчових продуктів. Практична робота № 3 (7 клас). Тема: Окисно-відновні реакції. Процеси окиснення, відновлення, окисники, відновники (9 клас). Тема: Поняття про полімери на прикладі поліетилену. Застосування поліетилену (9 клас). З біології (Тема: Фотосинтез: світлова та темнова фаза (9 клас). Тема: Популяції живих організмів та їх основні характеристики (9 клас)).

Цінність уроків на свіжому повітрі значно підвищувалась за рахунок використання в навчальному процесі інноваційних освітніх технологій. Зокрема на уроках літератури ефективно використовувалась технологія організації життєпізнавальної діяльності на засадах гуманітарної наратології. Сутність цієї технології полягає у тому, що в процесі вивчення програмового матеріалу учні вчаться виділяти закономірності життя, мотиви, напрямки, методи досягнення життєвих результатів. На прикладі героїв творів вчаться долати труднощі, цілеспрямовано йти до мети тощо. У якості творчих завдань учням пропонувалося створення презентації життєвої долі, підбір творів для опрацювання на уроці, в

яких відображено головні життєві події, створення власних ілюстрацій. Така діяльність передбачає індивідуальну роботу над текстом (літературним твором, мемуарами, портретом письменника), формулювання свого бачення проблеми, свобода у виборі шляху пошуку рішення. Досліджуючи портрет письменника, його біографію, творчість, учні намагаються зрозуміти його особистісні риси, окреслити коло тем і проблем, які мали б цікавити автора, прислухаються до своїх відчуттів, підбирають асоціації. Однією з цікавих форм організації освітнього процесу в цьому контексті виступає створення учнями на основі вивчених авторських творів власних «мотиваторів» художньо оформлених цитат, думок, висловів, найвагоміших висновків, життєвих уроків, орієнтирів життя. Наведемо приклад уроків життя, описаних учнями 11 класу у збірці «Мої мотиватори»: «Насолоджуйтесь життям, бо життя це чудова річ! Немає нічого ціннішого за наше життя. Радійте тому, що маєте можливість просто жити»; «Невдачі це сходинки до успіху. Без невдач ми не змогли б досягти успіху. Краще робити, помилятися, ніж боятися і в результаті нічого не робити» та ін.

На увагу заслуговує також технологія реалізації компетентнісно зорієнтованих завдань. Компетентнісно зорієнтоване завдання це сукупність взаємопов'язаних задач, що ґрунтуються на життєвому досвіді учнів та представлені у вигляді кейсу, опрацювання якого вимагає застосування предметних і міжпредметних компетенцій. Завдання подаються в різноманітних формах (текст, графік, таблиця, квитанція, розклад, фото та ін.). Як правило, компетентнісно зорієнтоване завдання складається з інформаційного блоку та серії запитань (завдань) до нього. Наведемо декілька прикладів. Компетентнісно зорієнтоване завдання «Дерево життя» (Українська мова, 3 клас). В основі лежить вірш Н. Красоткіної «Дерево життя». За ним побудована серія завдань, зокрема: «Запиши, що ти розумієш під словом природа. Як людина пізнає світ природи? Покажи різноманітність природи, домалюй дерево життя. Людина це частина природи чи ні? Якщо так, то перевір чи є вона на твоєму дереві життя. Якщо, ні, то напиши чому. Чи може людина зруйнувати дерево життя? Свої роздуми запиши. Напиши невеличке есе. Якщо ти не знаєш, що таке есе, подумай до кого

ти можеш звернутися за допомогою. Оціни свої досягнення шляхом визначення місця на «сходинах успіху»».

Компетентнісно зорієнтоване завдання «Комунальні платежі» (Математика, 8 кл.). «Родина з трьох осіб проживає у двокімнатній квартирі, площа якої 48,1 м<sup>2</sup>. Кожного місяця вона сплачує комунальні послуги за: утримання будинку; вивіз ТВП; централізоване опалення; централізоване гаряче водопостачання (ГВП); водопровід холодного водопостачання (ХВП); водовідвід ХВП; водовідвід ГВП; електричну енергію». Завдання за поданою умовою такі. Завдання 1. Обчисліть розмір комунальних платежів за лютий місяць. Заповніть подану нижче таблицю послуг за лютий місяць. Завдання 2. Зверніть увагу на вартість електричної енергії. Якби лічильник показав всього на 4 кВт менше, скільки б грошей зекономила родина на електроенергії? У скільки разів менше було б нараховано за користування електроенергією? Завдання 3. Скластифікуйте побутову техніку (пральна машина, холодильник, посудомийна машина, мікрохвильова піч, кондиціонер, пилосос, електричний чайник, телевізор, фен, плойка, комп'ютер, кавоварка, мультиварка, соковитискач, блендер, гаджети тощо), на яку витрачається електроенергія, за значимістю (необхідна, бажана, можна обійтися). Завдання 4. Якщо електрична енергія нараховується на використання світла у квартирі та користування різною побутовою технікою, як можна зекономити на електричній енергії? Завдання 5. Чому комунальні платежі за літні місяці дешевші, ніж за зимові, і на скільки (результат округліть до сотих)?».

Проводились також інноваційні за формою та змістом уроки фізкультури. Наприклад, урок для учнів 8 класу з теми «Баскетбол» був проведений з використанням інформаційних технологій навчання й онлайн-сервісів: кросворд, Google-документи та сервіс «Learningapps». Урок для учнів 4 класу з теми «Школа м'яча» був проведений з елементами інтерактивних, інформаційних технологій і методу рухливих завдань. А також низка інших цікавих уроків: з використанням змагального методу на тему «Дитяча легка атлетика IAAF» (5 клас); урок-проект на тему «Звіробатика» (1-4 класи); урок-свято «Свято, яке придумали діти!» (1-4 клас).



Другий блок програми спрямований на стимулювання пізнавальної активності вихованців засобами екологічної освіти, оскільки остання ми розглядаємо як «найбільш універсальний та інтегральний засіб реабілітації, адже саме вона забезпечує безперервність соціальної інтеграції» (А. Шевцов) [190, с. 21]. Зміст цього блоку структурований за напрямками: пропаганда екологічних знань; практична природоохоронна діяльність; творча діяльність екологічного спрямування; науково-дослідницька робота екологічного спрямування. За цими напрямками розроблений перелік заходів, які відповідають тематикам навчальної роботи з природознавства в 1-11 класах та можуть бути використані в роботі як вчителями, так і вихователями, класними керівниками або іншими фахівцями.

Ця частина програми реалізувалася у позанавчальному процесі засобами технології планування життєдіяльності дитячого колективу [105]. Суть роботи полягала в наступному. На першому етапі, етапі цілепокладання, відбулося обговорення з вихованцями основних ідей, які вони хотіли би реалізувати протягом року. Потім їм було запропоновано варіативний перелік заходів, справ, ігор, пропонований у програмі «Реабілітація природою». Шляхом дискусії та зважування всіх «за» та «проти» діти мали змогу обрати ті заходи, які їх найбільш зацікавили. Фасилітуюча роль вихователя в цьому процесі полягала у вчасному коректному втручанні у процес та зміст планування. Наприклад, якщо намічалось перевантаження плану заходами, то виникала потреба у роз'ясненні тривалості етапів підготовки та проведення кожного з них та акцентуванні уваги дітей на реалістичності термінів тощо. Після цього сформований список був орієнтовно розподілений за чвертями навчального року. Наведемо приклад такого плану групи вихованців 3-4 класів. На першу чверть заплановано: відеопрезентація «У ліс по гриби», програма «Екосім'я», лабораторне дослідження «Забруднені води», екологічна казка «Барвіста осінь», комп'ютерна презентація «Найдивніші тварини на Землі». На другу виготовлення годівниці для птахів, написання казки «Подорож крапельки», ток-шоу «Захисти тварину», аплікація з природного матеріалу «Листопад», екологічна афіша «Значення водного середовища для тварин». На третю екодослідження «Першоцвіти», гра-змагання «Весняні події у

природі», вечорниці «Зимові народні свята», конкурс флористів «Моє деревце», клуб цікавих зустрічей «Запросимо у гості лісника». На четверту проект «Лікарські рослини у кожен дім», розважальна година «Лунтик у країні трав'янистих рослин», дерево бажань «Дарунки літа» та проект «Альтанка нашої мрії». Не викликає сумніву цінність самого процесу планування: у вихованців формується звичка думати «на випередження», передбачати ймовірний хід подій, оформлювати свої бажання та мрії у вербальну форму. Особливим виявився також етап реалізації плану життя дитячого колективу. Вихованці максимально були залучені до процесів підготовки та реалізації запланованих заходів. Споживацька модель організації виховного процесу відійшла, бо вихованці посіли місце активних суб'єктів творення освітньої реальності та власного життя. Створений простір сприяв також максимальній індивідуалізації процесу, бо, з одного боку, кожен вихованець мав змогу обрати той вид діяльності та у тому об'ємі, який його влаштовував. З іншого боку педагог мав спектр можливостей для реалізації індивідуальних задач програми реабілітації вихованця. Протягом року діти з педагогами реалізували низку цікавих заходів. Зокрема, дітьми молодшої шкільної ланки був реалізований проект «Альтанка нашої мрії», який був впроваджений на пришкільній території. В процесі роботи над проектом вихованці вивчили ландшафт ділянки та її ґрунт. З метою ознайомлення з основами створення екологічних куточків здійснили серію віртуальних екскурсій до відомих ботанічних садів України, підготували та презентували доповіді, переглянули мультимедійну презентацію на тему «Кущі, квіти нашого краю та технологія догляду за ними». Результатами проекту стало озеленення території навколо улюбленої альтанки: висаджено дерева, кущі, квіти.

Дітьми середньої шкільної ланки було розроблено та реалізовано соціальний проект «Техногенний вакуум», в якому була досліджена проблема Інтернет-залежності підлітків та проаналізовано її вплив на майбутнє життя молодого покоління. В результаті проектної роботи був створений короткометражний фільм «Техногенний вакуум», який взяв участь у обласному кінофестивалі патріотичного спрямування для учнівської молоді Кінотріумф.ZP (I

місце) та у Всеукраїнському конкурсі проектів з інформатики «Весела наука 2017» (III місце).

Високою соціально значимістю характеризується волонтерський проект «У тварин є душа», реалізований групою старшокласників. Метою проекту було формування толерантного ставлення людей до безпритульних тварин та визначення шляхів надання їм практичної допомоги. В рамках проекту діти та педагоги активно співпрацювали із активістами громадської організації «Дай лапу друг» (м. Запоріжжя), відвідували притулок для тварин, активно вели роботу з пошуку нових господарів для безпритульних тварин тощо. В рамках проекту, зокрема, була проведена акція «Допоможемо друзям нашим меншим» зі збору необхідних речей та продуктів для притулку тварин. Для організації подальшої просвітницької роботи серед дітей, молоді та дорослих було розроблені лепбуки «Допомога чотирилапим друзям», які успішно розповсюджувались у освітніх закладах міста.

Остання складова технології планування життєдіяльності дитячого колективу рефлексія отриманого індивідуального (групового) досвіду, визначення ключових ідей на майбутнє найчастіше реалізовувалась на одному з останніх заходів навчального року чим досягалась максимальна цілісність освітньо-реабілітаційного процесу.

Третій блок програми «Реабілітація природою» був спрямований на стимулювання кінестетико-пропріоцептивної діяльності вихованців. В основу організації процесу за цим напрямком покладено концепцію єдності біологічних та соціальних чинників психічного розвитку (Л. Виготський, Н. Бернштейн, П. Анохін та ін.), а також теорії сенсорної (Е. Дж. Айрес та ін.) та сенсомоторної (А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка та ін.) інтеграцій. Основними завданнями програми в означеному напрямку визначено такі:

1. Надавати різноманітну сенсорну інформацію, поєднувати стимуляції різних систем: тактильної; зорової; нюхової; вестибулярної; смакової; пропріорецептивної.

2. Учити дітей модулювати потрібну сенсорну інформацію, розширювати уявлення про сенсомоторні еталони та вправлятися у їх використанні.

3. Розвивати здатність дітей поєднувати сенсорну інформацію з іншими відомостями, що зберігаються в пам'яті, фізично діяти відповідно до одержаної інформації.

4. Сприяти розвитку пізнавальної активності дитини в різних сферах життєдіяльності.

Складовими програми «Реабілітація природою» у процесі стимулювання кінестетико-пропріоцептивної діяльності дітей з особливими освітніми потребами є: ландшафтний туризм, іпотерапія, рухливі ігри на свіжому повітрі, сенсорний ігровий майданчик.

Туристичні маршрути територію парку стали доступним середовищем для дослідницької та рекреаційної діяльності. Такі маршрути розроблялися як педагогами, так і фізичними реабілітологами залежно від цілей рухової активності. Зарекомендували себе маршрути, складені з ігровою метою: «Пошуки скарбів», «Невідома рослина» та ін.

Іпотерапія, як лікувальна верхова їзда, принципово відрізняється від інших методів стимулювання кінестетико-пропріоцептивної діяльності. Унікальність та оригінальність цього методу полягає в тому, що біотренажером для учнів виступає жива істота – кінь, який має свій характер, бажання та емоційні ставлення. Результати дослідження групи вчених (Т. Гогошидзе, Д. Церава та ін.) пояснюють користь від іпотерапії для дітей з особливими освітніми потребами ефектом мультисенсорної стимуляції. Фізична взаємодія дитини з конем регулює сенсорний вступ та приводить в порядок пороги сприйняття. Внаслідок цього відносно упорядковується і поведінка дитини: вона чує різноманітні звуки коня, відчуває його ритмічні рухи, дотикається до гриви, що стимулює її тактильні відчуття. Сидіння на коні стимулює пропріоцептивні (м'язів та сухожилів) та кінестетичні відчуття; балансування на коні, що рухається, стимулює вестибулярні відчуття [180, с. 63]. Окремі дослідження розглядають іпотерапію

також як засіб активізації пізнавальних процесів (А. Хандогіна та інші) [179]. Іпотерапія здійснюється у три етапи: адаптаційний, реабілітаційний, етап автоматизації і закріплення. Вибір етапу залежить від ступеня готовності дитини до взаємодії «кінь-дитина» та завдань, поставлених у індивідуальній програмі реабілітації. На першому етапі, адаптаційному, дитина ознайомлюється з основами догляду за тваринами та правилами безпеки, безпосередньо залучається до процесу догляду за конем, внаслідок чого формуються специфічні взаємовідносини дитина кінь, знижується рівень тривоги у спілкуванні з конем та підвищується мотивація до занять. Паралельно із діяльністю дитини на конюшні, доцільно організовувати для неї тематичну ігрову діяльність. Наприклад, це можуть бути такі ігри, як: рухлива гра «Вершники», дидактична гра «Полічи конячок», комп'ютерна гра «Піклуємося про коня» тощо. На другому етапі, реабілітаційному, відпрацьовується нова поведінкова навичка «дитина-вершник», до неї пристосовується існуюче у дитини порушення. На цьому етапі реалізуються корекційно-реабілітаційні заходи з індивідуальної програми реабілітації дітей. Для активізації інтересу дитини до занять іпотерапією включаються ігрові види діяльності, наприклад: ігри з елементами фольклорних сюжетів (скоромовки, віршики, приговори, заклички, потішки (наприклад, «Їдем-їдем, їдем-їдем на коні ми...» тощо); ігри на освоєння простору, наприклад: «Привітання», метою якої є: розвиток просторових уявлень (відчуття себе «всередині», «ззовні», «справа», «зліва»), координація рухів, емоційної сфери, навиків традиційної поведінки та взаємодії, вміння керувати конем. Третій етап, етап автоматизації і закріплення, спрямований на розвиток у дитини «м'язової пам'яті», закріплення та збереження у дитини фіксованого «м'язового сліду». Закріплення вміння дитини керувати конем ефективно здійснюється засобами таких типів ігор, як: ігри без використання предметів (наприклад, гра «Привітання», метою якої є закріплення навичок керування конем (вміння правильно виконувати команди та зберігати дистанції), фізичних навиків (утримання рівноваги під час їзди, відведення руки), комунікативних навиків (взаємодії, уваги один до одного), емоційної сфери (здатності утримувати контакт

з групою, яка спрямовує всю увагу на вершника, що рухається)); ігри з використанням предметів («М'ячики», «Передай м'яч», «М'яч, корзина та дзвіночок», «Знайди відро» тощо; балістичні ігри (варіації гри «Містечка»). Орієнтовна схема організації занять з іпотерапії з дітьми з особливими освітніми потребами подана у додатку.

Високий потенціал щодо покращення психофізичного здоров'я дітей виявила організована рухова діяльність на свіжому повітрі. Домінантами в її організації було опанування вихованцями простором власних рухових дій та подолання труднощів моторного планування, оскільки за результатами досліджень Е. Як, П. Аквілли, Ш. Саттон саме ці труднощі можуть впливати на засвоєння дітьми академічних навичок, ускладнювати самоорганізацію навчальних дій, обмежувати їх здатність концентруватися під час навчального процесу [197, с. 43]. Поряд із загальними засобами та методами організації фізичної активності дітей важлива роль належить ігровому методу та методу змагань. Застосування цих методів в освітньо-реабілітаційному процесі дає можливість здійснювати соціально-виховні впливи, формувати широкий діапазон рухових якостей дітей та стимулювати компенсаторні можливості їх організму. Рухливі ігри на свіжому повітрі з дітьми різного віку мають проводитись з використанням елементів спортивних та народних ігор, акробатики, гімнастики, бігу, лазіння, подолання перешкод, стрибків тощо. При цьому дуже важливо зберегти зацікавлення дитини грою та бажання і надалі брати в ній участь. Рухливі ігри на свіжому повітрі організовувалися педагогами (учителями фізкультури, тренерами ЛФК, фізичними реабілітологами) для вихованців в ранкові часи, у вільний час на перервах між уроками та у позанавчальний час. Успіхом користувалися у молодших школярів такі ігри як: «Упіймай горобчика!» (діти мають створити коло, усередині якого ховається «горобець». «Кішка» знаходиться за колом, її завдання упіймати «горобця», а завдання дітей у колі не пустити «кішку»); «Збирання листя» (ведучий зображує разом із дітьми рухи тварин і птахів, потім діти рухаються самостійно. За командою вони починають збирати листя, за сигналом розбігаються і якнайвище підкидають листя вгору) та

ін. Вихованці середньої та старшої шкільної ланки спрямовували інтерес до рухливих ігор на свіжому повітрі стратегічного змісту (наприклад, гра «Той самий, на ім'я Пильне Око». За умовою гри одного з учасників призначають ведучим на ім'я Пильне Око. Всі інші гравці ховаються неподалік. Ведучий дає сигнал до початку гри. Учасники намагаються непомітно наблизитися до ведучого, але останній уважно спостерігає за кожною їх дією. В цей час учасники перебігають у напрямку інших укриттів. Учасник, який опинився ближче за інших до ведучого, вважається переможцем).

В процесі організації рухової активності дітей на свіжому повітрі позитивні результати отримали від використання в роботі методу рухових задачок. Сутність методу полягає в постановці перед дитиною не чітко визначеного завдання різної складності: сформульована мета (кінцевий результат рухової діяльності), а засоби вихованці мають визначити самі; визначений хід рухових дій, а мету треба поставити; визначені засоби, а шляхи та мету рухової активності потрібно визначити. Наведемо декілька прикладів. Рухова задачка «Фізкультурний диктант». Сутність вправи полягає у тому, що лідер пропонує вихованцям виконувати деякі вправи, називаючи лише умовні поняття. У роботі з м'ячем пропонувалися такі установки: «м'яч не літає й не подає», «м'яч літає, стрибає, однак не котиться», «м'яч літає, однак не стрибає» і т. ін.). Рухова задачка «Складіть пазли». Вихованцям пропонують певну тематичну картинку (наприклад, легкоатлет виконує стрибок), розрізану на різні частини. Завдання – виконати зображену дію.

Стимулювання кінестетико-пропріоцептивної діяльності здійснювалося також засобами сенсорного ігрового майданчика. В основі його організації лежить ідея профілактики сенсорних та емоційних перевантажень шляхом задоволення сенсорних потреб нервової системи. Задіяння фахівцями реабілітаційного закладу певних типів дієвих сенсорних активностей дітей, а саме: гра з лодкою, що качається та крутиться; гра з м'ячами-пригунами на м'яких поверхнях; лазання, ковзання, повзання у тунелях; балансування на колоді; стрибки через акробатичні козли; стрибки на батуті та у пісок; ходьба з перешкодами; біг або біг з

перешкодами; штовхання стін; перенесення тяжких речей; розгойдування на перекладині, висіння; їзда на велосипеді; гра з іграшками на управлінні тощо. Сенсорний ігровий майданчик використовувався як у вільний час дитини за її бажанням так і під час організованої рухової активності під керівництвом педагога.

Четвертий блок програми «Реабілітація природою» «Емоційне регулювання», актуалізує наукові положення про ключове місце довільної емоційної регуляції у структурі особистості, оскільки саме здатність людини до регуляції емоцій сприяє її позитивному розвитку, успіху у поведінці, діяльності та спілкуванні з оточуючими. Процес регулювання емоційних станів дітей здійснювався за чотирма напрямками: релаксаційні та відновлюючі психотехніки на природі; анімалотерапія (канезтерапія, тактильний зоопарк тощо); літературні студії; відкритий кінозал. Кожен з означених напрямів реалізувався як індивідуально в рамках програми реабілітації, а також у груповій формі за потребою. Розкриємо більш детально. Релаксаційні та відновлюючі психотехніки і вправи проводились із дітьми молодшого, середнього та старшого шкільного віку. З дітьми 1-4 класів проводились дихальні вправи на релаксацію; вправи на розвиток вміння усвідомлено та безпечно проявляти свої почуття; вправи для зняття напруги з м'язів тулуба, рук, ніг; вправи для зняття напруги з м'язів обличчя. Як приклад наведемо вправу, яка спрямована вираження емоційних станів «Магазин фарб». Спочатку вихованцям пропонувалось до кожного настрою підібрати колір. Після цього визначити того, хто з дітей буде «продавцем», хто «покупцем», а всі інші «фарби». Хід гри розгортається таким чином: «Покупець» звертається продавцеві за фарбою. Обрана «фарба» має зобразити настрій, покупець за настроєм визначити заданий колір. З дітьми середнього та старшого шкільного віку проводились вправи на саморегуляцію; на розвиток вміння усвідомлено та безпечно проявляти свої почуття; дихальні вправи; вправи на релаксацію; вправи на подолання стресу; вправи на регуляцію емоційного стану.

Результативною у зазначеному контексті роботи виявилася психологічна техніка «Щоденник емоцій», як один із засобів пізнання та відстеження власних



емоційних станів дітьми. Сутність техніки полягала у тому, що вихованцям пропонувалось працювати протягом двох-трьох тижнів зі «Щоденником емоцій», в якому якомога частіше протягом дня потрібно було кольором позначати емоційні стани, які виникли. В результаті з'являлась «мапа емоцій» дитини. Такий щоденник ставав хорошим підґрунтям аналізу психоемоційних станів дитини протягом навчального тижня та виявлення ситуацій, які провокують негативні (або позитивні) стани, шляхів підвищення рівня саморозуміння та емоційного самоконтролю.

В межах програми «Реабілітація природою» були реалізовані такі різновиди анімалотерапії, як: канезтерапія та тактильний зоопарк. Цілеспрямована робота фахівців з анімалотерапії була спрямована на задоволення індивідуальних потреб дітей відповідно їх програми реабілітації за такими етапами: 1) підготовка дитини до спілкування з твариною, створення позитивного ставлення до майбутнього заняття. (Наприклад, шляхом використання ігор-вітань: «Знайомство», «Коло привітання», «Коло друзів», «Наздожени Ліну», «Привіт, дай лапу!»); 2) реалізація анімалотерапевтичних технік, зокрема, ігор та вправ з тваринами, наприклад, музично-рухливих ігор із сюжетом та правилами: «Прапорці», «Знайди собі пару», «Біжимо, сидимо, лежимо», «Сонечко та дощик», «Збери кошик», «Горобчики й автомобіль», «У ведмедя у бору», «Літаки», «Кролики»; ігор для розвитку пізнавальних процесів: «Сідаймо та пограймо»: «Ліно, принеси м'ячика!», «Ліно, знайди Чебурашку!», «Різнокольорові кільця», «Чий це черевик?», «Складанка», «Веселий мішечок») тощо; арт-терапевтичні вправи (наприклад, використання малюнків для вираження свого емоційного стану та інші); 3) «коло прощання», як організована модель просоціальної міжособистісної взаємодії.

Оскільки важливим чинником здатності дитини до регулювання власних емоційних станів є її робота з книгою, з художньою літературою, то у роботу реабілітаційного парку було впроваджено літературні студії. Ініціаторами студії, переважно, були вчителі молодших класів та вчителі української літератури. Наведемо приклад окремих тем літературних зустрічей. Вихованці молодшої

шкільної ланки вивчали творчість Мірії Підгірянки («Розмова про сонце» та ін.), Василя Скуратівського («Благослови, мати, весну зустрічати!» та інші), Ганни Чубач («Найрідніші голоси» та ін.). Сучасні твори Марини Павленко, Галини Малик, Зірки Мензатюк Ярослава Стельмах Володимира Рутківського, Юрія Винничука склали велике враження на вихованців 5-8 класів. Старшокласники досліджували постать князя Єремії Вишневецького з одноіменного твору Івана Нечуй-Левицького.

Ефективність організації педагогічної реабілітації вихованців у значній мірі залежить від різноманіття засобів, які використовують фахівці. Одним із таких засобів є «відкритий кінозал», в рамках якого вихованці мали змогу переглядати та обговорювати відеоматеріали на важливі теми. На прикладі героїв фільмів психологи стимулювали вихованців до рефлексії власних життєвих здобутків, аналізу прихованих ресурсів, пошуку компенсаторних можливостей свого організму тощо. Як приклад наведемо фільм «Касаючись пустоти» фільм-екранізація реальної історії альпініста Джо Сімпсона, який зі зламаною ногою декілька днів спускався з Перуанських Анд. Вихованці у ході дискусії дійшли висновків, що людина – носій неймовірних можливостей і невичерпного потенціалу, бо навіть екстремальні випробування не зламують особистість, яка вірить в те, що її власні зусилля є вирішальним чинником зміни ситуації на краще.

Паралельно із впровадженням програми «Реабілітація природою» в освітній процес навчально-реабілітаційного центру здійснювалась цілеспрямована робота за програмою «Самоорганізація особистості» (дод. Ф), яка спрямована на розвиток і саморозвиток вихованців як суб'єктів пізнання в ході набуття і самовдосконалення ними інформаційних та самоосвітніх компетенцій.

В основу програми було покладено наступні принципи: акмеологічний, самоактивності й саморегуляції, демократичності, природовідповідності, гуманізації, індивідуалізації та диференціації, єдності виховання і життєдіяльності, послідовності і систематичності, цілісності, особистісної орієнтації, превентивності.

Програму було реалізовано в умовах навчально-реабілітаційного центру у процесі організації позаурочної діяльності учнів молодшої, середньої та старшої шкільної ланки. Програма розрахована на 210 годин, з них 70 годин відводилось на роботу з учнями 1-4 класів, 70 годин на роботу з учнями 5-9 класів, 70 годин на роботу з учнями 10-11 класів. Заняття проводились з вихованцями 6 разів на тиждень (по 2 заняття з кожною шкільною ланкою). Заняття проводились відповідно до складеного плану та були спрямовані на досягнення визначених програмою для кожного вікового періоду цілей та завдань.

Для учнів молодшої шкільної ланки метою програми був розвиток свідомого ставлення до самоорганізації навчання, формування інформаційних та самоосвітніх компетенцій. Завданнями програми було визначено формування та розвиток в учнів: мотивації та свідомого ставлення до самоорганізованої навчальної діяльності; дій, що складають уміння вчитися; читацьких вмінь та навичок роботи з текстами; навичок самостійної навчальної діяльності; здатності до оптимальної організації навчальної праці.

З урахуванням цілей та завдань програми було визначено тематику занять та систематизовано їх за модулями. Для вихованців молодшої шкільної ланки було передбачено вивчення таких модулів: «Вчимось самоорганізації», «Знайомство з інформаційним світом», «Шляхом самоосвіти».

Під час вивчення модуля I «Вчимось самоорганізації» з вихованцями молодшої шкільної ланки було проведено наступні заняття: «Уявлення про самоорганізацію», «Плануємо кожен день», «Наполеглива праця запорука успіху», «Самоорганізація і домашні завдання», «Скарбничка моїх досягнень», «Уявимо себе у майбутньому» та інші.

Позитивні враження учні отримали від заняття на тему: «Уявимо себе у майбутньому». У ході його проведення кожна дитина мала змогу змодельовати власний особистісний портрет, визначити уміння та якості, якими планує оволодіти, продумати свій життєвий та професійний шлях. Значна кількість учнів акцентували увагу на тому, що у майбутньому хочуть бути активними, самостійними, ініціативними, відповідальними, володіти навичками планування,

здатністю до організації та самоорганізації. Результати своєї продуктивної роботи вихованці оформили у вигляді малюнків. Підсумком заняття стала презентація учнями своїх робіт та їх групове обговорення.

Певні труднощі у молодших школярів викликало заняття «Плануємо кожен день», що було зумовлено їх індивідуальними та віковими особливостями. Учнім було важко визначити всі необхідні види робіт, які необхідно встигнути зробити за день, ранжувати їх за пріоритетністю, втілити складений план в життя. Тому під час виконання поставленого завдання вихованці потребували постійного педагогічного супроводу. Та, незважаючи на всі труднощі, які виникали в учнів, вони набули певного досвіду щоденного планування.

Модуль II «Знайомство з інформаційним світом» передбачав проведення занять за такими темами: «Як ми сприймаємо усні тексти?», «Уяви себе письменником», «Інформація в цифрах», «Я дослідник», «Інтернет друг чи ворог?» тощо.

Під час проведення заняття «Як ми сприймаємо усні тексти?» учням сподобались вправи «Скільки речень?» і «Пастка». Сутність вправи «Скільки речень?» полягала в тому, що педагог зачитував вихованцям текст, а їм необхідно було визначити та порахувати, скільки речень у цьому тексті. Вправа «Пастка» передбачала зачитування педагогом певного тексту з допущенням деяких неточностей. Учні повинні були виявити ці неточності і швидко їх виправити. В цілому проведене заняття сприяло підвищенню інтересу вихованців до роботи з текстами, розвитку уваги, набуттю та вдосконаленню умінь працювати з усною інформацією.

Значний інтерес у дітей викликало заняття «Інтернет друг чи ворог?». Учні мали змогу ознайомитись не лише з позитивними, а й з негативними сторонами інформаційної мережі Інтернет. Підводячи підсумки заняття, вихованці разом з педагогом дійшли висновку, що Інтернет можна застосовувати не лише для ігор і розваг, а й для пошуку потрібної інформації, спілкування, організації змістовного дозвілля.

У ході вивчення модуля III «Шляхом самоосвіти» було проведено заняття з наступних тем: «Навчання важка праця», «Що заважає мені краще навчатись?», «Роль заохочення у навчанні», «Виховуємо інтерес до читання», «Мої інтереси» та ін.

На занятті «Що заважає мені краще навчатись?» кожен учень намагався визначити фактори, які йому заважають добре вчитися. Найбільш поширеними виявились такі: неуважність, небажання вчитися, нерозуміння програмного матеріалу окремих предметів, несерйозне ставлення до шкільних обов'язків, відсутність сили волі, умінь організувати себе на діяльність, раціонально планувати свій час. Проаналізувавши зазначені фактори, вихованці разом з педагогом визначили шляхи їх усунення або пом'якшення. Результати роботи учні оформили у вигляді пам'яток.

Сподобалось вихованцям заняття «Роль заохочення у навчанні». У процесі його проведення діти мали можливість пофантазувати та визначити для себе ті види заохочень, які впливали б на результативність їхньої навчальної діяльності. У більшості випадків визначені молодшими школярами заохочення носили матеріальний характер (нова іграшка, солодощі, телефон тощо), але деякі учні акцентували увагу і на духовних цінностях (похвала, посмішка, підбадьорювання). За результатами заняття кожним вихованцем було створено «Лист заохочень», як стимул до виконання різних видів навчальних робіт.

Аналізуючи результативність впровадження програми, можна зазначити, що учні молодшої шкільної ланки стали більш організованими, навчились виконувати певні види діяльності самостійно, опанували деякими здатностями до планування та оптимальної організації навчальної праці, оволоділи основними навичками роботи з інформацією, зрозуміли цінність самоосвіти.

Для учнів середньої шкільної ланки метою програми був розвиток свідомого ставлення до самоорганізації навчальної діяльності, здатності до її оптимізації в ході розвитку інформаційних та самоосвітніх компетенцій. Відповідно до мети, завданнями програми було визначено формування та розвиток в учнів: навчальної мотивації, готовності навчатися протягом життя;

вміння вибудовувати перспективу власного навчання з метою профільного самовизначення; готовності самовдосконалювати пізнавальні психічні процеси (пам'ять, мислення, увагу, уяву) для покращення навчальної діяльності; здатності до ефективного планування навчальної діяльності; здатності до здійснення рефлексії досягнень в навчальній діяльності (визначення проблем, причин успіхів і труднощів у навчанні тощо); навичок роботи з інформацією (її пошуком, систематизацією, зберіганням); уміння раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання поставлених завдань; культури ділового спілкування.

У ході впровадження програми вихованці середньої шкільної ланки вивчали наступні модулі: «Самоорганізація у моєму житті», «Працюємо з інформацією», «Навчання самоосвіті».

Модуль I «Самоорганізація у моєму житті» передбачав проведення з вихованцями наступних занять: «Поняття про самоорганізацію», «Час найцінніший ресурс», «Саморегуляція поведінки», «Якості, які допомагають та перешкоджають людині в її самоорганізації», «Щоденник самоспостережень», «Вчимось оцінювати себе» та ін.

Під час проведення заняття «Поняття про самоорганізацію» учні отримали загальне уявлення про самоорганізацію, зрозуміли важливість її використання як у навчанні, так і в інших сферах життя, ознайомились з дієвими способами мотивування на виконання певної діяльності та на їх основі сформулювали свої. Зацікавлення викликала у вихованців вправа «Життєві ситуації». У процесі її виконання підлітків було об'єднано в групи та запропоновано різні ситуації, пов'язані з проблемами самоорганізації, які їм необхідно було вирішити на власний розсуд. Виконуючи поставлене завдання, учні мали можливість не тільки вирішити певну ситуацію, але й поставити себе на місце дорослого, подивитись на себе з іншого боку, проаналізувати власні вчинки. За підсумками заняття вихованцями було створено стіннівку «Дієві мотиватори», на якій кожен записав і позначив малюнком те, що його мотивує на виконання певної діяльності.

Сподобалось вихованцям заняття «Якості, які допомагають та перешкоджають людині в її самоорганізації». Учні не лише ознайомились з переліком особистісних якостей, які можуть сприяти або перешкоджати процесу самоорганізації, але й проявили свої креативні здібності. Під час виконання вправи «Пелюстки квітів» перед підлітками було поставлено завдання вирізати з кольорового паперу пелюстки, на кожній з них написати позитивну або негативну якість (з урахуванням кольору) та створити з них квіти. Для позначення якостей, які допомагають людині в її самоорганізації, учні, зазвичай, обирали яскраві та насичені кольори (червоний, жовтий, рожевий, помаранчевий), а для тих, які перешкоджають цьому процесу, темні та пастельні (чорний, коричневий, сірий, блакитний). Після створення вихованцями «позитивних» та «негативних» квіток було проведено групове обговорення. До позитивних якостей, які сприяють процесу самоорганізації, було віднесено такі, як наполегливість, витримка, рішучість, впевненість, відповідальність, дисциплінованість, організованість та ін. До негативних якостей, які перешкоджають процесу самоорганізації, учні віднесли наступні: ледачість, пасивність, безвідповідальність, непосидючість, безвілля тощо. Завдяки проведеному заняттю вихованці визначились з тим, на розвитку яких якостей їм варто зосередити увагу, а з якими треба боротися.

Під час вивчення модуля II «Працюємо з інформацією» з учнями середньої шкільної ланки було проведено такі заняття: «Світ інформації», «Безпечна робота в мережі Інтернет», «Етапи опрацювання інформації», «Відповідальне ставлення до зберігання інформації», «Ділове листування».

Метою заняття «Етапи опрацювання інформації» було ознайомлення учнів з основними етапами роботи з інформацією та формування у них навичок застосування отриманих знань на практиці. Для учнів було підготовлено інформаційне повідомлення, у якому висвітлено сутність кожного з етапів опрацювання інформації, а саме: фільтрація, формалізація, структурування, обробка та перетворення. Після прослуховування повідомлення учні самостійно знаходили інформацію за конкретними темами в мережі Інтернет та опрацювали її. Певні труднощі у них викликали етапи фільтрації (відсіювання

непотрібних даних) та обробки (логічний аналіз, формулювання умовиводів) інформації. Учням було важко відібрати зі значної кількості інформації ту, яка їм потрібна, проаналізувати її, сформулювати висновки за результатами опрацювання. З такими етапами опрацювання інформації, як формалізація (подання у певній формі тезовій, схематичній, табличній тощо), структурування (розподіл даних за напрямками) та перетворення (надання числової, текстової, графічної, звукової або будь-якої іншої форми, зручної для сприйняття, усвідомлення та подальшого використання) більшість підлітків впоралися і не потребували додаткових консультацій та допомоги педагога. В цілому проведене заняття сприяло підвищенню у вихованців рівня розвитку інформаційних компетенцій, отриманню теоретичних знань та формуванню практичних навичок опрацювання інформації у відповідності з конкретними етапами.

Позитивні відгуки вихованців отримало заняття «Відповідальне ставлення до зберігання інформації». Це було зумовлено тим, що майже кожен з учнів хоча б раз у своєму житті втрачав потрібну інформацію з різних причин (недбале ставлення, ненадійність комп'ютерної техніки та носіїв інформації, вірусні програми та інше). На занятті учні ознайомились з особливостями інформаційної безпеки, правилами безпечного зберігання даних, значенням та можливостями резервного копіювання і відновлення даних. Окрім цього, з дітьми було проведено низку ділових та рольових ігор, спрямованих на формування відповідальності (наприклад, «Міський голова», «Домашня тварина», «Урок», «У супермаркеті»). Педагогом було акцентовано увагу на тому, що наявності одних лише знань щодо зберігання інформації недостатньо. Необхідно користуватися здобутими знаннями, відповідально ставитись до зберігання своїх інформаційних матеріалів. У результаті підлітками було створено пам'ятки «Як не втратити важливу інформацію?», які стали для них нагадуванням не лише про проведене заняття, але і про правила зберігання даних.

В рамках вивчення модуля III «Навчання самоосвіті» з учнями було проведено заняття з наступних тем: «Чи потрібно навчатися протягом життя?»,



«Життєві ситуації», «Значення пізнавальних психічних процесів для навчання», «Розвиваємо пам'ять», «Мої успіхи у навчанні» та ін.

На занятті «Розвиваємо пам'ять» з вихованцями було проведено низку вправ, спрямованих на розвиток різних видів пам'яті (зорової, слухової та ін.). Наведемо декілька прикладів. Під час виконання вправи «Каскад цифр» учням необхідно було запам'ятати цифровий ряд, який їм показував педагог, а потім відтворити його у потрібній послідовності. Наприклад: 1, 7; 1, 7, 5; 1, 7, 5, 3 і т. ін. Починали з декількох цифр, поступово збільшуючи їх кількість. Дві, три, чотири цифри вихованцям було легко запам'ятати та назвати, п'ять і більше важче. Подібною до попередньої була вправа «Естафета слів». Педагог називав дітям слова (спочатку одне, потім два, три і т. ін.), а вони їх повторювали. Наприклад: годинник; м'яч, яблуко; молоко, будинок, скатертина; школа, вода, дах, дерево і т. ін. Вправа сприяла не лише розвитку пам'яті, але й асоціативного мислення в учнів. Зацікавлення викликала у підлітків вправа «Пара до пари». Її сутність полягала у наступному. Педагог зачитував учням пари логічно пов'язаних між собою слів. Після цього він називав лише перше слово з пари, а дітям потрібно було згадати і відтворити друге слово з пари. Приклади: сонце день; кінь сіно; волосся гребінець; поїзд їхати та інші. Наприкінці заняття було підведено підсумки та наголошено на необхідності подальшого розвитку пам'яті, оскільки вона відіграє важливу роль у навчальній діяльності.

Під час проведення заняття «Мої успіхи у навчанні» учні спробували відповісти на наступні питання: «Яких успіхів я досяг у навчальній діяльності на даний момент?», «Що цьому сприяло?», «Які в мене плани на майбутнє?», «Чи мотивують успіхи у конкретній галузі знань на навчання протягом життя?» тощо. Аналізуючи свої успіхи у навчальній діяльності, учні, здебільшого, акцентували увагу на високих оцінках, а не на знаннях або вміннях з певного предмету. Серед факторів, які сприяли досягненню позитивних результатів у навчанні, вихованці називали допомогу батьків, вчителів та друзів, самостійне, поглиблене вивчення окремих розділів того предмету, який викликає зацікавлення, легкість та доступність матеріалу. Також більшість дітей наголосили на тому, що вони

планують і надалі вивчати ту галузь знань, яка їх цікавить, та пов'язати з нею свій професійний вибір. За підсумками заняття учнями було створено колаж «Дерево успіхів», на якому кожен з них зазначив перелік своїх навчальних успіхів, а також підібрав і наклеїв відповідний малюнок із запропонованих педагогом кольорових матеріалів.

Проведення занять з учнями середньої шкільної ланки за вищезазначеними модулями сприяло набуттю та вдосконаленню ними певних навичок самоорганізації, планування та рефлексії, умінь працювати з різними видами інформації як у бібліотеці, так і в інформаційній мережі Інтернет, розвитку готовності до самовдосконалення пізнавальних психічних процесів, навчання протягом життя.

Для учнів старшої шкільної ланки за мету програми було визначено розвиток свідомого ставлення до самоорганізації життєдіяльності, здатності до її оптимізації в ході самовдосконалення інформаційних та самоосвітніх компетенцій. Завданнями програми виступали наступні: розвиток здатності до побудови перспективи власного життя; удосконалення вміння вибудовувати перспективу власного навчання з метою професійного самовизначення; розвиток готовності навчатися протягом життя; мотивування до здійснення життєпізнавальної діяльності; удосконалення навичок роботи з інформацією (її пошуком, систематизацією, зберіганням); удосконалення вміння раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання поставлених завдань; формування здатності до здійснення рефлексії досягнень у процесі саморозвитку; розвиток здатності екстраполювати навчальні здобутки на сферу побутового життя (опанування основами споживчих знань).

У процесі впровадження програми вихованців старшої шкільної ланки було залучено до вивчення таких модулів: «Самоорганізація запорука життєвого успіху», «Ми живемо в інформаційному суспільстві», «Від самоосвіти до вдосконалення особистості».

Під час вивчення модуля I «Самоорганізація запорука життєвого успіху» з вихованцями було проведено наступні заняття: «Роль самоорганізації у житті

людини», «Як навчитись розставляти пріоритети?», «Виховуємо силу волі», «Мій життєвий проект», «Оцінюємо роботу над собою», «Мій шлях до самовдосконалення» тощо.

У ході проведення заняття «Виховуємо силу волі» учнів було залучено до виконання ряду вправ. Наведемо для прикладу деякі з них. Для виконання вправи «Важка розмова» вихованці об'єднались у пари. Завданням кожного учасника було розіграти важку розмову з людиною, з якою він має погані взаємини, а розв'язання проблеми є для нього важливим. Після цього учні мінялись ролями. Виконання даної вправи викликало у дітей певні труднощі. Складність полягала в тому, що вихованцям було важко налаштувати себе на розмову з «неприємною людиною», підібрати потрібні слова. Сутність вправи «Доведи справу до кінця» полягала в тому, що кожному з учнів необхідно було згадати та розповісти оточуючим про справу, яку він розпочав і не закінчив. В ході проведення дискусії школярі вирішували, як би вони завершили кожен конкретну справу. У деяких випадках думки вихованців розходились і хтось з учасників отримував декілька варіантів вирішення своєї проблеми. У результаті старшокласники дійшли висновків, що вони мають обов'язково довести всі свої незавершені справи до кінця і в майбутньому намагатись не допускати виникнення таких ситуацій. В цілому проведене заняття сприяло набуттю учнями не лише теоретичних знань щодо вольових рис характеру, але і практичних навичок їх розвитку.

Позитивні емоції викликало у старшокласників заняття на тему: «Мій життєвий проект». Учнями було розроблено та описано власні життєві проекти, які містили наступні обов'язкові складові: титульна сторінка (включала наступне: фотокартку, прізвище, ім'я, по-батькові учня, дату початку роботи над життєвим проектом, назву навчального закладу, в якому він навчається); зміст (перелік розділів, які мають бути описані у життєвому проекті); особисті дані (прізвище, ім'я, по-батькові учня, заклад, у якому навчається, захоплення, інтереси, інформація про його сім'ю, домашня адреса); резюме проекту (індивідуальне уявлення учня про власний життєвий проект, його цінність та значущість); життєві цінності (перелік життєвих цінностей, які учень вважає головними у

своєму житті); життєві принципи (перелік головних, основоположних правил, якими учень керується у повсякденному житті); життєві цілі (перелік життєвих цілей, які учень ставить перед собою); життєві плани (відносно автономні елементи життєвого проекту, які детально визначають засоби, шляхи та ресурси, необхідні для досягнення поставлених життєвих цілей); життєві результати (наслідки реалізації життєвого проекту). Життєві проекти вийшли змістовними, цікавими та яскравими. Кожен з вихованців намагався максимально відобразити та описати, як він уявляє своє життя. Школярам сподобався не тільки процес розробки та опису власних життєвих проектів, але і їх презентація.

Модуль II «Ми живемо в інформаційному суспільстві» передбачав проведення з учнями наступних занять: «Значення інформації у сучасному світі», «Пошук інформації: кількість або якість?», «Форми представлення підбраного матеріалу», «Я пишу електронного листа...», «Розробляємо інформаційну довідку про себе» та ін.

У ході проведення заняття «Форми представлення підбраного матеріалу» завданням учнів було підібрати інформацію за конкретними темами та надати йому певну форму. Вихованцями було обрано цікаві теми для опрацювання (наприклад, «Світ професій», «Шкідливі звички», «Комп'ютерна залежність», «Як успішно скласти зовнішнє незалежне тестування?», «Заклади вищої освіти України» та інші). Зібравши всю необхідну інформацію та здійснивши її аналіз, учні проявили креативність та обрали різні форми представлення своїх матеріалів: таблиці, схеми, тези, графіки, мультимедійні презентації тощо. Важливо було не лише надати форму певній інформації, але і презентувати її аудиторії. З поставленим завданням на достатньо високому рівні впоралися всі школярі.

Під час проведення заняття «Я пишу електронного листа...» вихованці ознайомились з основними вимогами до ділового електронного листування, спробували самостійно написати електронні листи і надіслати їх один одному електронною поштою. Тим учням, у яких була відсутня електронна скринька, було надано допомогу у її створенні. Тематика електронних листів, написаних старшокласниками, була різною: запрошення на ділову зустріч, семінар,

святковий захід, обговорення проблемних питань, інформування про надання різних послуг, привітання зі святом, нагадування про проведення певного заходу та інше. У підсумку вихованцями було створено комп'ютерні презентації «Правила ділового електронного листування». В цілому заняття сприяло отриманню учнями нових знань щодо ділового електронного листування, підвищенню у них рівня розвитку інформаційних компетенцій, формуванню культури ділового спілкування.

У ході вивчення модуля III «Від самоосвіти до вдосконалення особистості» з учнями було проведено заняття з таких тем: «Цінність навчання протягом життя», «Самоосвітній процес: плануємо, реалізуємо, контролюємо», «Як впоратись з навчальними труднощами?», «Професії, які можна отримати у закладах вищої освіти України», «Значення самоосвіти для вдосконалення особистості» та інші.

На занятті «Самоосвітній процес: плануємо, реалізуємо, контролюємо» вихованці спробували відповісти на наступні питання: «Як я розумію, що таке самоосвіта?», «Навіщо вона потрібна?», «Які мотиви самоосвітньої діяльності?», «Як спланувати процес самоосвіти?» та ін. Ознайомившись з теоретичними основами самоосвіти, учні мали змогу потренуватися організовувати даний процес на простих завданнях. Кожному старшокласнику було запропоновано уявити проблемну ситуацію, пов'язану з самоосвітнім процесом, скласти план її вирішення, визначити шляхи реалізації та методи контролю. Деякі школярі підбирали ситуації з власного досвіду та озвучували способи їх вирішення, якими вони користувалися. За підсумками проведення заняття учні отримали ґрунтовну теоретичну базу щодо планування, реалізації та контролю самоосвітнього процесу, ознайомились з типовими проблемними ситуаціями, пов'язаними з самоосвітою, та шляхами їх вирішення.

Сподобалось старшокласникам заняття «Професії, які можна отримати у закладах вищої освіти України». Це було зумовлено тим, що на даному віковому етапі зазначена проблема є для них актуальною, оскільки вже найближчим часом їм необхідно буде зробити свій життєвий та професійний вибір. Готуючись до

заняття, учні розподілили між собою області України та провели ґрунтовну пошукову роботу щодо закладів вищої освіти, наявних в цих областях, і професій, які в них можна отримати. Отримані результати старшокласники оформили у вигляді мультимедійних презентацій та представили один одному на занятті. Ознайомлення з інформацією, підготовленою учнями, сприяло отриманню ними знань щодо професій, які можна отримати у навчальних закладах України, мотивуванню їх до вступу до певного закладу вищої освіти, усвідомленому професійному вибору. Групове обговорення старшокласниками проблемної теми позитивно позначилось на процесах формування у них комунікативних здібностей, напрацювання навичок виступу перед аудиторією, розвитку умінь формулювати думки та доводити власну точку зору.

В результаті проведення занять з учнями старшої шкільної ланки відповідно до вищерозглянутих модулів програми вони набули нові та удосконалили існуючі навички самоорганізації, планування, оцінювання та аналізу, опанували вміннями працювати з різними видами інформації, навчились організовувати свою самоосвітню діяльність.

Узагальнюючи вищезазначене, ми дійшли наступних висновків. Системна цілеспрямована робота, організована відповідно до моделі системи педагогічної реабілітації учнів в умовах навчально-реабілітаційного центру, сприяла досягненню поставлених нами цілей та завдань. Її результатом стала сформованість інструментальних утворень (стійкої навчальної мотивації; предметних знань, умінь та навичок; інформаційних та самоосвітніх компетенцій), які забезпечують розвиток та саморозвиток учнів як суб'єктів пізнання з метою їх безперервної освітньої інтеграції в суспільство.

Аналіз результатів експериментальної перевірки системи педагогічної реабілітації досліджуваних осіб представлено у підрозділі 3.2.

### **3.2. Порівняльний аналіз суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності в умовах навчально-реабілітаційного центру (до і після формувального експерименту)**

Мета контрольного етапу експерименту полягала у проведенні порівняльного аналізу кількісних і якісних результатів після формувального експерименту в учасників експериментальної групи з показниками констатувального експерименту та, відповідно, контрольної групи, що дозволило нам визначити динаміку розвитку структурних компонентів суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності; встановленні достовірності виявлених змін для підтвердження ефективності моделі системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання цього етапу експериментального дослідження:

1) провести повторну діагностику розвитку компонентів суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності в експериментальній і контрольній групах;

2) порівняти динаміку формування структурних компонентів суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності в експериментальній і контрольній групах після цілеспрямованого експериментального впливу.

У формувальному етапі експерименту взяли участь 609 учнів. З них 148 експериментальна група (ЕГ) та 461 контрольна (КГ) (такий поділ здійснено на основі результатів констатувального експерименту та з урахуванням матеріально-технічних умов і ресурсів реалізації моделі системи педагогічної реабілітації).

Реалізована в дослідно-експериментальній роботі модель системи педагогічної реабілітації учнів дозволила значно змінити на краще рівень суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності. Результати розподілу учнів ЕГ та КГ за рівнями розвитку суб'єктної

готовності та здатності до успішної навчальної діяльності за кожним критерієм окремо, а також за всіма показниками подано у додатку С.

Розглянемо кількісні показники рівнів розвитку мотиваційного, когнітивного, компетентнісного та рефлексивного компонентів суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності учнів ЕГ та КГ до та після проведення формувального експерименту.

Відсоткові показники рівнів розвитку мотиваційного компонента педагогічної реабілітації учнів ЕГ та КГ подано в узагальнюючій табл. 3.1 та на рис. 3.1, 3.2 (дод. С.1). Рівні розвитку показників мотиваційного компонента (навчальна мотивація, спрямованість навчальної мотивації, мотивація досягнення) подано в додатку П. Як свідчать результати таблиць, на констатувальному етапі експерименту у КГ та ЕГ середні показники суттєво не відрізнялись між собою. Початкова школа високий рівень ЕГ 16,4 %, КГ 21,2 %; основна і старша школа високий рівень ЕГ 12,3 %, КГ 22,8 %; початкова школа середній рівень ЕГ 57,7 %, КГ 45,6 %; основна і старша школа середній рівень ЕГ 54,9 %, КГ 41,1 %; початкова школа низький рівень ЕГ 25,9 %, КГ 33,2 %; основна і старша школа низький рівень ЕГ 32,8 %, КГ 36,1 %.

Як видно з рис. 3.1 після формувального експерименту відбулося зміщення відсоткових показників у сторону покращення результатів. Більш суттєвий перерозподіл відбувся в ЕГ зменшився відсоток осіб з низьким рівнем на 19,2 % (до експерименту становив 25,9 %, після 6,7 %), натомість виріс відсоток осіб з високим рівнем на 25,9 % (з 16,4 % до 42,3 %).

У КГ перерозподіл учнів з низьким рівнем теж зменшився, але лише на 10,2 %, що майже вдвічі нижче, порівняно з експериментальною. Також зменшився відсотковий показник високого рівня на 5,7 %. Відповідно відсоток учнів з середнім рівнем підвищився на 16,2 %.

Таким чином, наприкінці формувального етапу експерименту в ЕГ (на відміну від КГ) в учнів початкової школи спостерігається підвищення навчальної мотивації. Якісний аналіз засвідчив, що учні від негативного й байдужного



ставлення до навчання перейшли до дієвого, усвідомленого, відповідального ставлення.

Отже, за даними рис. 3.2 в експериментальній (54,9 %) і контрольній (41,1 %) групах до експерименту переважав середній рівень навчальної мотивації. Контрольний зріз після проведення формувального експерименту засвідчив, що в ЕГ знизилась показники низького рівня на 9,6 %, середній підвищився на 3,3 % та високий зріс на 6,2 %. Позитивна динаміка спостерігається і в КГ: низький зменшився на 12,8 %, високий зменшився на 6,5 %, натомість істотно збільшився середній рівень на 19,1 %.

Позитивні зміни мотиваційного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності ми пояснюємо дієвими формувальними впливами, що виявились у підвищенні навчальної мотивації, спрямованості навчальної мотивації, мотивації досягнення в умовах експериментального навчання.

Результати формувального експерименту щодо дослідження рівнів розвитку когнітивного компонента подано у табл. 3.2 і на рис. 3.3 (дод. С.2). В експериментальній групі високий рівень є значно вищим (37,8 %), ніж у контрольній (15,2 %). Порівнюючи результати констатувального етапу та результати, отримані після формувального етапу, бачимо, що середній рівень в учнів експериментальної групи знизився з 84,4 % до 57,5 % на (26,9 %), в учнів контрольної групи з 92,8 % до 59,4 % (на 33,4 %). В обох групах спостерігається підвищення низького рівня: в експериментальній групі на 4,5 %, у контрольній на 22,9 %.

Спостереження за динамікою успішності (когнітивний компонент) учнів ЕГ та КГ основної та старшої школи показали, що під час формувального експерименту в обох групах підвищився високий рівень (ЕГ на 13,6 %, КГ на 13,1 %). Показники середнього рівня знизилась (ЕГ на 40,4 %, КГ на 14,9 %), показники низького зросли (ЕГ на 27,1 %, КГ на 28,8 %). Наочно результати зображені на рис. 3.4 (дод. С.2).

Однією з основних причин підвищення низького рівня розвитку когнітивного компонента ми вважаємо слабе здоров'я учнів навчально-реабілітаційних центрів. У зв'язку з частими (а нерідко і тривалими) лікарняними, реабілітаційними періодами діти пропускають та не засвоюють значну частину навчального матеріалу, що відбивається на загальній успішності. В свою чергу стан здоров'я є причиною швидкої втомлюваності, слабкої волі, нестійкої уваги. Ще однією, не менш важливою причиною зниження успішності є проживання впродовж навчального тижня у навчально-реабілітаційному центрі окремо від сім'ї та самостійне вивчення домашнього завдання. У той час як здорові однолітки витрачають на вивчення домашнього завдання по декілька годин при безпосередній допомозі батьків, вихованцям навчально-реабілітаційних центрів на підготовку домашніх завдань відводиться чітко регламентований час відповідно до режиму закладу і допомога одного вихователя (вчителя) на увесь клас.

Експериментальна перевірка системи педагогічної реабілітації учнів сприяла підвищенню рівнів сформованості компетентнісного компонента (дод. Т). Як показують дані, на констатувальному етапі в ЕГ учні початкової школи з високим рівнем розвитку самоосвітніх та інформаційних компетенцій склали 48,8 %, у КГ 16,8 %. Після проведення формувального експерименту в ЕГ учні початкової школи з високим рівнем розвитку самоосвітніх та інформаційних компетенцій так само склали більшість (48,9 %). Натомість у контрольній групі лише 15,2 %. Як бачимо, результати, зафіксовані до початку експерименту та після в ЕГ (початкова школа) залишились майже незмінними. Незначна позитивна динаміка пояснюється тим, що в ЕГ до початку експерименту рівень розвитку компетентнісного компонента був вище середнього та становив 85,6 %.

Середні показники розвитку компетентнісного компонента педагогічної реабілітації в учнів основної та старшої школи до початку експерименту в ЕГ та КГ суттєво не відрізнялись між собою. В експериментальній групі, на відміну від контрольної, спостерігається більш значне підвищення середнього рівня розвитку

компетентнісного компонента (з 44,7 % до 60,2 % ЕГ, з 47,8 % до 54,7 % КГ) та зниження низького рівня (з 37,8 % до 21,4 % ЕГ, з 33,8 % до 28,2 % КГ).

Зобразимо результати, подані у табл. 3.3, у вигляді гістограм на рис. 3.5, 3.6 (дод. С.3).

Аналіз експериментальних даних щодо розвитку рефлексивного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності відповідно до означених показників довів, що при незначних змінах кількісних показників у КГ в кінці експерименту кількісні показники в ЕГ на низькому рівні зменшились з 45,5 % до 8,9 % (на 36,6 %), на високому рівні збільшились з 21,2 % до 46,7 % (на 25,5 %) для учнів початкової школи; на низькому рівні зменшились з 69,4 % до 20,3 % (на 49,1 %), на високому рівні збільшились з 1 % до 16,5 % (на 15,5 %) для учнів основної і старшої школи.

Суттєва відмінність у результатах ЕГ та КГ пояснюється ефективністю дослідно-експериментальної роботи. Запропонована та впроваджена нами модель системи педагогічної реабілітації передбачала розвиток усвідомлення учнями наслідків своїх дій, формування навичок самоаналізу та саморегуляції, розвиток уміння аналізувати та планувати власну поведінку, усвідомлення прагнення до самопізнання та творчої самореалізації. Динаміку рівнів розвитку рефлексивного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності відображено у табл. 3.4, рис. 3.7, 3.8 (дод. С.4) і дод. Т.

Отже, на основі діагностичних зрізів нами визначено рівні сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності у контрольних та експериментальних групах до та після формувального етапу експерименту. Узагальнені результати представлено у табл. 3.5 (дод. С.5).

Внаслідок проведення експериментального формувального впливу в ЕГ відбулися позитивні зміни у рівнях сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності за чотирма критеріями. Результати експериментальної роботи, відображені у таблиці 3.5, свідчать, що рівні сформованості зазначеної готовності та здатності у вихованців ЕГ зазнали істотних змін на відміну від вихованців КГ, де вони виявились незначними.

У табл. 3.6 (дод. С.6) нами подано середні показники динаміки рівнів сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному та формувальному етапах експерименту в експериментальній і контрольній групах. На рис. 3.9, 3.10 (дод. С.6) показано динаміку рівнів розвитку суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

Результати кількісного оцінювання дали змогу встановити, що після проведення формувального експерименту відбулися позитивні зміни в розподілі учнів контрольної та експериментальної груп за рівнями розвитку суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності (дод. Т). Це дозволяє нам зробити припущення про ефективність запропонованої моделі системи педагогічної реабілітації. Для виправдання або спростування цього припущення нами сформульовано дві гіпотези:  $H_0$  – різниця між рівнями суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності в експериментальній  $x_{EG}$  та контрольній  $x_{KG}$  групах є несуттєвою (на рівні значущості  $p > 0,1$ ).  $H_1$  – різниця між рівнями суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності в експериментальній  $x_{EG}$  та контрольній  $x_{KG}$  групах є суттєвою на вибраному рівні значущості.

З метою з'ясування рівня значущості підвищення ефективності суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності було проведено математико-статистичний аналіз результатів. З точки зору освітньо-реабілітаційного значення проведеного формувального експерименту, вирішальне значення мають дві категорії зрушень: 1) зменшення кількості учнів з низьким рівнем розвитку суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності. За цими змінами можна визначити корекційно-реабілітаційний потенціал формувального експерименту, оскільки діти з низьким рівнем розвитку досліджуваних показників є пріоритетною цільовою групою у системі педагогічної реабілітації; 2) зростання процентної частки школярів з високим рівнем розвитку суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної

діяльності. Ця динаміка репрезентує розвивальний потенціал системи педагогічної реабілітації, тобто її здатність забезпечувати досягнення учнями максимально можливих індивідуальних показників інтелектуальної активності, здійснення ними навчальної діяльності в зоні найближчого розвитку.

Рівень статистичної значущості зазначених зрушень в ЕГ підраховувався за допомогою критерію Фішера. Розрахунки щодо зміни кількості учнів початкової школи з низьким рівнем базувалися на процентних показниках, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (22,3 % і 6,7 %), і кількості школярів (45 осіб). По таблиці «Величини кута  $\phi$  для різних відсоткових долей» [64, с. 268-271] визначено, що  $\phi^*(22,3\%) = 0,984$ ;  $\phi^*(6,7\%) = 0,524$ . Підраховано емпіричне значення  $\phi^*$  за формулою, яку наводить В. Климчук [64, с. 122]:

$$\phi^*_{\text{емп}} = |0,984 - 0,524| \cdot \frac{1}{2} = 2,18$$

По таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\phi^*$  Фішера» [64, с. 123] визначено, що  $\phi^*_{\text{емп}} = 2,18$  відповідає рівню значущості  $p < 0,05$ . Отже, зменшення в ЕГ кількості учнів початкової школи з низьким рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності є статистично значущим ( $p < 0,05$ ).

Аналогічні розрахунки по КГ базувалися на процентних показниках, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (29,8 % і 27,6 %), і кількості учнів початкової школи (185 осіб). Визначено, що  $\phi^*(29,8\%) = 1,155$ ;  $\phi^*(27,6\%) = 1,106$ . Підраховано емпіричне значення  $\phi^*$ :

$$\phi^*_{\text{емп}} = (1,155 - 1,106) \cdot \frac{1}{2} = 0,47$$

Отримане  $\phi^*_{\text{емп}} = 0,47$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, зменшення в КГ кількості учнів початкової школи з низьким рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

Для з'ясування рівня статистичної значущості динаміки збільшення в ЕГ кількості учнів початкової школи з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності було використано процентні показники, отримані в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (24,5 % і 42,3 %), а також дані щодо кількості учнів початкової школи (45 осіб). Визначено, що  $\varphi^*(24,5\%) = 1,036$ ;  $\varphi^*(42,3\%) = 1,416$ . Підраховано емпіричне значення  $\varphi^*$ :

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,416 - 1,036) \cdot \frac{\text{---}}{\text{---}} = 1,8$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,8$  відповідає рівню значущості  $p = 0,036$ . Отже, збільшення в ЕГ кількості учнів початкової школи з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності є статистично значущим ( $p < 0,05$ ).

Аналогічно було підраховано рівень статистичної значущості динаміки збільшення кількості учнів початкової школи з високим рівнем у КГ (з 14,6 % до 15,7 %). Оскільки  $\varphi^*(14,6\%) = 0,784$ ;  $\varphi^*(15,7\%) = 0,815$ , а число учнів початкової школи дорівнює 185, то

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (0,815 - 0,784) \cdot \frac{\text{---}}{\text{---}} = 0,3$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 0,3$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Це означає, що збільшення в КГ кількості учнів початкової школи з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

Таким чином, за результатами математико-статистичного аналізу зміни показників педагогічної реабілітації учнів початкової школи з'ясовано, що в експериментальному закладі статистично значущими є всі досліджувані зрушення: збільшення кількості школярів з високим рівнем і зменшення числа учнів з низьким рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності, тоді як у контрольних закладах виявлена позитивна динаміка не є настільки суттєвою, щоб відповідати вимогам статистичної значущості.

Аналогічні розрахунки були проведені для оцінки з точки зору математичної статистики ефективності педагогічної реабілітації учнів основної і старшої школи.

Розрахунки по експериментальному закладу базувалися на процентних показниках кількості учнів основної і старшої школи з низьким рівнем за підсумками констатувальної та підсумкової діагностики (35 % і 23,3 %) і кількості школярів (103 особи). Згідно з цими даними,  $\varphi^*(3\%) = 1,266$ ;  $\varphi^*(23,3\%) = 1,007$ . Підраховано емпіричне значення  $\varphi^*$  за формулою:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = |1,266 - 1,007| \cdot \frac{1}{1,266 + 1,007} = 1,85$$

По таблиці «Рівні статистичної значимості критерію  $\varphi^*$  Фішера» [65, с. 123] визначено, що  $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,85$  відповідає рівню значущості  $p = 0,032$ . Це означає, що зменшення в ЕГ кількості учнів основної і старшої школи з низьким рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності є статистично значущим ( $p < 0,05$ ).

Для відповідних обчислень по КГ використані процентні показники, отримані в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (27,5 % і 27,2 %). Визначено, що  $\varphi^*(27,5\%) = 1,104$ ;  $\varphi^*(27,2\%) = 1,097$ . Підраховано емпіричне значення  $\varphi^*$  з урахуванням кількості учнів основної і старшої школи (276 осіб).

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,104 - 1,097) \cdot \frac{1}{1,104 + 1,097} = 0,82$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 0,82$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Можна зробити висновок, що зменшення в КГ кількості учнів основної і старшої школи з низьким рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

Для оцінки статистичної значущості другої категорії зрушень зростання процентної частки учнів основної і старшої школи з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності використано кількісні

дані по ЕГ і визначено, що  $\varphi^*(8, \%) = 0,602$ ;  $\varphi^*(18, \%) = 0,889$ . Підраховано емпіричне значення  $\varphi^*$  при кількості учнів  $n = 103$ :

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (0,889 - 0,602) \cdot \frac{\text{---}}{\text{---}} = 2,06$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,06$  відповідає рівню значущості  $p = 0,02$ . Отже, збільшення в ЕГ кількості учнів основної і старшої школи з високим рівнем є статистично значущим ( $p < 0,05$ ).

Аналогічно підраховано рівень статистичної значущості динаміки збільшення кількості учнів основної і старшої школи з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності у КГ (з 16 % до 17 %). Оскільки  $\varphi^*(1 \%) = 0,823$ ;  $\varphi^*(1 \%) = 0,85$ ;  $n = 276$ , то

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (0,85 - 0,823) \cdot \frac{\text{---}}{\text{---}} = 0,32$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 0,32$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, збільшення в контрольних закладах кількості учнів основної і старшої школи з високим рівнем є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

На основі проведених розрахунків можна стверджувати, що в ЕГ санаторній загальноосвітній школі-інтернаті комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради статистично значущими є всі досліджувані зрушення: зменшення кількості учнів з низьким рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності у початковій школі ( $p < 0,05$ ), основній і старшій школі ( $p < 0,05$ ), зростання процентної частки школярів з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності у початковій школі ( $p < 0,05$ ), основній і старшій школі ( $p < 0,05$ ). На основі математико-статистичної обробки даних констатувальної та підсумкової діагностики в КГ (комунальному закладі «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради, комунальному закладі «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради, комунальному закладі «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради та комунальному закладі



«Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради) статистично значущих змін у зменшенні кількості учнів з низьким рівнем та зростанні числа школярів з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності не виявлено. Результати математико-статистичного аналізу отриманих даних дозволяють встановити факт більш суттєвого підвищення ефективності педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами у комунальному закладі «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради порівняно з контрольними закладами. Це свідчить про позитивні результати експериментальної перевірки обґрунтованої у дисертації системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.

## ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

За підсумками дослідно-експериментальної перевірки ефективності системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами можна зробити такі висновки:

1. На формувальному етапі експерименту модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами була впроваджена в експериментальних групах Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру (м. Запоріжжя). Реалізація експериментального фактору здійснювалася за рахунок забезпечення обґрунтованих педагогічних умов: особистісної орієнтації освітньо-реабілітаційного процесу, врахування особливих освітніх потреб кожного вихованця, впровадження інноваційного програмно-технологічного та матеріально-технічного забезпечення, варіативності заходів педагогічної реабілітації, її наскрізного та комплексного характеру.

2. Завдяки системному впровадженню передбачених у моделі заходів реабілітаційного спрямування вихованці з особливими освітніми потребами мали змогу використати додатковий ресурс навчально-реабілітаційного центру для нормалізації власних психоемоційних станів в процесі навчальної діяльності, підвищення рівня здатності до рефлексії, розвитку вміння навчатися, набуття метанавчальних навичок і компетенцій. Результатом впровадження моделі системи педагогічної реабілітації стала сформованість у вихованців з особливими освітніми потребами стійкої навчальної мотивації, предметних знань, умінь та навичок, інформаційних та самоосвітніх компетенцій, які забезпечують розвиток та саморозвиток школярів як суб'єктів пізнання з метою їх безперервної освітньої інтеграції в суспільство.

3. Контрольний етап експерименту передбачав визначення та порівняння динаміки показників рівня ефективності педагогічної реабілітації в експериментальних і контрольних групах. За результатами математико-статистичного аналізу зміни показників педагогічної реабілітації вихованців з

особливими освітніми потребами з'ясовано, що в експериментальній групі (Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатoproфільному центрі) статистично значущими є зменшення кількості учнів з низьким рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності ( $p < 0,05$ ) та зростання процентної частки школярів з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності ( $p < 0,05$ ). В контрольних групах (Новомиколаївському навчально-реабілітаційному центрі-інтернаті «Паросток», Кам'янському навчально-реабілітаційному центрі-інтернаті, Виготському навчально-реабілітаційному центрі, Березівському навчально-реабілітаційному центрі) статистично значущих змін у зменшенні кількості учнів з низьким рівнем та зростанні відсоткової частини школярів з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності не виявлено. За підсумками математико-статистичного аналізу отриманих даних з використанням критерію  $F^*$  Фішера встановлено факт більш суттєвого підвищення ефективності педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами у Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатoproфільному центрі порівняно з контрольними закладами, що довело позитивні результати експериментальної перевірки обґрунтованої у дисертації системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.

## ВИСНОВКИ

Результати теоретичного та експериментального дослідження проблеми моделювання і практичного забезпечення системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру дозволили сформулювати висновки:

1. Виділено сутнісні характеристики сучасної інтерпретації концепту педагогічної реабілітації вихованців навчально-реабілітаційного центру: її ранній початок, компетентнісну спрямованість, безперервність і наступність, акмеологічний характер і реалізацію в комплексі з іншими видами реабілітації. На основі методології комплексної реабілітації і компетентнісного підходу сформульовано визначення поняття «педагогічна реабілітація вихованців навчально-реабілітаційного центру»: це динамічна система навчально-виховних заходів реабілітаційного спрямування, які забезпечують відновлення і розвиток в учнів з особливими освітніми потребами інформаційних і самоосвітніх компетенцій, що визначають здатність (знання, вміння і навички) та готовність (ціннісні орієнтації та мотивацію) до засвоєння шкільної програми відповідно до вимог стандартів освіти.

Проаналізовано процес безперервного еволюціонування практики педагогічної реабілітації з XVIII століття від локальних ініціатив до формування інституційних засад і механізмів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Встановлено, що особливістю сучасної парадигми розвитку практики педагогічної реабілітації є становлення цілісної методології і теорії її системної організації, в якій у синтезованому вигляді відображено апробовані на практиці зразки роботи з вихованцями, які мають особливі освітні потреби.

2. Розроблено діагностичні критерії та показники ефективності педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. До діагностичних критеріїв віднесено: сформованість мотиваційного, когнітивного, компетентнісного та рефлексивного компонентів педагогічної реабілітації. Критерію сформованості мотиваційного компонента педагогічної реабілітації відповідають такі показники,

як рівень навчальної мотивації, її спрямованість та сформованість мотивації досягнення. Діагностичне дослідження за критерієм сформованості когнітивного компонента педагогічної реабілітації передбачає орієнтацію на показники навчальних досягнень учнів з використанням карт аналізу їхніх навчальних досягнень за віковими категоріями. Відповідно до критерію сформованості компетентнісного компонента педагогічної реабілітації враховуються показники рівня розвитку самоосвітніх та інформаційних компетенцій за підсумками використання відповідної методики моніторингу. Рефлексивний критерій ефективності педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами передбачає отримання емпіричних даних за діагностичними показниками розвитку особистісної рефлексії та інтелектуальної рефлексії.

3. Розроблена і науково обґрунтована система педагогічної реабілітації вихованців навчально-реабілітаційного центру, що інтегрує три компоненти: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і контрольно-результативний, які в сукупності забезпечують функціональність системи, її відповідність визначеній меті педагогічної реабілітації – розвитку і саморозвитку вихованців з особливими освітніми потребами як суб'єктів пізнання. Змістово-процесуальний компонент системи педагогічної реабілітації об'єднує три складові освітньо-реабілітаційного процесу (індивідуальну педагогічну реабілітацію, навчальну й виховну складові з реабілітаційним компонентом) і передбачає відповідне програмне і технологічне забезпечення (індивідуальну програму реабілітації кожного учня з особливими освітніми потребами, наскрізні програми «Самоорганізація діяльності» і «Реабілітація природою») і технологічне забезпечення. Контрольно-результативний компонент системи педагогічної реабілітації відображає вимоги до визначення ефективності процесу педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру. Цей компонент реалізується через вимірювання динаміки позитивних змін щодо готовності кожного учня до засвоєння шкільної програми, безперервної освітньої інтеграції в суспільство, розвитку у школярів навчальної мотивації, компетентнісного потенціалу (інформаційних і самоосвітніх компетенцій) і навченості (знань, умінь і навичок).

Встановлено, що високий рівень сформованості компонентів педагогічної реабілітації виявлено у 16,8 % учнів початкової школи та 14,5 % учнів основної та старшої школи. Середній рівень констатовано у більшості вихованців з особливими освітніми потребами: у 55,1 % учнів початкової школи та 56,2 % учнів основної та старшої школи. У третини (28,1 % учнів початкової школи та 29,3 % учнів основної та старшої школи) констатовано низький рівень сформованості компонентів педагогічної реабілітації. Доведено ефективність основних форм організації педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами: уроків на свіжому повітрі, практичних та лабораторних занять з природничих та творчих дисциплін, корекційно-розвиткових заходів (життєпізнавальні проекти, суспільно важливі справи, науково-дослідницька робота екологічного спрямування тощо).

4. Розроблено програмно-методичний ресурс щодо впровадження системи педагогічної реабілітації вихованців в умовах навчально-реабілітаційного центру. Упорядкованість і оптимальна послідовність реабілітаційно-педагогічних впливів на вихованців забезпечувалася за рахунок впровадження розроблених програм «Реабілітація природою» (оптимізація освітнього маршруту вихованців засобами природи, включення їх в єдиний освітньо-природний простір, відновлення їхньої активності як суб'єктів власної життєдіяльності) та «Самоорганізація особистості» (розвиток і саморозвиток вихованців як суб'єктів пізнання в ході набуття і самовдосконалення ними інформаційних та самоосвітніх компетенцій).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. Доцільним є подальше вивчення можливостей удосконалення практики педагогічної реабілітації за такими напрямками: розробка теоретичних засад педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах профільної середньої освіти, передбаченої Законом України «Про освіту» і Концепцією Нової української школи; організаційно-методичне забезпечення постпрограмної підтримки вихованців з особливими освітніми потребами, які пройшли курс педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру; підготовка майбутніх педагогів до практичного забезпечення процесу педагогічної реабілітації вихованців на системних засадах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алмазов Б. Н. Психологические основы педагогической реабилитации : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Соц. педагогика». Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 285 с.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
3. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва, 1989. 560 с.
4. Бедерханова В. П., Бондарев П. Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности : учебн. пособие. Краснодар, 2000. 54 с.
5. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста : учебно-методическое пособие. Москва, 1989. 144 с.
6. Бесова О. Г. Інформаційна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5. С. 157-162. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2014\\_5\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_5_21). (дата звернення: 17.07.2015).
7. Большой толковый социологический словарь (Collins). Том 2 (П-Я) : пер. с англ. Москва, 1999. 528 с.
8. Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України). *Дефектологія*. 2004. № 1. С. 2-10.
9. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В., Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. 560 с.
10. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2001. 238 с.





BF%D %B %D %B %2 %D %8 %D %BC%D %BE%D %B %D %B8.pdf (дата звернення: 15.11.2017).

21. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Великий Новгород, 2002. 367 с.

22. Гордеева А. В., Морозов В. Реабилитационная педагогика. *Социальная педагогика*. 2008. № 1. С. 107-128.

23. Горелова Т. О. Реабілітація мистецтвом, або «мистецтвотерапія». *Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття* : наук.-метод. зб. у 2-х ч. / Ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. Київ : ІЗМН, 1998. Ч. 2. С. 79-81.

24. Григораш В. В. Моделювання управлінської діяльності в галузі освіти. *Управлінські та психологічні аспекти професійної підготовки фахівців в умовах інноваційного розвитку освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. проф. Р. І. Черновол-Ткаченко, проф. О. І. Мармази, доц. О. Є. Гречаник. Харків, 2016. Ч. 1. С. 51-54.

25. Грудинін Б. О. Формування інформаційної компетентності учнів у процесі проектної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 109. С. 37-41.

26. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения : монография. Москва, 1996. 544 с.

27. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография. Новосибирск, 2005. 229 с.

28. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и...неопределенность. *Школьные технологии*. 2002. № 2. С. 62-67.

29. Дегтяренко Т. М. Теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2012. 435 с.

30. Дербеньова А. Г. Усе про мотивацію / уклад. А. Г. Дербеньова. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 207 с.

31. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : за станом на 21.08.2013 р. / Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23.11.2011 № 1392. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D%BF>. (дата звернення: 05.06.2012).

32. Державний стандарт початкової загальної освіти : за станом на 20.04.2011 р. / Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» від 20.04.2011 № 462. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D%BF>. (дата звернення: 05.06.2012).

33. Десятов Д. Організація рефлексивної діяльності учнів на уроках історії в старших класах. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 49. С. 55-63. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps\\_2014\\_49\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2014_49_10). (дата звернення: 05.06.2012).

34. Довмантович Н. Г. Проблема формування самоосвітньої компетентності особистості у педагогічній теорії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 12 (2). С. 139-144.

35. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя : монографія. Житомир, 1995. 328 с.

36. Дубковская Л. А. Социальные стратегии управления процессами интеграции детей-инвалидов в общество : дисс. ... канд. соц. наук : спец. 22.00.08. 2003. 131 с.

37. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ, 2002. 20 с.

38. Єрмаков І. Г. Життєтворчий потенціал реабілітаційної педагогіки. *Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття* : наук.-метод. зб. у 2-х ч. Ч. I / Ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), І. Г. Єрмаков (наук ред.) та ін. Київ : ІЗМН, 1998. С. 53-66.

39. Єрмаков І. Г., Нечипоренко В. В., Пузіков Д. О. Життєве проектування : психолого-педагогічний аспект : практико зорієнтований посібник

Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр, 2009. 220 с.

40. Жадленко І. О. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 282 с.

41. Жижко Т. А. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління* : зб. наукових праць. Київ, 2005. Випуск 3. С. 144-151.

42. Загрева В. Я. Організація комплексної реабілітації дітей з особливими потребами в закладах освіти. URL : [ikpp.npu.edu.ua/file/.../ %20Zagreva.doc](http://ikpp.npu.edu.ua/file/.../%20Zagreva.doc) (дата звернення: 15.11.2017).

43. Зайцев Д. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями : дисс. ... доктора соц. наук : спец. 22.00.04. Саратов, 2004. 360 с.

44. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. 608 с.

45. Закон України «Про освіту». URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення: 12.03.2016).

46. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» : за станом на 25.01.2014 р. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>. (дата звернення: 02.12.2015).

47. Замаскіна П. І. Концептуально-дидактична модель профільного самовизначення учнів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* : наук. журн. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Вип. 53. С. 110-114.

48. Зелинская Д. И. Основы детской реабилитологии. *Педиатрия* : науч.-практ. мед. журн. / Союз педиатров России. Москва : Информпресс, 2012. Том 91. № 3. С. 15-20.

49. Зимняя И. А. Ключевые компетентности новая парадигма результата образования. *Высшее образование*. 2003. № 5. С. 34-42.
50. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ; Черкаси, 2008. 608 с.
51. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
52. Ильичев Д. В. Социальная реабилитация лиц с комплексным дефектом : дисс. ... канд. соц. наук : спец. 22.00.04. Москва, 2004. 154 с.
53. Іващенко К. Визначення сутності поняття «педагогічна система». URL : <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/3628> (дата звернення: 17.11.2017).
54. Ізяславський навчально-реабілітаційний центр. URL : <http://izinternat.at.ua/> (дата звернення: 15.02.2017).
55. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. / Т. В. Сак. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.
56. Калиновская Т. П. Подготовка учителя в системе повышения квалификации к педагогической реабилитационной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Тобольск, 1999. 186 с.
57. Камалеева А. Р., Нургазизова Э. Ф. Теоретические основы моделирования педагогических систем. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. Челябинск, 2010. № 1. С. 114-127.
58. Каньковський І. Є. Педагогічна система підготовки фахівця. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Харків, 2010. Вип. 28-29. С. 215-221.
59. Капська А. Й., Карпенко О. Г., Пінчук І. М. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями : навчально-методичний посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів. Київ : ДЦССМ, 2003. 168 с.
60. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45-57.

61. Каташинська І. В. Педагогічна система як соціокультурний феномен. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2010. № 24. С. 299-305.
62. Кечик О. О. Педагогічна система організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу. URL : [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_22487406\\_31689431.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_22487406_31689431.pdf) (дата звернення: 21.11.2017).
63. Кирилук О. М. Система реабілітації інвалідів в Санкт-Петербурзі : соціологічний аналіз : дисс. ... канд. соц. наук : спец. 22.00.04. СПб., 2007. 206 с.
64. Климчук В. О. Математичні методи у психології : навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей. Київ : Освіта України. 2009. 288 с.
65. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
66. Комунальний заклад «Сахновщинський навчально-реабілітаційний центр» Харківської обласної ради. Робочий навчальний план на 2017/2018 рік. URL : <http://snrc.org.ua/robochuj-navchalnyj-plan-na-2014-2015-rik/> (дата звернення: 05.10.2017).
67. Комунальний заклад освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Сузір'я» Дніпропетровської обласної ради». URL : <http://schoolhgd.dnepredu.com/uk/site/starshoyi-shkoli.html>. (дата звернення: 05.02.2017).
68. Коновальчук І. І. Сутність та властивості інноваційної педагогічної системи. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ-Вінниця, 2011. Вип. 67. Частина 1. С. 89-93.

69. Коробова І. В. Формування інформаційно-методичної компетентності майбутнього учителя фізики. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. Вип. 9. С. 163-168.

70. Кравчук Л. С. Особливості корекційно-педагогічної роботи освітнього та виховного процесу підготовки дітей з інвалідністю. *Логопедія*: науково-методичний журнал. Інститут корекційної педагогіки та психології, 2011. № 1. С. 29-33.

71. Кравчук Л. С. Особливості реабілітаційних заходів щодо покращення розумової працездатності студентів в умовах навчальної діяльності. *Зб. наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький: ХІСТ, 2011. № 3. С. 42-45.

72. Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін. *Філософія освіти*. 2008. № 1-2. С. 15-21.

73. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти: за станом на 13.04.2011 р. / Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» від 13.04.2011 № 329. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11>. (дата звернення: 05.06.2012).

74. Кузава І. Б. Експериментальне моделювання інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Молодий вчений*. 2014. № 1 (03). С. 142-144.

75. Кузава І., Печерських В. Вертебрологія як метод комплексної реабілітації в умовах інклюзії. *Педагогічний часопис Волині*. № 4 (7). 2017. С. 109-113.

76. Кузава І. Б. Технологія підготовки майбутніх вихователів до інклюзивної освіти дітей дошкільного віку. *International scientific professional periodical journal «The unity of science»* / publishing office Friedrichstrabe 10 – Vienna – Austria, 2015. – P. 65-68.

77. Кузава І., Ярмолюк М. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2016. № 2 (2). С. 75–81.

78. Куклина Л. В. Моделирование личностно-ориентированных воспитательных технологий в условиях воспитательной системы школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ульяновск, 2005. 220 с.

79. Кух О. М., Кух А. М. Педагогічні системи та їх проектування. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Дидактика фізики в контексті орієнтирів Болонського процесу*. Кам'янець-Подільський, 2005. Вип. 11. С. 148-151.

80. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования : учебно-методическое пособие. Могилев, 2001. 66 с.

81. Лаврентьева З. И. Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков : автореф. дисс. на соискание научн. степени доктора пед. наук : 13.00.01 / Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск, 2009. 49 с.

82. Лаврентьева З. И. Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск. 2009. 429 с.

83. Лист Міністерства освіти і науки України від 04.08.2009 р. № 1/9-515 «Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах». URL : [www.mon.gov.ua/images/files/.../1\\_9-515.doc](http://www.mon.gov.ua/images/files/.../1_9-515.doc). (дата звернення: 18.05.2017).

84. Лист МОН України від 07.06.2017 № 1/9-315 «Про структуру 2017/2018 навчального року та навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів». URL : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/7753-> (дата звернення: 08.10.2017).

85. Лист МОН України від 12.07.2017 № 1/9-385 «Про навчальні плани та організацію навчально-реабілітаційного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році». URL : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/7713> (дата звернення: 16.09.2017).

86. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 4. 2013. С. 43-63.

87. Лукьянова М. И. Учебная мотивация школьников как показатель результативности образовательного процесса в школе. URL : [http://met.emissia.org/offline/2013/met010\\_files/m4-sys.htm](http://met.emissia.org/offline/2013/met010_files/m4-sys.htm). (дата звернення: 05.06.2012).

88. Манова-Томова В. С., Пирев Г. Д., Пунушлиева Р. Д. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. София : Медицина и физкультура, 1981. 190 с.

89. Мачуська І. М. Основні чинники професійного самовизначення старшокласників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. Вип. 17 (1). С. 474-482.

90. Медична психологія : підручник / І. С. Вітенко. Київ : Здоров'я, 2007. 208 с.

91. Методика «Рефлексивная самооценка учебной деятельности» О.А. Карабановой. URL : <http://psyconst.ru/zadanie-refleksivnaya-samoosenka-uchebnoj-deyatelnosti-o-a-karabanova-2/>. (дата звернення: 05.06.2012).

92. Мирончук Н. М. Самоорганізація професійної діяльності як основа професійного зростання викладача вищого навчального закладу. *Проблеми освіти* : збірник наукових праць. Спецвипуск. Вінниця-Київ, 2015. С. 69-73.

93. Мирончук Н. М. Основні аспекти самоорганізації навчально-професійної діяльності майбутніх викладачів. *Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти* : зб. наук. праць. Житомир : ФОП Левковець, 2015. С. 168-172.



94. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва, 2006. 200 с.
95. Могрун В. Ф., Могрун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / 3-є видання. Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. 464 с.
96. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
97. Моисеева Л. Г. Организационно-педагогические средства комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Самара, 2004. 164 с.
98. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований. *Школьные технологии*. 2001. № 5. С. 75-89.
99. Морозов В. В. Реабилитационно-педагогический процесс в образовательных интернатных учреждениях : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Москва, 2001. 186 с.
100. Мурзіна О. А. Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів у процесі фахової підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 318 с.
101. Навчально-реабілітаційний центр. Комунальний заклад «Гучинський навчально-реабілітаційний центр» Рівненської обласної ради. URL : <http://nrc-tuchin.rv.ua/%d%ba%d%be%d%8%d%b%d%ba%d%8%d%9%d%b%d%bd%d%96/> (дата звернення: 05.06.2017).
102. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр» від 16.08.2012 р. № 920. URL : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z1502-12>.
103. Наточій А. М. Соціально-педагогічна реабілітація вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів : навч.-метод. посібник. Миколаїв : Видавництво «ЛПОН», 2004. 180 с.



113. Освіта осіб з інвалідністю в Україні : тематична національна доповідь / за ред. В. М. Синьов, В. І. Бондар, В. В. Засенко та ін. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2010. 417 с.

114. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / Колупаєва А. А., Таранченко О. М., Білозерська І. О. та ін. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.

115. Остапчук Т. Структурно-функціональна модель формування інформаційної компетентності студентів технічних університетів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти : збірник наукових праць*. 2016. Вип. 4. С. 106-117.

116. Островерхова Н. Загальноосвітній навчальний заклад як активна соціально-педагогічна система. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2015. Вип. 1. С. 19-36. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo\\_2015\\_1\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2015_1_4) (дата звернення: 30.10.2017).

117. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : монографія. Чернівці, 2009. 752 с.

118. Паламарчук В. Ф. Інтелектуальна «ціна навчання» в аспекті реабілітаційної педагогіки. *Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття : наук.-метод. зб. у 2-х ч. Ч. I / Ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), І. Г. Єрмаков (науКиїв ред.) та ін.* Київ : ІЗМН, 1998. С. 130-136.

119. Петрова Е. В. Технология социально-педагогической реабилитации детей-инвалидов в учреждении интернатного типа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина : Тамбов. 2008. 295 с.

120. Петросян В. А. Интеграция инвалидов в российское общество : дисс. ... д-ра соц. наук : спец. 22.00.04. Москва, 2011. 345 с.

121. Плетнева Г. П. Педагогические условия реабилитации и социализации детей в школе-интернате санаторного типа : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 /

Институт образования Сибири, дальнего востока и севера Российской академии образования. Москва. 2003. 322 с.

122. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков патопсихология. Москва : Изд-во Ин-т практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 128 с.

123. Позднякова-Кирбят'єва Є. Г. Реабілітаційний парк як інновація в системі сучасної освіти. *Ukraine – EU. Modern Technology, Busines and Law : collection of international scientific papers* : in 2. Part 2. Current Issues of Legal Science and Practice. Management and Public Administration. Innovations in Education. Enviromental Protection. Engineering and Techologies. Chernigiv : CNUT, 2017. С. 146-149.

124. Положення про індивідуальну програму реабілітації інваліда. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/757-2007-%D%BF>. (дата звернення: 05.11.2017).

125. Почуєва О. О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами. URL : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp10/Pochueva.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/Pochueva.pdf) (дата звернення: 14.11.2017).

126. Права людей з інвалідністю. URL : <https://helsinki.org.ua/> (дата звернення: 19.09.2017).

127. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя / Рекомендація Європейського Парламенту та Ради Європейського союзу від 18 грудня 2006 року. URL : [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975) (дата звернення: 07.11.2017).

128. Прошкін В. В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика* : науково-метод. журнал / Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, Благодійний фонд ім. А. Макаренка. Київ : Едельвейс, 2015. Випуск 4. С. 7-12.

129. Радченко І. До питання про педагогічні системи, педагогічні процеси і педагогічні технології. *Сучасні наукові дослідження у галузі професійної педагогічної освіти* : матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару

(м. Умань, 30 березня 2012 р.) / ред. кол. : Ткачук Л. В. та ін. Умань, 2012. С. 72-76.

130. Ральникова И. А. Рефлексивное автопроектирование как технология самоорганизации в контексте становления и преобразования жизненных перспектив личности. *Сибирский психологический журнал*. 2009. № 33. С. 104-107.

131. Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття : наук.-метод. зб. у 2-х ч. Ч. I / Ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. Київ : ІЗМН, 1998. 420 с.

132. Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття : наук.-метод. зб. у 2-х ч. Ч. II / Ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. Київ : ІЗМН, 1998. 518 с.

133. Робочий навчальний план комунального закладу «Рівненський обласний навчально-реабілітаційний центр» Рівненської обласної ради на 2016-2017 навчальний рік. URL : [ronrc.rv.ua/wp-content/.../навчальний-план-2016-2017.doc](http://ronrc.rv.ua/wp-content/.../навчальний-план-2016-2017.doc) (дата звернення: 05.10.2017).

134. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Генеза, 2002. 368 с.

135. Саламанская Декларация и рамки действий по образованию лиц в особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями. URL: <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf>. (дата звернення: 13.10.2017).

136. Сараева О. В. Педагогічна система : до історіографії поняття. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2005. Вип. 40. С. 137-141.

137. Сафонова О. М. Реабілітація казкою. *Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття* : наук.-метод. зб. у 2-х ч. / Ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. Київ : ІЗМН, 1998. Ч. 2. С. 56-59.

138. Семейкина Т. В. Становление воспитательной системы детского реабилитационного центра : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01. Иркутск, 2004. 219 с.

139. Сеница И. Е. Педагогический такт и мастерство учителя : пер. с укр. Москва, 1983. 248 с.

140. 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.

141. Сисоєва С. О. Розвиток особистості в умовах постіндустріального суспільства. *Професійна освіта : педагогіка і психологія* : польсько-український, україно-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Київ, 2001. Вип. 3. С. 358-376.

142. Сілявіна Ю. Концепт педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в сучасному професійно-педагогічному дискурсі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка* : наукове видання. Мелітополь : Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2016. № 2 (17). С. 42–47.

143. Сілявіна Ю. Організація педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами в умовах виховного процесу навчально-реабілітаційного центру. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД* : матеріали XX Міжн. Наук.-практ. інтернет-конференції. Переяслав-Хмельницький : ТОВ «Колібри 2011», 2014. С. 161–163.

144. Сілявіна Ю. Педагогічна реабілітація вихованців з особливими освітніми потребами як чинник їх життєвого самовизначення. *Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір* : мат-ли Міжн. наук.-практ. конф. Мелітополь : вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. Ч. II. С. 195–198.

145. Сілявіна Ю. Педагогічна реабілітація учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу. *Науково-практичні*

*засади освітнього менеджменту в умовах становлення Нової української школи* : мат-ли Міжн. наук.-практ. конф. Дніпро : ФОРМ Юнаш А. К., 2019. С. 66–70.

146. Сілявіна Ю. С. Акмеологічний підхід до організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Проектна діяльність учнів у системі компетентнісно спрямованої соціальної і життєвої практики в 11-річній школі та позашкільній освіті* : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф.. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. Ч. 2. С. 464–470.

147. Сілявіна Ю. С. Експериментальне дослідження ефективності системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб наук. праць : Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2019. Вип. 13. С. 210–233.

148. Сілявіна Ю. С. Інноваційний досвід педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами. *Нові підходи до розвитку навчальних закладів в умовах модернізації вітчизняної освіти* : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 100-річчю з дня народження Є. С. Березняка. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. С. 63–69.

149. Сілявіна Ю. С. Концептуальні засади та інноваційна практика педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Актуальні проблеми інновацій в наукових технологіях сьогодення* : монографія / за ред. В. С. Рижикова, С. Л. Катаєва. Кіровоград : КП «Поліграфія», 2014. С. 308–332.

150. Сілявіна Ю. С. Моделювання та практична реалізація системи розвитку професійної компетентності педагогів навчально-реабілітаційного центру. *Освіта і наука в умовах глобальних викликів* : мат-ли V міжн. наук.-практ. конф. Сімферополь, 2012. С. 119–122.

151. Сілявіна Ю. С. Модель компетентного педагога інклюзивної освіти в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Технології формування педагогічного*

*професіоналізму майбутніх учителів*: мат-ли Всеукр. наук-практ. конф.. Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 162–170.

152. Сілявіна Ю. С. Модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 58–59 (111–112). С. 282–292.

153. Сілявіна Ю. С. Організація інклюзивного навчання як засіб досягнення життєвого успіху дитиною з особливостями психофізичного розвитку. *Соціокультурні та освітні процеси Запорізького Приазов'я: проблеми, пошуки та перспективи* : монографія / за ред. Л. В. Афанасьєвої, В. В. Молодиченка, В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2013. С. 567–576.

154. Сілявіна Ю. С. Організація педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами на засадах компетентнісного підходу. *Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика* : збірник тез Всеукр. наук.-практику конф.. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 60–61.

155. Сілявіна Ю. С. Особистісно-орієнтований підхід до навчання як засіб досягнення життєвого успіху дітьми з особливостями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 391–396.

156. Сілявіна Ю. С. Педагогічна реабілітація дітей з психофізичними порушеннями в системі інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Випуск 32. Частина 2. С. 130–135.

157. Сілявіна Ю. С. Соціально-педагогічний супровід вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.



*Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 25. С. 184–196.

158. Сілявіна Ю. С., Нечипоренко В. В. Інклюзивне навчання як пріоритет модернізації української освіти в контексті європейських стандартів. *Ukraine – EU. Modern Technology, Business and Law* : collection of international scientific papers : in 2 parts. Part 2. Current Issues of Legal Science and Practice. Management and Public Administration. Innovations in Education. Environmental Protection. Engineering and Technologies.. Chernigiv : CNUT, 2017. P. 143–146.

159. Сілявіна Ю. С., Нечипоренко В. В. Становлення сучасної теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць : Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. Вип. 10. С. 210–233.

160. Словарь по комплексной реабилитации инвалидов : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В. А. Бронников, Т. В. Зозуля, Ю. И. Кравцов, М. С. Надымова; под науч. ред. В. А. Бронникова. Пермь, 2010. 530 с.

161. Советов Б. Я., Яковлев С. А. Моделирование систем : учебник для ВУЗов. Москва, 1985. 271 с.

162. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С. Минск : «Современное слово», 2001. 928 с.

163. Софронова Н. В., Горохова Р. И. Моделирование педагогических систем : монографія. Saarbrucken, 2011. 252 с.

164. Сохань Л. В. Становлення особистості як суб'єкта життєтворчості в процесі реабілітації. *Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття* : наук.-метод. зб. У 2-х ч. Ч. I / Ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), І. Г. Єрмаков (науКиїв ред.) та ін. Київ : ІЗМН, 1998. С. 48-52.

165. Соціологія : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів 3-е вид., доопр., доп / за заг. ред. проф. В.І. Докаша. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2013. 272 с.

166. Стандартні правила щодо зрівняння можливостей інвалідів. Львів : Товариство «Надія», 1998. 47 с.
167. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навчально-методичний посібник. Вінниця, 2015. 98 с.
168. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. *Письма к сыну. Избранные произведения* : В 5-ти т. / Редкол. : Дзевежин А. Г. (пред) и др. Київ : Рад. школа, 1979. Т. 3. 1980. 719 с.
169. Сучасні інновації в реабілітаційній педагогіці (з досвіду роботи Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру м. Запоріжжя). Запоріжжя : Прем'єр, 2002. 184 с.
170. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 1999. 288 с.
171. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2012. 120 с.
172. Тернопільська В. І. Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності) : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.
173. Тимофеева И. В. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) в условиях специализированной школы : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03. Екатеринбург, 2004. 198 с.
174. Учадзе С. С., Ветров Ю. П. Психологические основания моделирования педагогических систем. *Вестник Университета Российской академии образования*. Москва, 2008. № 5. С. 83-90.
175. Федоренко С. В. Реформування традиційної системи освіти осіб з порушеннями зору відповідно до демократичних напрямів розвитку України

(кінець ХХ – початок ХХІ сторіччя). *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23 (3). С. 346–353.

176. *Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов*. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

177. *Формування виховних умінь майбутніх педагогів / за ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка*. Житомир, 1996. 308 с.

178. *Фролов М. Реабілітаційний фактор життєвого становлення молодого покоління. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін.* Київ : Контекст, 2000. С. 74-81.

179. *Хандогина А. В. Перспективы применения иппотерапии при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2016. Вип. 32(2). С. 197-204.

180. *Цвєрава Д. М. Иппотерапия. Лечебная верховая езда*. Киев : ООО «Издательский Дом Украинский Медиа Холдинг», 2012. 152 с.

181. *Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб.* Київ : Центр учбової літератури, 2012. 248 с.

182. *Шевцов А. Г. Бажмин В. Б. Допрофессиональная подготовка подростков с инвалидностью как условие их успешной социализации и ресурс предупреждения потенциальной бедности : нарушения функций опорно-двигательного аппарата. Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекц. педагогіка та спец. психологія*. 2014. Вип. 26. С. 469-475.

183. *Шевцов А. Г., Бажмін В. Б. Ортопедагогічні засади допрофесійної підготовки підлітків з порушеннями опорно-рухового апарату в системі навчально-реабілітаційній роботи. Збірник наукових праць Кам'янець-*

*Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23 (3). С. 368-379.*

184. Шевцов А. Г. Державна політика щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю. *Освіта осіб з інвалідністю в Україні : тематична національна доповідь*. Київ, 2010. С. 17-33.

185. Шевцов А. Г., Дітковська Л. А. Моделювання процесу формування готовності підлітків із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2010. Вип. 16. С. 233-239.

186. Шевцов А. Г. Ортопедагогіка як нова спеціалізація підготовки фахівців з корекційної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2011. Вип. 17 (1). С. 186-193.

187. Шевцов А. Г. Ортопедагогічний підхід до створення корекційно-реабілітаційного просотору для дітей з церебральним паралічем. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 23 (234), 2011. С. 118-124.

188. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія. Київ : «МПЛеся», 2009. 483 с.

189. Шевцов А. Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2010. 46 с.

190. Шевцов А. Г. Принципи комплексної соціальної реабілітації (абілітації) дітей з обмеженнями життєдіяльності. *Вступ до абілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності : навчально-методичний посібник / за ред. Бурлака В. В. Київ : ГЕРБ. 2007. С. 18-27.*

191. Шевцов А. Г., Хворова Г. М. Сучасні міждисциплінарні підходи до етапної комплексної реабілітації дітей із церебральним паралічем. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 281-285.

192. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 3–5.
193. Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 33. С. 107–117.
194. Щербакова Н. М. Шляхи формування пізнавальної самостійності учнів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 156-159.
195. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка : Учебно-методическое пособие. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
196. Ягунов В. *Педагогіка* : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
197. Як Э., Аквилла П., Саттон Ш. Строим мостики с помощью сенсорной интеграции : Терапия для детей с аутизмом и другими первазивными расстройствами развития : Пер. с англ. В. Г. Мартиросян, Н. А. Шафинская, М. В. Носик. Белая Церковь : ПАО «Белоцерковская книжная фабрика», 2016. 240 с.
198. Ястребова В. Я., Бабко Т. М. Самоорганізація навчальної діяльності учнів як передумова успішності їх професійного самовизначення. URL : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konf3/Babko.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Babko.pdf) (дата звернення: 13.10.2017).
199. Andrews J., Lupart J. L. The inclusive classroom : Educating exceptional children. Scarborough, ON : Nelson Canada, 2000. 561 p.
200. Backlund A. The definition of system. *Kybernetes*. 2000. Vol. 29, No. 4. P. 444-451.
201. Booth T. Index for inclusion: developing learning and participation in schools / Tony Booth, Mel Ainscow. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. 101 p.

202. Borg S. Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching : A Qualitative Study. *Tesol Quarterly*. 1998. Vol. 32, No. 1. P. 9-38.
203. Buckley W. *Sociology and Modern Systems Theory*. New Jersey, 1967. 227 p.
204. Der Bayerische Bildungs und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. URL: <https://ru.scribd.com/document/347754046/bayer-bildungsplan-pdf> (дата звернення: 12.11.2017).
205. Edward O., Wilson E. *The Social Conquest of Earth*. New York : Liveright Publishing/ W. W. Norton and Company, 2012. 352 p.
206. Gretchen C. *The World's Forests and Their Ecosystem Services. Nature's services : societal dependence on natural ecosystems*. Washington, DC : Island Press. P. 215-236.
207. Härkönen U. Pedagogical systems theory and model for sustainable human development in early childhood education and care. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2009. Vol. 11, No. 2. P. 77-86.
208. Homer J. Levels of evidence in system dynamics modeling. *System Dynamics Review*. 2014. Vol. 30, issue 1-2. P. 75-80.
209. Loreman T. *Inclusive education : A practical guide to supporting diversity in the classroom* / Tim Loreman, Joanne Deppeler, David Harvey. London and New York, 2005. 273 p.
210. Pidd M. *Systems modelling: theory and practice*. Chichester, 2004. 240 p.
211. Saudabaeva G. S., Sholpankulova G. K., Baytukenova S. B., Aitzhanova R. M. The Specificity of Management in the Pedagogical System. *IEJME Mathematics Education*. 2016. Volume 11. Issue 7. P. 2113-2128.
212. Shaughnessy M. F., Fulgham S. *Pedagogical Models: The Discipline of Online Teaching*. New York, 2011. 232 p.
213. Silyavina J., Gordienko N., Nechiporenko V., Pozdnyakova E. Methods of inclusive studying at educational institutions. *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții : materialele Conferinței științifico-practice internaționale (Bălți, 19 octombrie, 2018)*. Bălți : S. n., 2018. P. 311–314.

214. Student-specific planning: a handbook for developing and implementing individual education plans [Electronic resource] / Michelle Bahuaud, Brent Epp, Ricki Hall et al. Winnipeg : Manitoba Education, 2010. 106 p. URL : <http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/specedu/documents.html>. (дата звернення: 20.03.2011).

215. Wilson B. Systems : Concepts, Methodologies, and Applications. 2nd edition. New York, 1990. 410 p.

216. Working together : a handbook for parents of children with special needs in school [Electronic resource] / Joanna Blais, Lee-Ila Bothe, Phyllis Kuncewicz et al. Winnipeg : Manitoba Education, 2004. 34 p. URL : <http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/specedu/documents.html>. (дата звернення: 12.04.2013).

217. Wright T. Pedagogy, Models of Teaching and Classroom Management. *Classroom Management in Language Education*. London, 2005. P. 187-220.

Міністерство освіти і науки України  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**СІЛЯВІНА ЮЛІЯ СЕРГІЇВНА**

УДК: 364-786:37-056.31

**ДОДАТКИ ДО ДИСЕРТАЦІЇ  
МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ З  
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-  
РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

**Шевцов Андрій Гаррієвич,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України

Київ – 2019



## ЗМІСТ

Додаток А. Рисунки і таблиці до розділу 1 «Теоретико-методологічні засади моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами».....	235
Додаток Б. Рисунки і таблиці до розділу 2 «Розробка моделі системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру».....	245
Додаток В. Анкета оцінювання рівня шкільної мотивації (за Н.Г. Лускановою).....	267
Додаток Г. Методика оцінки рівня навчальної мотивації М.І. Лук'янової.....	271
Додаток Д. Методика вивчення мотивації у першокласників М.Р. Гінзбурга.....	280
Додаток Е. Тест-опитувальник «Спрямованість мотивації» А.Г. Дербеньової.....	286
Додаток Ж. Методика «Оцінка потреби в досягненні» М. Корольчука і В. Крайнюк.....	290
Додаток И. Карта аналізу навчальних досягнень учнів початкової школи.....	292
Додаток К. Карта аналізу навчальних досягнень учнів основної і старшої школи.....	295
Додаток Л. Діагностичний інструментарій для визначення рівня розвитку ключових життєвих компетенцій.....	298
Додаток М. Методика «Сходинки» (В.Г. Щур).....	356
Додаток Н. Тест «Визначення самооцінки» В.І. Тернопільської .....	359
Додаток П. Рефлексивна самооцінка навчальної діяльності О.О. Карабанової.....	361

Додаток Р. Методика визначення рівня рефлексивності (за А. Карповим).....	362
Додаток С. Рисунки і таблиці до розділу 3 «Дослідно-експериментальна перевірка ефективності системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами».....	365
Додаток Т. Стан сформованості компонентів педагогічної реабілітації..	374
Додаток У. Програма роботи реабілітаційного парку з організації педагогічної реабілітації вихованців «Реабілітація природою».....	423
Додаток Ф. Програма «Самоорганізація особистості».....	529
Додаток Х. Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження Сілявіної Ю. С. на тему: «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру» (скановані копії).....	565
Додаток Ц. Список публікацій Сілявіної Ю. С. за темою дисертаційного дослідження: «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру».....	573
Додаток Ч. Відомості про апробацію результатів дисертаційного дослідження Сілявіної Ю. С. за темою: «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру».....	577

**Рисунки і таблиці до розділу 1 «Теоретико-методологічні засади  
моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців  
з особливими освітніми потребами»**

**Додаток А.1**

Таблиця 1.1

Авторські підходи до інтерпретації поняття «педагогічна реабілітація»

Автор	Зміст поняття
Н. Вайзман	Педагогічний вплив на хвору або важконаучувану і важковиховувану дитину та підлітка з метою коригування поведінки. Комплексна дисципліна, що базується на медичних, психологічних, дефектологічних знаннях.
В. Морозов	Відновлення втрачених та породження нових зв'язків із близькими за духом і спорідненістю людьми – дорослими і однолітками, що проявляються у ставленні до іншого, як до самого себе, і до себе, як до іншого в їх спільному бутті.
О. Петринін	Відновлення втрачених дитиною зв'язків із природою, із суспільством, із самим собою через повернення віри в себе, у свої сили і можливості, у здатність до самостійного вирішення проблем.
Р. Овчарова	Комплексна, багаторівнева, етапна, динамічна система взаємопов'язаних дій, спрямованих на відновлення людини в правах, статусі, здоров'ї, дієздатності.
С. Вершловський	Відновлення втрачених здібностей особистості (працездатність, самоповага, життєрадісність, віра в свої почуття, сили).
Т. Калиновська	Педагогічний вплив на дитину, соціальна адаптація якої ускладнена внаслідок негативних впливів на її розвиток біологічних, соціальних, педагогічних та інших факторів, що сприяють визначенню нею ставлення до самої себе, до інших людей, до навколишнього світу.

## Додаток А.2

Таблиця 1.2

### Порівняльна характеристика понять «модель» і «педагогічна модель»

	Модель	Педагогічна модель
Визначення	Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, знакових форм чи формул, який є подібним до досліджуваного об'єкта та відображає і виконує в більш простому і загальному вигляді структуру, властивості та взаємозв'язки цього об'єкта [28, с. 22].	Педагогічна модель – це уявна чи матеріально реалізована система (педагогічна техніка, система методів та організаційних форм), яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його так, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет [27, с. 31].
Ознаки	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Наочність – модель може виступати як джерело інформації, засіб ілюстрації, опора пізнання, засіб постановки навчальних проблем і розв'язання проблемних ситуацій.</li> <li>– Абстракція – формування узагальнених образів реальності, що дозволяють виділити в ній значущі зв'язки і відносини об'єктів, відмежувавши їх від інших.</li> <li>– Елемент наукової фантазії і уяви – модель повинна не лише спиратись на наукову інформацію, а й містити в собі творчі доробки автора.</li> <li>– Використання аналогії як логічного методу побудови – схожість досліджуваних явищ, процесів, об'єктів зі своїми моделями (в певних властивостях, проявах, особливостях) [74, с. 32].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Доцільність – у навчально-виховній діяльності моделі завжди будують і обирають для конкретних цілей.</li> <li>– Інформативність – модель несе в собі інформацію про властивості та характеристики педагогічного об'єкта, що є суттєвим для вирішення суб'єктом поставлених перед ним завдань.</li> <li>– Системність – модель характеризується наявністю зв'язків між компонентами педагогічного об'єкта, їх упорядкованістю.</li> <li>– Ілюстративність – модель дає змогу у спрощеному вигляді зобразити педагогічний об'єкт, процес або явище, їх внутрішню структуру та сформулювати уявлення про них.</li> <li>– Інструментальність – педагогічна модель є засобом, за допомогою якого відбувається пізнання об'єктів.</li> <li>– Евристичність – модель організовує дослідження об'єктів, їх вивчення на репродуктивному, проблемному і творчому рівні; сприяє їх застосуванню у практичній діяльності [34, с. 101].</li> </ul>
Характеристики	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Модель завжди індивідуальна.</li> <li>– Модель – це об'єкт, якого немає в дійсності.</li> <li>– Об'єкт, процес або явище, яке вивчають, беруть не в</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Імітація об'єкта, що досліджується, за допомогою побудови його моделі.</li> <li>– Здатність його заміщувати.</li> <li>– Здатність надавати нову інформацію (нове знання) стосовно</li> </ul>

	<p>натуральному, а в спрощеному умовному вигляді, зручному для вивчення.</p> <p>– Модель має прогностичний характер [88, с. 88].</p>	<p>об'єкта.</p> <p>– Наявність визначених умов і правил побудови моделі, переходу від інформації щодо моделі до інформації стосовно об'єкта.</p> <p>– Процес створення моделі передбачає спільну організацію діяльності учасників освітнього простору (учень – учитель – батьки) [35, с. 96].</p>
Теоретична значущість	<p>По-перше, модель чітко визначає компоненти, які складають систему; по-друге, достатньо схематично та точно подає зв'язки між компонентами, при цьому зв'язки всередині модельованого об'єкта можна порівняти зі зв'язками всередині моделі; по-третє, модель генерує і породжує питання, і, нарешті, вона стає інструментом для порівняльного вивчення різних галузей явища, процесу [27, с. 33].</p>	<p>Визначається тим, що модель здатна ефективно описати будь-яке педагогічне явище, процес чи об'єкт; сприяє розширенню знань про педагогічний об'єкт; сприяє відтворенню якісної специфіки об'єкта; інтерпретує (пояснює та узагальнює) і конкретизує отримані дані [151, с. 201].</p>
Практична значущість	<p>Визначається відповідністю моделі об'єкту, який досліджується, а також тим, наскільки правильно враховані на етапах побудови моделей головні принципи моделювання – наочність, визначеність, об'єктивність, які визначають можливості і тип моделі, її функції в педагогічному дослідженні. Модель є практично значущою, оскільки використовується для вивчення будь-яких об'єктів (явищ, процесів), для вирішення найрізноманітніших завдань [27, с. 34].</p>	<p>Модель використовується як еталон для порівняння з реальністю, а також є зразком для наслідування. Розроблена на теоретичному рівні модель повинна втілюватись у практику, що дозволить визначити її значущість та ефективність [151, с. 201].</p>

### Додаток А.3

Таблиця 1.3

#### Порівняльна характеристика понять «моделювання» та «педагогічне моделювання»

	Моделювання	Педагогічне моделювання
Поняття	Моделювання – це метод, що полягає у створенні уявної чи матеріальної моделі, а також у наступному дослідженні цієї моделі в якості засобу отримання значущої інформації [4, с. 33].	Педагогічне моделювання – дослідження педагогічних об'єктів за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик і окремих «сторін» навчально-виховного процесу в межах визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно-орієнтованому або інших рівнях [3, с. 336].
Цілі	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Зрозуміти сутність об'єкта, що вивчається.</li> <li>– Навчитися керувати об'єктом і визначати найкращі способи управління.</li> <li>– Прогнозувати прямі чи непрямі наслідки.</li> <li>– Вирішувати прикладні завдання [136, с. 187].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Евристична ціль – для класифікації, визначення, знаходження нових законів, побудови нових теорій та інтерпретації отриманих даних.</li> <li>– Обчислювальна – для вирішення обчислювальних проблем за допомогою моделей.</li> <li>– Експериментальна – для вирішення проблеми емпіричної перевірки гіпотези за допомогою оперування з тими чи іншими педагогічними моделями [27, с. 40].</li> </ul>
Теоретична значущість	Полягає у тому, що моделювання дозволяє отримати відомості про об'єкт, що вивчається; виявити природу оригіналу; здійснити прогнозування розвитку об'єкта вивчення; виявити певні закономірності об'єкта вивчення; побудувати теоретичну модель з урахуванням отриманої про оригінал інформації [26, с. 400].	Полягає в розробці на теоретичному рівні моделі педагогічного процесу, явища, об'єкта з урахуванням отриманої про нього інформації. Досліджувані об'єктом є учасники навчально-виховного процесу або окремі аспекти їх діяльності. Наприклад, побудова моделі професійно-особистісного портрету вчителя або прогнозування можливих індивідуальних освітніх

		маршрутів учителів в освітньому просторі [133, с. 131].
Практична значущість	Визначається за допомогою перенесення результатів дослідження моделі на оригінал. Тобто, побудована на теоретичному рівні модель повинна бути такою, яку можна втілити в реальність. Якщо вона існує лише в теорії, вона не несе практичної цінності [26, с. 400].	Полягає у використанні побудованих на теоретичному рівні педагогічних моделей. Система педагогічного моделювання надає змогу повністю реалізувати різноманітні можливості побудови моделей в освітньому просторі педагогічного навчального закладу [136, с. 132].
Особливості	Моделювання використовується у таких випадках: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Коли об’єкт пізнання існував в минулому, а на момент дослідження його не існує.</li> <li>– Коли об’єкт пізнання, можливо, буде існувати в майбутньому.</li> <li>– Коли об’єкт існує реально на момент дослідження, однак він або надзвичайно складний, або взагалі недоступний для пізнання.</li> <li>– В тих випадках, коли досліджуваний процес протікає або занадто швидко, або надто повільно [92, с. 80].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Цілісність вивчення педагогічного процесу, тобто можливість побачити не лише елементи, але і зв’язки між ними.</li> <li>– Можливість вивчення педагогічного процесу до його виконання. При цьому можна виявити негативні наслідки і ліквідувати чи послабити їх до того, як вони реально проявляться.</li> <li>– Дослідження педагогічних об’єктів, різних аспектів навчально-виховного процесу в межах визначеного соціокультурного простору, що сприяє розвитку конкретної галузі знань, умінь, здібностей будь-якого учасника педагогічної системи [92, с. 80].</li> </ul>
Сутність	При визначенні сутності моделювання можна орієнтуватись на наступні положення: <ul style="list-style-type: none"> <li>– моделювання є одним із загальнонаукових методів пізнання;</li> <li>– в моделюванні головним є процес дослідження, а точніше – процес опосередкованого отримання нових знань;</li> <li>– цей метод ефективно можна використовувати для вирішення цілого ряду самих різноманітних завдань.</li> </ul>	Полягає в тому, що у процесі педагогічного моделювання створюються прогностичні моделі педагогічних об’єктів і систем, яких не існує в реальності, але які розробляють з метою впровадження у навчально-педагогічну діяльність. Педагогічне моделювання застосовують в освітніх закладах для розробки моделі педагога. Тому, визначаючи сутність педагогічного моделювання, акцентують увагу на попередньому продумуванні та розробці основних

	<p>Сутність процесу моделювання полягає в тому, що воно допомагає дослідити об'єкт на його моделі. Моделювання сприяє отриманню суб'єктами нової інформації, тобто такої, яка є новою для них. Важливо звернути увагу на те, що моделювання не лише дає знання про ознаки тих об'єктів, які існують, а й розглядає те, що повинно бути сформовано, сприяє побудові ідеалізованих об'єктів та відкриттю нового. Тому його можна назвати інноваційним методом [92, с. 81-82].</p>	<p>деталей майбутньої діяльності педагога [27, с. 43].</p>
Завдання	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Виявлення та класифікація нових законів.</li> <li>– Побудова нових теорій та інтерпретація отриманих даних.</li> <li>– Вирішення обчислювальних завдань з використанням моделей.</li> <li>– Перевірка гіпотези за допомогою тієї чи іншої моделі [27, с. 45].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Оптимізація структури навчального матеріалу.</li> <li>– Покращення планування навчального процесу.</li> <li>– Управління пізнавальною діяльністю.</li> <li>– Управління навчально-виховним процесом.</li> <li>– Діагностика, прогнозування, проектування навчання [27, с. 45].</li> </ul>



## Додаток А.4

Таблиця 1.4

### Етапи педагогічного моделювання

№	Етап	Характеристика етапу
1.	Входження в процес та вибір методологічних засад для моделювання, опис предмета дослідження	<p>Цей етап можна вважати теоретичним. Він включає в себе вибір засад для моделювання, вибір та опис предмета, явища чи процесу, для яких буде створюватись модель.</p> <p>Дослідник (педагог) може орієнтуватись на наступні методологічні засади педагогічного моделювання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– розширений аналіз, визначення умов та шляхів розвитку конкретного явища, процесу тощо;</li> <li>– особиста реалізація педагогічних моделей кожним з учасників навчально-виховної діяльності;</li> <li>– пріоритет свободи вибору педагогом засобів моделювання, що забезпечується природним шляхом через врахування особистих властивостей, відмінностей та наукових традицій у виборі моделей;</li> <li>– врахування того, що майбутня модель не визначена, багатогранна та може змінюватись на шляху досягнення мети.</li> </ul> <p>Після ознайомлення з методологічними основами моделювання дослідник повинен описати предмет, для якого необхідно створити модель. Цей процес включає в себе: ретельне ознайомлення з літературними джерелами стосовно явища, яке цікавить дослідника; аналіз та узагальнення отриманої інформації; накопичення знань про об'єкт, модель якого необхідно розробити; структурування накопичених знань про об'єкт; створення гіпотези, що покладено в основу майбутньої моделі; опис та обґрунтування об'єкту на основі проаналізованої інформації.</p>
2.	Постановка завдань моделювання	<p>Дослідник ставить перед собою конкретні завдання, які необхідно виконати для розробки моделі:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– побудувати структуру моделі, визначити компоненти, з яких вона буде складатись на основі попереднього теоретичного аналізу літератури;</li> <li>– визначити, в яких формах можна зобразити модель; обрати таку форму, в якій найефективнішим чином відображаються суттєві якості та характеристики досліджуваного об'єкту;</li> <li>– скласти алгоритм розробки моделі;</li> <li>– визначити місце застосування розробленої моделі.</li> </ul>
3.	Конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами	<p>На основі опису і обґрунтування педагогічного об'єкта дослідник розробляє модель з використанням схем, графіків, таблиць тощо. Оскільки на другому етапі було визначено структуру моделі та її структурні компоненти, то на цьому етапі розробляється модель з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта. Після того, як первинний варіант моделі розроблено,</p>

	досліджуваного об'єкта, визначенням параметрів об'єкта та критеріїв виявлення ефективності моделі	дослідник визначає критерії і показники з метою виявлення її ефективності.
4.	Дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених перед нею завдань	Полягає у дослідженні валідності моделі. Дослідник визначає, чи відповідає розроблена модель тим критеріями і показникам, які були визначені на попередньому етапі. Це відбувається шляхом порівняння, проте, таким чином можна визначити ефективність моделі лише на теоретичному рівні. Тому, якщо в теорії модель здається досконалою, необхідно переходити до наступного етапу – впровадження педагогічної моделі в практичну діяльність конкретного закладу.
5.	Застосування моделі в педагогічному експерименті	Цей етап можна назвати пошуково-дослідним, оскільки він передбачає апробацію моделей-проектів в експериментальному просторі, аналіз результатів педагогічного експерименту, внесення змін до проекту, які відображаються у конкретних рекомендаціях. Розроблену модель застосовують в педагогічному експерименті з метою визначення її практичної значущості. Цей етап може потребувати значного проміжку часу, проте краще, щоб дослідник визначив завчасно, за який період він реалізує поставлене завдання. Після впровадження педагогічної моделі виявляють її ефективність. Дослідник вносить в модель корективи, виявлені під час практичного опанування моделі та створює її кінцевий варіант.
6.	Змістова інтерпретація результатів моделювання	Полягає в узагальненні та систематизації всього експерименту від початку і до кінця, в аналізі результатів моделювання з урахуванням розроблених критеріїв та показників. На цьому етапі дослідник повинен змістовно описати розроблену ним модель: вказати, з якою метою створювалась модель; яка гіпотеза лежить в основі створеної моделі; як виконувались поставлені на другому етапі завдання; розписати компоненти, з яких складається модель; критерії і показники, за якими вона оцінювалась; як досліджувалась валідність моделі; кінцевий результат її впровадження [15].

## Додаток А.5

Таблиця 1.5

### Принципи педагогічного моделювання

Принцип педагогічного моделювання	Характеристика принципу
Принцип багатогранності опису об'єктів освітньої системи	Розробка та опис моделей об'єктів освітньої системи (педагогів, учнів тощо) повинні носити багатогранний характер. Опис здійснюється не з суб'єктивної точки зору, а з об'єктивного погляду на різні аспекти модельованого процесу, явища чи об'єкту.
Принцип послідовності у визначенні структури об'єкта моделювання	В результаті аналізу літератури з визначеної проблеми вибудовується приблизна структура об'єкта моделювання. Проте, при визначенні кінцевого варіанту модельованого об'єкта необхідно керуватись певною логікою, прийнятною для побудови моделі.
Принцип цілеспрямованості і відкритості	Кожен модельований об'єкт повинен створюватись з певною метою, яка враховується потім при змістовному її описі; принцип відкритості пояснюється тим, що створена модель повинна бути доступною для сприйняття і зрозумілою кожному.
Принцип причинності і єдності сутності об'єкта моделювання	Змістовний аналіз з точки зору соціальної цінності та структурної цілісності об'єкта моделювання.
Принцип структурного поділу об'єкта на складові його елементи	Модель об'єкта повинна складатись зі структурних елементів, які її характеризують. Але при застосуванні даного об'єкта на практиці та виявленні його властивостей повинна демонструватись цілісність модельованого об'єкта. Об'єкт неможливо застосовувати по частинах, лише цілісно.
Принцип безперервності розвитку об'єкта моделювання	Модель повинна безперервно і послідовно вдосконалюватись.
Принцип прогностичності	Модель об'єкта повинна мати ефект передбачуваності. На початковому етапі створення моделі педагог ставить перед собою конкретну мету, для якої розробляється дана модель, тому є можливість спрогнозувати ефект, який вона справить.
Принцип достовірності опису модельованого об'єкта	Реальний об'єкт і той, який моделюється, повинні відповідати один одному.
Принцип адекватності реальному об'єкту	Модель повинна відповідати не лише об'єкту, який моделюється, а й кінцевим завданням, які були поставлені і яких треба досягти.

Принцип варіативності	Принцип передбачає можливість широкого вибору змісту, форм моделі, шляхів її розробки, етапів побудови тощо.
Принцип інформаційної достатності	У педагога повинна бути достатня кількість інформації для розробки моделі. За відсутності або недостатності інформації можна отримати модель, не схожу на оригінал, та результати не ті, що очікувались.
Принцип здійсненності	Модель повинна бути такою, яку можна реалізувати на практиці. Якщо вона може існувати лише на теоретичному рівні, вона не може відповідати загальним вимогам до розробки педагогічних моделей.
Принцип науковості і системності	Модель повинна бути науково обґрунтованою та розробленою на основі достовірної наукової інформації. Окрім того, необхідно, щоб в моделі чітко простежувалась логічність побудови та її структура.
Принцип конкретності відображення	Модель повинна точно зображувати суттєві сторони об'єкта, що моделюється. За відсутності виконання цього принципу її не можна вважати ефективною, оскільки оточуючим буде не зрозуміло, що взагалі автор хотів зобразити і донести до свідомості.
Принцип реальності умов виконання	При розробці моделі необхідно враховувати умови, в яких її потім будуть реалізовувати. Якщо для втілення її в реальність неможливо створити належні умови, це є показником її низької результативності [5; 92].

**Додаток Б. Рисунки і таблиці до розділу 2 «Розробка моделі системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру»**

**Додаток Б.1**

Таблиця 2.1

Організація дослідницько-експериментальної роботи

<b>Етапи</b>	<b>Завдання, зміст</b>	<b>Методи дослідження</b>
Пошуково-теоретичний етап (2013–2014 рр.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вивчення науково-педагогічної літератури;</li> <li>– розробка концепції дослідження;</li> <li>– уточнення завдань і методів дослідження;</li> <li>– визначення критеріїв та показників рівнів ефективності педагогічної реабілітації;</li> <li>– добір психодіагностичного інструментарію;</li> <li>– розробка моделі системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру;</li> <li>– розробка програми емпіричного дослідження;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– аналіз;</li> <li>– узагальнення;</li> <li>– моделювання.</li> </ul>
Дослідно-експериментальний етап (2015–2017 рр.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проведення констатувального експерименту;</li> <li>– впровадження моделі системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру;</li> <li>– експериментальна перевірка ефективності моделі педагогічної реабілітації;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– анкетування;</li> <li>– метод експертної оцінки;</li> <li>– аналіз документів;</li> <li>– тестування;</li> <li>– методи математичної статистики;</li> <li>– спостереження;</li> <li>– бесіда;</li> <li>– аналіз занять (заходів).</li> </ul>
Узагальнювально-підсумковий етап (2018 р.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обробка результатів дослідження;</li> <li>– узагальнення результатів дослідження;</li> <li>– оформлення результатів дослідження.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– методи математичної статистики;</li> <li>– аналіз та оцінка результатів формувального експерименту;</li> <li>– порівняння;</li> <li>– узагальнення.</li> </ul>

## Додаток Б.2

Таблиця 2.2

### Методи вивчення мотиваційного компонента педагогічної реабілітації

№ з/п	Показники	Методики	
		Початкова школа	Основна і старша школа
1.	Рівень навчальної мотивації	анкета оцінювання рівня шкільної мотивації (за Н. Лускановою) [30, с. 21-24]	методика оцінки рівня навчальної мотивації М. Лук'янової [81]
2.	Спрямованість навчальної мотивації	методика вивчення мотивації першокласників М. Гінзбурга [30, с. 24-27]	тест-опитувальник «Спрямованість мотивації» А. Дербеньової [30, с. 17-19]
3.	Мотивація досягнення	методика «Оцінка потреби в досягненні» М. Корольчука і В. Крайнюк [40, с. 230-231]	

Таблиця 2.3

### Методи вивчення когнітивного компонента педагогічної реабілітації

№ з/п	Показники	Методики	
		Початкова школа	Основна і старша школа
1.	Рівень навчальних досягнень	карта аналізу навчальних досягнень учнів початкової школи	карта аналізу навчальних досягнень учнів основної й старшої школи

Таблиця 2.4

## Методи вивчення компетентнісного компонента педагогічної реабілітації

№ з/п	Показники	Методики	
		Початкова школа	Основна і старша школа
1.	Рівень розвитку самоосвітніх компетенцій	моніторинг розвитку ключових життєвих компетенцій в	1) моніторинг розвитку ключових життєвих компетенцій в учнів середнього шкільного віку (5-9 класи)
2.	Рівень розвитку інформаційних компетенцій	учнів молодшого шкільного віку (1-4 класи) [100, с. 533-566]	2) моніторинг розвитку ключових життєвих компетенцій в учнів старшого шкільного віку (10-11 класи) [100, с. 533-566]

Таблиця 2.5

## Методи вивчення рефлексивного компонента педагогічної реабілітації

№ з/п	Показники	Методики	
		Початкова школа	Основна і старша школа
1.	Рівень розвитку особистісної рефлексії	Методика «Сходинки» (В. Щур) [159, с. 20-21]	Тест «Визначення самооцінки» В. Тернопільської [147, с. 34]
2.	Рівень розвитку інтелектуальної рефлексії	Методика рефлексивної самооцінки навчальної діяльності О. Карабанової [85]	Методика визначення рівня рефлексивності А. Карпова [60, с. 54-56]

### Додаток Б.3

Таблиця 2.6

Рівні суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Компонент/ критерій	Показники	Рівні		
		Низький	Середній	Високий
Мотиваційний	Рівень навчальної мотивації	Учень відвідує школу неохоче, на уроках займається сторонніми справами, у навчальній діяльності виникають серйозні труднощі, спостерігається шкільна дезадаптація	Учень успішно навчається, однак відвідує школу переважно заради спілкування з друзями	Учень чітко дотримується всіх указівок учителя, сумлінно й відповідально виконує початкові вимоги, засмучується через незадовільні оцінки
	Спрямованість навчальної мотивації	Переважає зовнішній або ігровий мотив	Переважає мотив оцінки або позиційний мотив	Переважає навчальний або соціальний мотив
	Мотивація досягнення	Низька мотивація досягнення	Середня мотивація досягнення	Висока мотивація досягнення
Когнітивний	Рівень навчальних досягнень	Учень відтворює незначну частину навчального матеріалу; з допомогою вчителя виконує елементарні завдання, потребує детального кількарядового їх пояснення.	Учень будує відповідь у засвоєній послідовності; виконує дії за зразком у подібній ситуації; самостійно працює зі значною допомогою вчителя.	Учень добре володіє вивченим матеріалом, має міцні знання в обсязі та в межах вимог навчальних програм, застосовує знання в стандартних та нестандартних ситуаціях, володіє вміннями виконувати окремі етапи розв'язання проблеми і застосовує їх у співробітництві або під опосередкованим керівництвом учителя.



Компетентнісний	Рівень розвитку самоосвітніх компетенцій	Учень не прагне до самоосвіти; не вміє організувати власну самоосвітню діяльність.	Учень має середню мотивацію до самоосвіти, власну самоосвітню діяльність організовує за допомогою дорослих.	Учень усвідомлює соціальну та особистісну значущість самоосвіти; прагне до самоосвіти та вміє організувати власну самоосвітню діяльність.
	Рівень розвитку інформаційних компетенцій	Учень не вміє використовувати різні джерела інформації у своїй роботі, створює доповіді, буклети, комп'ютерні презентації за допомогою дорослих. Мотивація до оволодіння інформаційними технологіями відсутня.	В учня наявна мотивація до оволодіння інформаційними технологіями, він вміє працювати з різними джерелами інформації та використовувати комп'ютерні методи обробки інформації.	Учень залучає до своєї праці різні джерела інформації, обирає ті які потрібно, створює доповіді, буклети, комп'ютерні презентації. Виносить власні напрацювання на обговорення, вчиться робити аналіз, будувати графіки, діаграми, робить певні висновки. Слідкує за подіями в світі і вчиться орієнтуватися в процесах зміни суспільства.
Рефлексивний	Рівень розвитку особистісної рефлексії	Учень емоційно переносить критичні зауваження на свою адресу, намагається завжди враховувати думки інших людей і часто страждає від «комплексу неповноцінності».	Учень не страждає від «комплексу неповноцінності» і лише час від часу намагається пристосуватися до думки інших.	Учень правильно реагує на зауваження інших і рідко має сумнів стосовно власних дій. Аналізує, осмислює та переосмислює власні відносини з навколишнім світом, свідомо регулює, контролює власну поведінку та усвідомлює її значущість для інших людей.
	Рівень розвитку інтелектуальної рефлексії	Учень не аналізує і не оцінює власні можливості, здібності, успіхи, невдачі.	Учень аналізує і оцінює власні можливості, здібності, успіхи, невдачі із зовнішньою допомогою.	Учень самостійно аналізує і оцінює власні можливості, здібності, успіхи, невдачі; прагне до самопізнання.

### Додаток Б.4

Компоненти	Показники		Методики		Рівні	
			Початкова школа	Основна і старша школа		
Мотиваційний	→	Навчальна мотивація →	→	Анкета оцінювання рівня шкільної мотивації (за Н. Лускановою)	Методика оцінки рівня навчальної мотивації М. Лук'янової	} Високий Середній Низький
	→	Спрямованість навчальної мотивації →	→	Методика вивчення мотивації першокласників М. Гінзбурга	Тест-опитувальник «Спрямованість мотивації» А. Дербеньової	
	→	Мотивація досягнення →	→	Методика «Оцінка потреби в досягненні» М. Корольчука і В. Крайнюк		
Когнітивний	→	Навчальні досягнення →	→	Карта аналізу навчальних досягнень учнів початкової школи	Карта аналізу навчальних досягнень учнів основної й старшої школи	
Компетентнісний	→	Самоосвітні компетенції →	→	Моніторинг розвитку ключових життєвих компетенцій в учнів молодшого шкільного віку (1-4 класи)	1) Моніторинг розвитку ключових життєвих компетенцій в учнів середнього шкільного віку (5-9 класи)	
	→	Інформаційні компетенції →			2) Моніторинг розвитку ключових життєвих компетенцій в учнів старшого шкільного віку (10-11 класи)	
Рефлексивний	→	Особистісна рефлексія →	→	Методика «Сходинки» (В. Щур)	Тест «Визначення самооцінки» В. Тернопільської	
	→	Інтелектуальна рефлексія →	→	Методика рефлексивної самооцінки навчальної діяльності О. Карабанової	Методика визначення рівня рефлексивності А. Карпова	

Рис. 2.1. Модель діагностики суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності

## Додаток Б.5

Таблиця 2.7

### Рівні навчальної мотивації

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	20,1 %	53,3 %	26,6 %	9,7 %	55,3 %	35 %
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	13,5 %	65,4 %	21,1 %	25 %	39,8 %	35,2 %
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	33,4 %	39,2 %	27,4 %	25,8 %	36,2 %	38 %
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	17,8 %	46,4 %	35,8 %	22,7 %	40,9 %	36,4 %
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	20 %	52 %	28 %	15,9 %	52,2 %	31,9 %
<b>Середній показник</b>	<b>20,9 %</b>	<b>51,2 %</b>	<b>27,9 %</b>	<b>19,8 %</b>	<b>44,9 %</b>	<b>35,3 %</b>

## Додаток Б.6

Таблиця 2.8

### Спрямованість навчальної мотивації

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	11,2 %	48,8 %	40 %	12,6 %	58,2 %	29,2 %
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	18,5 %	51,8 %	29,7 %	28,7 %	34,3 %	37 %
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	41,2 %	29,4 %	29,4 %	24,1 %	34,4 %	41,5 %
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	14,2 %	53,5 %	32,3 %	19,6 %	37,8 %	42,6 %
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	20 %	40 %	40 %	20,4 %	47,7 %	31,9 %
<b>Середній показник</b>	<b>21,1 %</b>	<b>44,7 %</b>	<b>34,2 %</b>	<b>21,1 %</b>	<b>42,5 %</b>	<b>36,4 %</b>

## Додаток Б.7

Таблиця 2.9

### Мотивація досягнення

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	17,8 %	71,1 %	11,1 %	14,5 %	51,4 %	34,1 %
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	11,2 %	44,4 %	44,4 %	21,2 %	31,4 %	47,4 %
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	35,3 %	35,3 %	29,4 %	31,1 %	43,1 %	25,8 %
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	14,2 %	42,9 %	42,9 %	24,2 %	43,9 %	31,9 %
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	16 %	48 %	36 %	18,1 %	52,2 %	29,7 %
<b>Середній показник</b>	<b>18,9 %</b>	<b>48,4 %</b>	<b>32,7 %</b>	<b>21,8 %</b>	<b>44,4 %</b>	<b>33,8 %</b>

## Додаток Б.8

Таблиця 2.10

Кількісні показники рівнів розвитку мотиваційного компонента суб'єктної  
готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	16,4 %	57,7 %	25,9 %	12,3 %	54,9 %	32,8 %
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	14,4 %	53,8 %	31,8 %	24,2 %	35,1 %	40,7 %
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	36,6 %	34,6 %	28,8 %	27 %	37,9 %	35,1 %
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	15,4 %	47,6 %	37 %	22,1 %	40,8 %	37,1 %
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	18,7 %	46,6 %	34,7 %	18,1 %	50,7 %	31,2 %
<b>Середній показник</b>	<b>20,3 %</b>	<b>48,1 %</b>	<b>31,6 %</b>	<b>20,7 %</b>	<b>43,8 %</b>	<b>35,5 %</b>

## Додаток Б.9

Таблиця 2.11

Кількісні показники рівнів розвитку когнітивного компонента суб'єктної  
готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Достатній/ середній	Низький	Високий	Достатній/ середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально- реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	15,5 %	84,5 %	—	2,9 %	96,8 %	—
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	—	97,5 %	2,5 %	—	100 %	—
комунальний заклад «Кам'янський навчально- реабілітаційний центр- інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	—	100 %	—	—	100 %	—
комунальний заклад «Виготський навчально- реабілітаційний центр» Івано- Франківської обласної ради (n=94)	7,1 %	85,8 %	7,1 %	3,1 %	92,4 %	4,5 %
комунальний заклад «Березівський навчально- реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	12 %	88 %	—	6,8 %	93,2 %	—
Середній показник	<b>6,9 %</b>	<b>91,1 %</b>	<b>2 %</b>	<b>2,5 %</b>	<b>96,4 %</b>	<b>1,1 %</b>

## Додаток Б.10

Таблиця 2.12

### Кількісні показники рівнів розвитку інформаційних компетенцій

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	15,5 %	35,7 %	48,8 %	18,4 %	38,8 %	42,8 %
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	20,9 %	28,3 %	50,8 %	16,6 %	38,8 %	44,6 %
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	21,6 %	39,2 %	39,2 %	24,1 %	43,1 %	32,8 %
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	17,8 %	35,8 %	46,4 %	19,6 %	42,6 %	37,8 %
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	20 %	36 %	44 %	18,1 %	52,2 %	29,7 %
Середній показник	<b>19,2 %</b>	<b>35 %</b>	<b>45,8 %</b>	<b>19,3 %</b>	<b>43,1 %</b>	<b>37,6 %</b>



## Додаток Б.11

Таблиця 2.13

Кількісні показники рівнів розвитку самоосвітніх компетенцій

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	11,1 %	37,7 %	48,8 %	16,5 %	36,8 %	46,7 %
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	18,5 %	29,6 %	51,9 %	21,3 %	28,7 %	50 %
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	15,6 %	39,2 %	45,2 %	20,6 %	48,2 %	31,2 %
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	14,2 %	42,9 %	42,9 %	15,3 %	46,9 %	37,8 %
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	16 %	40 %	44 %	22,6 %	38,7 %	38,7 %
<b>Середній показник</b>	<b>15,1 %</b>	<b>37,9 %</b>	<b>47 %</b>	<b>19,2 %</b>	<b>39,9 %</b>	<b>40,9 %</b>

## Додаток Б.12

Таблиця 2.14

Кількісні показники рівнів розвитку компетентнісного компонента суб'єктної  
готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	48,8 %	36,8 %	13,4 %	17,5 %	44,7 %	37,8 %
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	19,7 %	28,9 %	51,4 %	18,9 %	33,7 %	52,6 %
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	18,6 %	39,2 %	42,2 %	22,4 %	45,6 %	32 %
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	13,5 %	53,3 %	33,2 %	15,6 %	55,8 %	28,6 %
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	15,6 %	52,6 %	31,8 %	16,7 %	56,4 %	26,9 %
<b>Середній показник</b>	<b>23,4 %</b>	<b>42,2 %</b>	<b>34,4 %</b>	<b>18,2 %</b>	<b>47,3 %</b>	<b>34,5 %</b>

Додаток Б.13

Таблиця 2.15

Кількісні показники рівнів розвитку особистісної рефлексії

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	24,6 %	26,6 %	48,8 %	—	33 %	67 %
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	22,2 %	41,9 %	35,9 %	22,2 %	44,4 %	33,4 %
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	11,7 %	39,2 %	49,1 %	18,9 %	34,4 %	46,7 %
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	14,2 %	42,9 %	42,9 %	15,3 %	46,9 %	37,8 %
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	12 %	36 %	52 %	20,4 %	38,7 %	40,9 %
Середній показник	<b>16,9 %</b>	<b>37,3 %</b>	<b>45,8 %</b>	<b>15,3 %</b>	<b>39,5 %</b>	<b>45,2 %</b>

## Додаток Б.14

Таблиця 2.16

Кількісні показники рівнів розвитку інтелектуальної рефлексії

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	17,8 %	40 %	42,2 %	1,9 %	26,2 %	71,9 %
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	14,8 %	46,9 %	38,3 %	17,5 %	36,1 %	46,2 %
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	17,6 %	39,2 %	43,2 %	24,1 %	36,2 %	39,7 %
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	17,8 %	35,8 %	46,4 %	19,6 %	42,6 %	37,8 %
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	16 %	40 %	48 %	22,6 %	34,1 %	43,3 %
<b>Середній показник</b>	<b>16,8 %</b>	<b>40,4 %</b>	<b>42,8 %</b>	<b>17,1 %</b>	<b>35,1 %</b>	<b>47,8 %</b>

## Додаток Б.15

Таблиця 2.17

Кількісні показники рівнів розвитку рефлексивного компонента суб'єктної  
готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	21,2 %	33,3 %	45,5 %	1 %	29,6 %	69,4 %
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	18,5 %	44,3 %	37,2 %	19,9 %	40,3 %	39,8 %
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	14,6 %	39,2 %	46,2 %	21,5 %	35,3 %	43,2 %
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	16 %	39,4 %	44,6 %	19,8 %	45,4 %	34,8 %
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	14 %	38 %	44 %	21,5 %	36,4 %	42,1 %
<b>Середній показник</b>	<b>16,8 %</b>	<b>38,9 %</b>	<b>44,3 %</b>	<b>16,7 %</b>	<b>37,4 %</b>	<b>45,9 %</b>

## Додаток Б.16

Таблиця 2.18

Стан суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному етапі експерименту

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Мотиваційний компонент	20,3 %	48,1 %	31,6 %	20,7 %	43,8 %	35,5 %
Когнітивний компонент	6,9 %	91,1 %	2 %	2,5 %	96,4 %	1,1 %
Компетентнісний компонент	23,4 %	42,2 %	34,4 %	18,2 %	47,3 %	34,5 %
Рефлексивний компонент	16,8 %	38,9 %	44,3 %	16,7 %	37,4 %	45,9 %
Середній показник	<b>16,8 %</b>	<b>55,1 %</b>	<b>28,1 %</b>	<b>14,5 %</b>	<b>56,2 %</b>	<b>29,3 %</b>

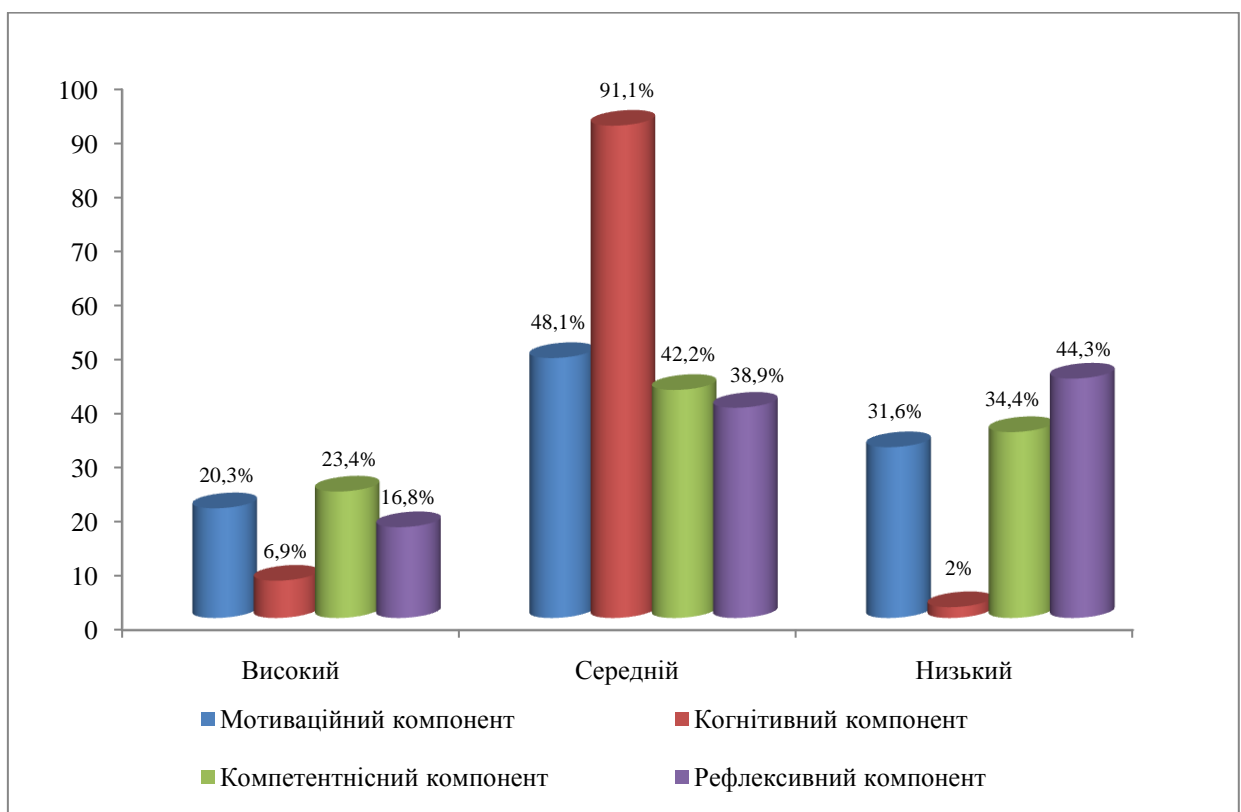


Рис. 2.2. Рівні сформованості компонентів суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності (початкова школа)

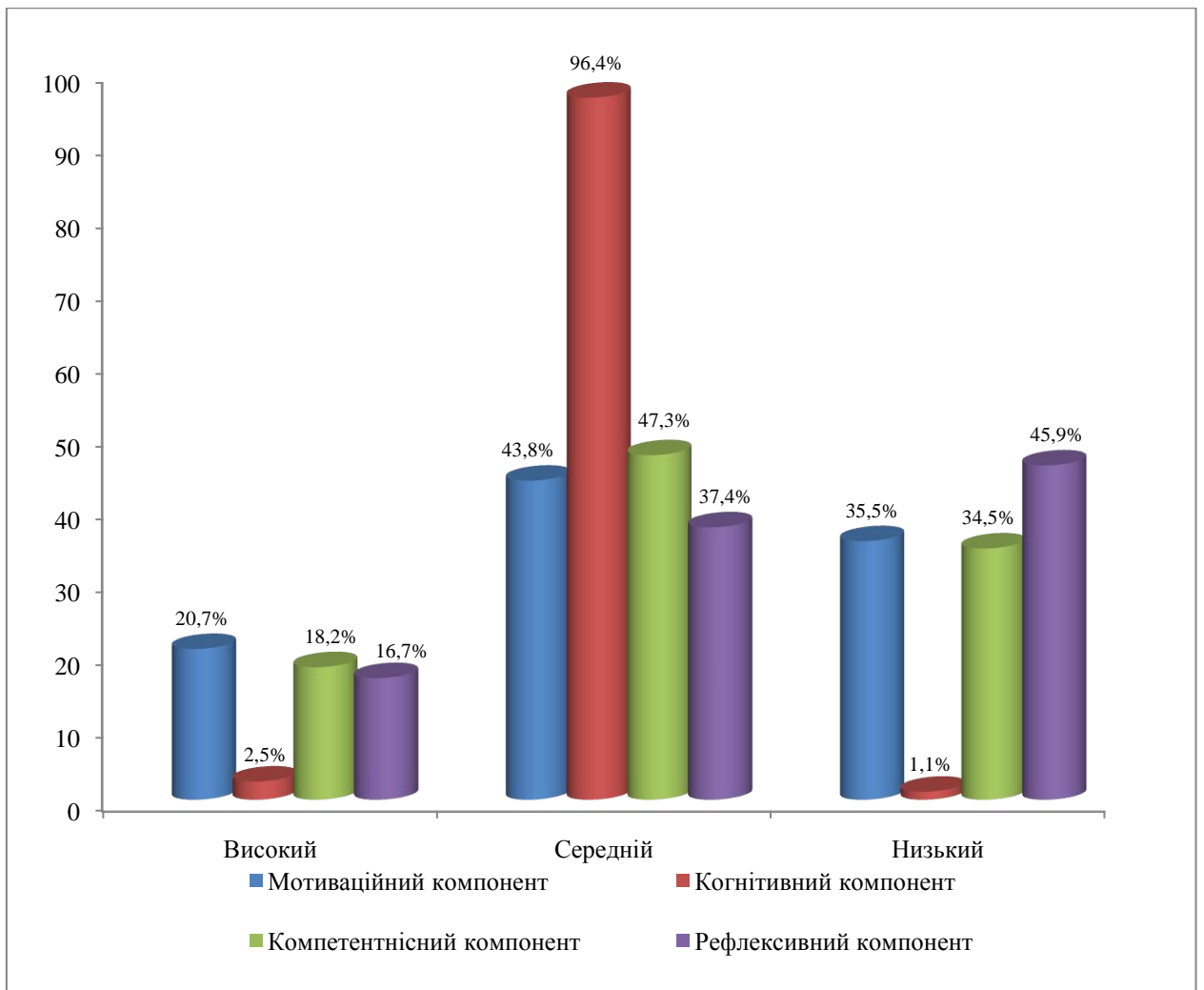


Рис. 2.3. Рівні сформованості компонентів суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності (основна та старша школа)

## Додаток Б.17

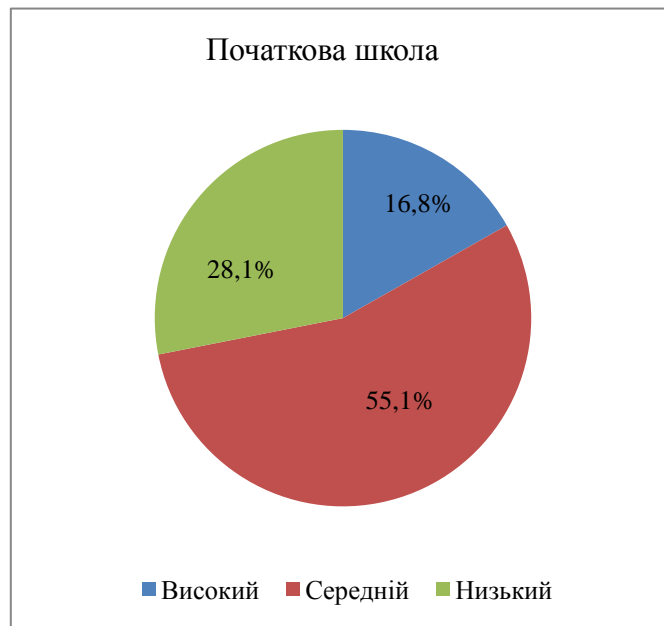


Рис. 2.4. Стан суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному етапі експерименту (початкова школа)



Рис. 2.5. Стан суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному етапі експерименту (основна та старша школа)



## Додаток Б.18

Таблиця 2.19

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів на констатувальному етапі експерименту в експериментальній та контрольній групах

Рівні  Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Експериментальна група (n=148)	24,5 %	53,2 %	22,3 %	8,8 %	56,2 %	35 %
Контрольна група (n=461)	14, %	55,6 %	29,8 %	16 %	56,5 %	27,5 %

Таблиця 2.20

Вихідні дані розвитку суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному етапі експерименту в експериментальній та контрольній групах

Група	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Середній			Низький			Середній			Низький		
	%	n	$\varphi^*$	%	n	$\varphi^*$	%	n	$\varphi^*$	%	n	$\varphi^*$
ЕГ (n=148)	53,2	45	1,637	22,3	45	0,984	56,2	103	1,695	35	103	1,266
КГ (n=461)	55,6	185	1,683	29,8	185	1,153	56,5	276	1,701	27,5	276	1,104
$\varphi^*_{\text{емп}}$	0,28			1,02			0,052			1,4		

## Додаток Б.19

<b>МОДЕЛЬ</b> <b>СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ</b>																				
МЕТОДОЛОГІЧНО-ЦІЛЬОВИЙ КОМПОНЕНТ	<p>Мета педагогічної реабілітації – розвиток і саморозвиток вихованців з особливими освітніми потребами як суб'єктів пізнання.</p> <p>Задачі педагогічної реабілітації:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Оптимізація навчально-реабілітаційного маршруту дитини, включення її в єдиний освітній простір.</li> <li>2. Відновлення активності дитини як суб'єкта своєї життєдіяльності.</li> <li>3. Відновлення і розвиток загальнонавчальних умінь і навичок та здатності до вольової саморегуляції.</li> <li>4. Вироблення у дітей механізмів розвитку та саморозвитку самоосвітньої та інформаційної компетентностей особистості.</li> <li>5. Залучення дітей до освітньо-реабілітаційних заходів, різноманітних за видом, інтенсивністю і тривалістю.</li> </ol> <p>Підходи: системний, синергетичний, компетентнісний, комплексний, особистісно орієнтований та діяльнісний.</p> <p>Принципи: індивідуалізації, пропедевтичності, науковості, системності, технологічності, суб'єктності, орієнтації на актуалізуючий потенціал освітнього процесу з реабілітаційним компонентом.</p> <p>Суб'єкти процесу педагогічної реабілітації: вчителі, асистенти вчителя, вихователі, соціальні педагоги, психологи, вузькі фахівці, вихованці та батьки.</p>																			
ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="3" style="text-align: center; padding: 2px;">Складові освітньо-реабілітаційного процесу</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="width: 33%; padding: 2px;"> <p>Індивідуальна педагогічна реабілітація:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– індивідуальна первинна діагностика;</li> <li>– визначення проблемного поля та цілей реабілітації;</li> <li>– розробка індивідуального плану реабілітації;</li> <li>– реалізація заходів, передбачених планом;</li> <li>– аналіз результатів та прогностика подальшої роботи.</li> </ul> </td> <td style="width: 33%; padding: 2px;"> <p>Навчальна складова з реабілітаційним компонентом</p> <p>Корекційно-розвиткова складова навчального плану (варіативний компонент).</p> </td> <td style="width: 33%; padding: 2px;"> <p>Виховна складова з реабілітаційним компонентом</p> <p>Виховні заходи з реабілітаційною складовою</p> </td> </tr> <tr> <th colspan="3" style="text-align: center; padding: 2px;">Програмне забезпечення педагогічної реабілітації</th> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Індивідуальна програма реабілітації</td> <td style="padding: 2px;">Наскрізна програма для школярів «Самоорганізація діяльності»</td> <td style="padding: 2px;">Наскрізна програма «Реабілітація природою»</td> </tr> <tr> <th colspan="3" style="text-align: center; padding: 2px;">Технологічне забезпечення педагогічної реабілітації</th> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Медико-психолого-педагогічний консиліум</td> <td style="padding: 2px;">Проективно-рефлексивна технологія навчання</td> <td style="padding: 2px;">Технологія планування життєдіяльності дитячого колективу</td> </tr> </tbody> </table>		Складові освітньо-реабілітаційного процесу			<p>Індивідуальна педагогічна реабілітація:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– індивідуальна первинна діагностика;</li> <li>– визначення проблемного поля та цілей реабілітації;</li> <li>– розробка індивідуального плану реабілітації;</li> <li>– реалізація заходів, передбачених планом;</li> <li>– аналіз результатів та прогностика подальшої роботи.</li> </ul>	<p>Навчальна складова з реабілітаційним компонентом</p> <p>Корекційно-розвиткова складова навчального плану (варіативний компонент).</p>	<p>Виховна складова з реабілітаційним компонентом</p> <p>Виховні заходи з реабілітаційною складовою</p>	Програмне забезпечення педагогічної реабілітації			Індивідуальна програма реабілітації	Наскрізна програма для школярів «Самоорганізація діяльності»	Наскрізна програма «Реабілітація природою»	Технологічне забезпечення педагогічної реабілітації			Медико-психолого-педагогічний консиліум	Проективно-рефлексивна технологія навчання	Технологія планування життєдіяльності дитячого колективу
Складові освітньо-реабілітаційного процесу																				
<p>Індивідуальна педагогічна реабілітація:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– індивідуальна первинна діагностика;</li> <li>– визначення проблемного поля та цілей реабілітації;</li> <li>– розробка індивідуального плану реабілітації;</li> <li>– реалізація заходів, передбачених планом;</li> <li>– аналіз результатів та прогностика подальшої роботи.</li> </ul>	<p>Навчальна складова з реабілітаційним компонентом</p> <p>Корекційно-розвиткова складова навчального плану (варіативний компонент).</p>	<p>Виховна складова з реабілітаційним компонентом</p> <p>Виховні заходи з реабілітаційною складовою</p>																		
Програмне забезпечення педагогічної реабілітації																				
Індивідуальна програма реабілітації	Наскрізна програма для школярів «Самоорганізація діяльності»	Наскрізна програма «Реабілітація природою»																		
Технологічне забезпечення педагогічної реабілітації																				
Медико-психолого-педагогічний консиліум	Проективно-рефлексивна технологія навчання	Технологія планування життєдіяльності дитячого колективу																		
КОНТРОЛЬНО-РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ	<p style="text-align: center;">Здатність та готовність до засвоєння шкільної програми, безперервної освітньої інтеграції в суспільство, навчання протяго життя.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Навчальна мотивація.</li> <li>– Навченість (знання, уміння, навички).</li> <li>– Інформаційні компетенції. Самоосвітні компетенції.</li> </ul>																			

Рис. 2.6. Модель системи педагогічної реабілітації вихованців

**Анкета оцінювання рівня шкільної мотивації (за Н.Г. Лускановою)**

1. Чи подобається тобі в школі?

- а) не дуже;
- б) подобається;
- в) не подобається.

2. Зранку, коли ти прокидаєшся, то завжди охоче йдеш до школи чи часто хочеш залишитися вдома?

- а) частіше хочу залишитися вдома;
- б) по-різному;
- в) іду охоче.

3. Якби вчитель повідомив, що завтра до школи не обов'язково приходити всім учням, що за бажанням можна залишитися вдома, ти пішов би до школи чи залишився б удома?

- а) не знаю;
- б) залишився б удома;
- в) пішов би до школи.

4. Чи подобається тобі, коли у вас скасовують які-небудь уроки?

- а) не подобається;
- б) по-різному;
- в) подобається.

5. Чи хотів би ти, щоб не задавали домашніх завдань?

- а) хотів би;
- б) не хотів би;
- в) не знаю.

6. Чи хотів би ти, щоб у школі залишилися одні перерви?

- а) не знаю;
- б) не хотів би;
- в) хотів би.

7. Чи часто ти розповідаєш батькам про школу?

- а) часто;  
 б) іноді;  
 в) не розповідаю.
8. Чи хотів би ти мати менш суворого вчителя?  
 а) напевно не знаю;  
 б) хотів би;  
 в) не хотів би.
9. Чи багато у тебе в класі друзів?  
 а) мало;  
 б) багато;  
 в) немає друзів.
10. Чи подобаються тобі твої однокласники?  
 а) подобаються;  
 б) не дуже;  
 в) не подобаються.

### Ключ

Кількість балів за певний варіант відповіді на запитання анкети.

№ запитання	Бали за відповідь «а»	Бали за відповідь «б»	Бали за відповідь «в»
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3
4	3	1	0
5	0	3	1
6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

Підсумуйте кількість отриманих балів.

**Перший рівень** – високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності.

Такі діти мають пізнавальний мотив, прагнуть найуспішніше виконувати вимоги, що висуває школа. Учні чітко дотримуються всіх указівок учителя, сумлінні й відповідальні, засмучуються через незадовільні оцінки. У малюнках на шкільну тематику вони зображують учителя біля дошки, процес уроку, навчальний матеріал та ін.

**Другий рівень.** 20-24 бали – гарна шкільна мотивація.

Подібні показники має більшість учнів початкових класів, які успішно можуть упоратися з навчальною діяльністю. У малюнках на шкільну тематику вони також зображують навчальні ситуації, а відповідаючи на запитання, виявляють меншу залежність від суворих вимог і норм. Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

**Третій рівень.** 15-19 балів – позитивне ставлення до школи, але школа цікавить таких дітей здебільшого позаурочною діяльністю.

Такі діти досить добре почуваються в школі, однак відвідують її переважно заради спілкування з друзями та вчителями. Їм подобається почуватися учнями, мати гарний портфель (рюкзак), ручки, зошити. Пізнавальні мотиви в таких дітей сформовані меншою мірою, тому навчальний процес їх цікавить недостатньо. У малюнках на шкільну тематику такі учні зображують, зазвичай, не навчальні, а позаурочні ситуації.

**Четвертий рівень.** 10-14 балів – низька шкільна мотивація.

Ці діти відвідують школу неохоче, пропускають заняття. На уроках часто займаються сторонніми справами, граються, бешкетують. Зазнають серйозних труднощів у навчальній діяльності. Нестійко адаптуються до школи. У малюнках на шкільну тематику такі діти зображують ігрові сюжети, хоча побічно пов'язують їх зі школою.

**П'ятий рівень.** Менше ніж 10 балів – негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація.

Такі діти зазнають серйозних труднощів у навчанні: вони не здатні впоратися з навчальною діяльністю, мають проблеми у спілкуванні з однокласниками, у

взаєминах з учителем. Вони досить часто сприймають школу як вороже середовище, перебування в якому є для них нестерпним. Маленькі діти (6 років) часто плачуть, просяться додому. Також такі учні можуть поводитися агресивно, відмовлятися від виконання завдань, дотримання певних норм і правил. Часто такі школярі страждають на нервово-психічні порушення. Малюнки таких дітей зазвичай не відповідають запропонованій шкільній тематиці, а відбивають індивідуальні пристрасті дитини.

**Методика оцінки рівня навчальної мотивації М.І. Лук'янової**

Шановні учні!

Пропонуємо уважно прочитати кожне твердження і варіанти відповідей до нього. Будь ласка, підкресліть два варіанти відповідей, які співпадають з вашою думкою.

**I**

**1. Навчання в школі і знання необхідні мені для...**

- а) отримання гарних оцінок;
- б) продовження освіти, вступу до вищого навчального закладу;
- в) працевлаштування;
- г) отримання престижної професії;
- д) саморозвитку;
- е) солідності.

**2. Я б не вчився, якби ...**

- а) не було школи;
- б) не було підручників;
- в) не примушували батьки;
- г) мені не хотілося вчитися;
- д) мені не було цікаво;
- е) не думки про майбутнє;
- ж) не борг перед Батьківщиною;
- з) не хотів вступити до вищого навчального закладу і мати вищу освіту.

**3. Мені подобається, коли мене хвалять за ...**

- а) гарні оцінки;
- б) докладені зусилля і працьовитість;
- в) мої здібності;
- г) виконання домашнього завдання;
- д) хорошу роботу;
- е) мої особисті якості.

## II

### 4. Мені здається, що мета мого життя ...

- а) отримати вищу освіту;
- б) мені поки невідома;
- в) стати відмінником;
- г) це навчання;
- д) отримати хорошу професію;
- е) бути корисним Батьківщині.

### 5. Моя мета на уроці ...

- а) слухати і запам'ятовувати все, що сказав учитель;
- б) засвоїти матеріал і зрозуміти тему;
- в) отримати нові знання;
- г) сидіти тихо, як мишка;
- д) уважно слухати вчителя;
- е) отримати відмінну оцінку.

### 6. Коли я планую свою роботу, то ...

- а) порівнюю її з наявними у мене досвідом;
- б) ретельно продумую всі її аспекти;
- в) спочатку намагаюся зрозуміти її суть;
- г) намагаюся спланувати все так, щоб робота була виконана повністю;
- д) звертаюся за допомогою до старших;
- е) спочатку планую відпочинок.

## III

### 7. Найцікавіше на уроці – це ...

- а) різні ігри з досліджуваної теми;
- б) пояснення вчителем нового матеріалу;
- в) вивчення нової теми;
- г) усні завдання;
- д) класне читання;
- е) спілкування з друзями;



ж) відповідати біля дошки.

**8. Я вивчаю матеріал сумлінно, якщо ...**

а) він мені подобається;

б) він легкий;

в) він мені цікавий;

г) я його добре розумію;

д) мене не змушують;

е) мені не дають списати;

ж) мені треба виправити погану оцінку.

**9. Мені подобається робити уроки, коли ...**

а) вони нескладні;

б) залишається час погуляти;

в) вони цікаві;

г) є настрій;

д) немає можливості списати;

е) завжди, оскільки вчитися необхідно для отримання знань.

**IV**

**10. Вчитися краще мене спонукає (спонукають) ...**

а) думки про майбутнє;

б) батьки та (або) вчителі;

в) можлива покупка бажаної речі;

г) низькі оцінки;

д) бажання отримувати знання;

е) бажання отримувати високі оцінки.

**11. Я більш активно працюю на уроках, якщо ...**

а) очікую заохочення;

б) мені цікаво;

в) мені потрібна висока оцінка;

г) хочу більше дізнатися;

д) хочу, щоб на мене звернули увагу;

е) матеріал, що вивчається, мені знадобиться в подальшому.

**12. Високі оцінки – це результат ...**

- а) хороших знань;
- б) мого везіння;
- в) сумлінного виконання мною домашніх завдань;
- г) допомоги друзів;
- д) моєї наполегливої роботи;
- е) допомоги батьків.

**V**

**13. Мій успіх у виконанні завдань на уроці залежить від ...**

- а) настрою;
- б) складності завдань;
- в) моїх здібностей;
- г) прикладених зусиль;
- д) мого везіння;
- е) моєї уваги до пояснення навчального матеріалу вчителем.

**14. Я буду активним на уроці, якщо ...**

- а) добре знаю тему і розумію навчальний матеріал;
- б) зможу впоратися з запропонованими вчителем завданнями;
- в) я завжди активний на уроці;
- г) мене не будуть лаяти за помилку;
- д) я впевнений, що відповім добре;
- е) лише інколи.

**15. Якщо навчальний матеріал мені не зрозумілий (важкий для мене), то я ...**

- а) нічого не роблю;
- б) вдаюся до допомоги товаришів;
- в) мирюся з ситуацією;
- г) намагаюся розібратися у будь-якому випадку;
- д) сподіваюся, що розберуся потім;

е) згадую пояснення вчителя і переглядаю записи, зроблені на уроці.

## VI

### **16. Помилившись при виконанні завдання, я ...**

- а) виконую його повторно;
- б) гублюся;
- в) нервую;
- г) виправляю помилку;
- д) відмовляюся від його виконання;
- е) прошу допомоги у товаришів.

### **17. Якщо я не знаю, як виконати навчальне завдання, то я ...**

- а) аналізую його повторно;
- б) засмучуюсь;
- в) питаю поради у вчителя або у батьків;
- г) відкладаю його на деякий час;
- д) звертаюся до підручника;
- е) списую у товариша.

### **18. Мені не подобається виконувати навчальні завдання, якщо вони ...**

- а) складні і великі;
- б) нескладні;
- в) письмові;
- г) не вимагають зусиль;
- д) тільки теоретичні або тільки практичні;
- е) одноманітні і їх можна виконувати за шаблоном.

Дякуємо за відповіді!

### Обробка результатів

Твердження 1, 2, 3 I змістовного блоку діагностичної методики, відображають особистісний зміст мотивації навчання.

Твердження 4, 5, 6 II змістовного блоку діагностичної методики характеризують здатність до цілепокладання.

III змістовний блок (твердження 7, 8, 9), відображає інші мотиви (спрямованість мотивації на пізнавальну або соціальну сфери).

Кожен варіант відповіді у твердженнях змістовних блоків передбачає певну кількість балів, яка залежить від того, який саме мотив переважає (таблиця Г.1).

Зовнішній мотив – 0 балів.

Ігровий мотив – 1 бал.

Отримання відмітки – 2 бали.

Позиційний мотив – 3 бали.

Соціальний мотив – 4 бали.

Навчальний мотив – 5 балів.

Таблиця Г.1

Ключ показників для I, II, III змістовних блоків

Номери тверджень та бали, що їм відповідають	Варіанти відповідей								Показники мотивації
	а	б	в	г	д	е	ж	з	
1	2	5	4	3	5	0	-	-	I
2	0	0	0	5	3	4	3	4	
3	2	5	2	4	5	3	-	-	
4	3	0	2	5	4	4	-	-	II
5	4	5	5	0	3	2	-	-	
6	3	5	5	3	0	1	-	-	
7	1	4	3	3	5	1	3	-	III
8	3	1	3	3	0	0	2	-	
9	3	1	3	3	0	5	-	-	

З метою уникнення випадковості виборів і отримання більш об'єктивних результатів, учням пропонується вибрати два варіанти відповідей.

Бали вибраних варіантів відповідей підсумовуються за кожним змістовним блоком (I, II, III).

Рівні мотивації визначаються відповідно даних таблиці Г.2.

## Рівні мотивації

Рівні мотивації	Показники мотивації			Загальна сума балів
	I	II	III	
I	27-29	25-29	20-23	70-81
II	24-26	20-24	16-19	58-69
III	18-23	13-19	10-15	39-57
IV	10-17	6-12	4-9	18-38
V	до 9	до 5	до 3	до 17

I – дуже високий рівень мотивації навчання;

II – високий рівень мотивації навчання;

III – середній рівень мотивації навчання;

IV – знижений рівень мотивації навчання;

V – низький рівень мотивації навчання.

Рівні мотивації I змістовного блоку показують, наскільки сильним для учнів є особистісний зміст навчання. Рівні мотивації II змістовного блоку характеризують ступінь розвиненості здатності до цілепокладання. Рівні мотивації III змістовного блоку визначають спрямованість мотивації на пізнавальну або соціальну сфери. За допомогою таблиці Г.3 визначається перевага мотивів (навчального, соціального, позиційного, оціночного, ігрового, зовнішнього).

Таблиця Г.3

## Провідні мотиви

Варіанти відповідей	Кількість балів за твердженнями		
	7	8	9
а	I	II	II
б	С	I	I
в	II	II	II
г	II	II	II
д	Н	З	З
е	I	З	Н
ж	II	О	—

Навчальний мотив – Н;

Соціальний мотив – С;

Позиційний мотив – П;

Оціночний мотив – О;

Ігровий мотив – І;

Зовнішній мотив – З.

Твердження 10, 11, 12 IV змістовного блоку діагностичної методики дозволяють визначити превалювання зовнішньої або внутрішньої мотивації навчання.

Твердження 13, 14, 15 V змістовного блоку діагностичної методики характеризують мотивацію успіху або уникнення невдач.

Твердження 16, 17, 18 VI змістовного блоку діагностичної методики дозволяють визначити мотивацію навчальної поведінки учнів.

Варіанти відповідей учнів за трьома змістовними блоками оцінюються за допомогою полярної шкали вимірювання у балах +5 та –5. За відповіді, що характеризують внутрішню мотивацію, мотивацію успіху нараховується +5 балів. За відповіді, що характеризують зовнішню мотивацію, мотивацію уникнення невдач та пасивність поведінки нараховується –5 балів.

Полярна шкала вимірювання дозволяє визначити перевагу певних тенденцій у показниках IV, V, VI змістовних блоків мотивації (таблиця Г.4).

Таблиця Г.4

Ключ показників для IV, V, VI змістовних блоків

Номери тверджень та бали, що їм відповідають	Варіанти відповідей						Показники мотивації
	а	б	в	г	д	е	
10	+5	-5	-5	-5	+5	+5	IV
11	-5	+5	-5	+5	-5	+5	
12	+5	-5	+5	-5	+5	-5	
13	-5	+5	-5	+5	-5	-5	V
14	+5	-5	+5	-5	-5	+5	
15	-5	+5	-5	+5	-5	+5	
16	+5	-5	-5	+5	-5	+5	VI
17	+5	-5	+5	-5	+5	-5	
18	-5	+5	-5	+5	-5	+5	

Бали обраних варіантів відповідей підсумовуються. Оскільки учні обирають два варіанти відповідей, то можливі суми балів за кожне твердження будуть такими: +30; +20; +10; 0; -10; -20; -30.

Якщо учень за кожним з показників набирає:

+30; +20 балів – це свідчить про перевагу внутрішніх мотивів над зовнішніми (показник IV), мотивації успіху навчальної діяльності (показник V) та реалізації навчальних мотивів у поведінці (показник IV).

+10; 0; -10 балів – це свідчить про те, що зовнішні та внутрішні мотиви виражені приблизно однаково (наявна мотивація успіху та мотивація уникнення невдач у навчальній діяльності), навчальні мотиви реалізуються у поведінці дуже рідко.

-20; -30 балів – це свідчить про перевагу зовнішніх мотивів над внутрішніми, про перевагу мотивації уникнення невдач над мотивацією досягнення успіху, про відсутність активної поведінки у реалізації навчальних мотивів.

**Методика вивчення мотивації у першокласників М.Р. Гінзбурга**

Для шестирічних дітей найхарактернішими є такі мотиви: навчально-пізнавальний мотив (заснований на пізнавальній потребі); широкі соціальні мотиви, підґрунтям яких є розуміння суспільної необхідності навчання; позиційний мотив (пов'язаний із прагненням посісти нове місце у взаєминах з оточуючими); зовнішні мотиви щодо самого навчання (наприклад, підпорядкування вимогам дорослих та ін.); ігровий мотив, неадекватно перенесений на нову навчальну сферу; мотив здобуття високої оцінки.

В основі методики – принцип персоніфікації мотивів. Дітям пропонують послухати невелику оповідь, у якій кожний із досліджуваних мотивів є особистою позицією одного з персонажів. Методика індивідуальна.

**Інструкція**

Учитель. Зараз я прочитаю тобі оповідь. Хлопчики (дівчатка) розмовляли про школу. Перший хлопчик (дівчинка) сказав (сказала): «Я піду до школи тому, що мене мама примушує. А якби не мама, я б до школи не ходив (не ходила)». *(Учитель демонструє картинку, що характеризує зовнішній мотив.)*



Другий хлопчик (дівчинка) запевнив (запевнила): «Я піду до школи тому, що мені подобається вчитися, готувати домашні завдання. Навіть якби школи не існувало, я б однаково вчився (вчилася)». *(Учитель демонструє картинку, що характеризує навчальний мотив.)*



Третій хлопчик (дівчинка) зауважив (зауважила): «Я хотів би (хотіла б) піти до школи тому, що там весело й багато школярів, з яким можна гратися». (Учитель демонструє картинку, що характеризує ігровий мотив.)



Четвертий хлопчик (дівчинка) повідомив (повідомила): «Я піду до школи тому, що я дорослий (доросла). У школі я почуватимуся таким (такою), а в садочку я почувуюся дитиною». (Учитель демонструє картинку, що характеризує позиційний мотив.)

П'ятий хлопчик (дівчинка) сказав (сказала): «Я прагну піти до школи тому, що потрібно вчитися. Без навчання жодної справи не зробиш, а навчишся – можеш стати будь-ким, здійснити свою мрію». (Учитель демонструє картинку, що характеризує соціальний мотив.)



Шостий хлопчик (дівчинка) запевнив (запевнила): «Я прагну ходити до школи, щоб отримувати відмінні оцінки». (*Учитель демонструє картинку, що характеризує мотив оцінки.*)

Після прочитання оповіді вчитель ставить дитині такі запитання:

Хто з них правий? Чому?

З ким із них ти хотів би вчитися? Чому?

Діти послідовно тричі обирають відповіді. Якщо їх зміст дитині недостатньо зрозумілий і прозорий, їй нагадують оповідь, знову показують відповідні картинки.

### **Обробка результатів**

Відповіді дитини (обрання дитиною конкретної картинки) експериментатор занотовує у таблицю й оцінює:

зовнішній мотив – 0 балів;

навчальний мотив – 5 балів;

позиційний мотив – 3 бали;

соціальний мотив – 4 бали;

мотив оцінки – 2 бали;

ігровий мотив – 1 бал.

Вибори	Мотиви, №					
	1	2	3	4	5	6
I вибір						
II вибір						
III вибір						
Контрольний вибір						

Необхідно підрахувати, скільки балів отримано окремо за кожним мотивом. Контрольний вибір збільшує кількість балів відповідного вибору.

Мотивацію навчання, що домінує, діагностують за найбільшою кількістю балів. Водночас дитина може керуватися й іншими мотивами. Про

несформованість мотивації свідчить відсутність переваг, тобто різне ставлення до навчання в різних ситуаціях.







## Тест-опитувальник «Спрямованість мотивації» А.Г. Дербеньової

**Мета** – виявити спрямованість і рівень розвитку мотивації навчальної діяльності учнів під час вивчення ними конкретних предметів.

### Загальна характеристика методики

Методика складається з 20 суджень і запропонованих варіантів відповіді. Відповіді у вигляді плюсів і мінусів занотують або на спеціальному бланку, або на звичайному аркуші паперу навпроти порядкового номера судження. Обробляють результати відповідно до ключа. Методику можна використовувати, працюючи з усіма категоріями учнів, здатними до самоаналізу й самозвітання, починаючи приблизно з 12-річного віку.

### Зміст тесту-опитувальника

#### Інструкція

Пропонуємо вам узяти участь у дослідженні, спрямованому на підвищення ефективності навчання. Прочитайте кожне висловлення та продемонструйте власне ставлення до досліджуваного предмета, проставивши навпроти номера висловлення свою відповідь, використовуючи для цього такі позначення:

правильно (+ +);

мабуть, правильно (+);

мабуть, неправильно (–);

неправильно (– –).

Пам'ятайте, що якість наших рекомендацій залежатиме від щирості й точності ваших відповідей.

Дякуємо за участь в опитуванні!

#### Запитання тесту-опитувальника

1. Вивчення цього предмета допоможе мені дізнатися багато важливого для себе, виявити свої здібності.

2. Досліджуваний предмет мене цікавить, і я хочу опанувати його якнайкраще.
3. У вивченні цього предмета мені вистачає тих знань, які я здобуваю на заняттях.
4. Навчальні завдання з цього предмета мені нецікаві, я їх виконую тому, що цього вимагає вчитель (викладач).
5. Труднощі, що виникають під час вивчення цього предмета, роблять його для мене ще захопливішим та цікавішим.
6. Під час вивчення цього предмета крім підручників і рекомендованої літератури самостійно читаю додаткову літературу.
7. Уважаю, що складні теоретичні питання з цього предмета можна було б не вивчати.
8. Якщо щось із цього предмета незрозуміло, намагаюся розібратися й дійти до суті.
9. На заняттях із цього предмета часто відчуваю, що зовсім не хочеться вчитися.
10. Активно працюю й виконую завдання тільки під контролем учителя (викладача).
11. Матеріал, досліджуваний із цього предмета, захопливо обговорюю у вільний час (на перерві, вдома) зі своїми однокласниками (друзями).
12. Намагаюся самостійно виконувати завдання з цього предмета, уникаючи підказок і допомоги.
13. За можливості намагаюся списати в товаришів або прошу когось виконати завдання замість мене.
14. Уважаю, що всі знання з цього предмета є цінними, тому за можливості потрібно знати з цього предмета якнайбільше.
15. Оцінка з цього предмета для мене є важливішою, аніж знання.
16. Якщо я погано підготовлений до уроку, то не засмучуюся й не переймаюся.

17. Мої інтереси та захоплення у вільний час пов'язані з цим предметом.

18. Цей предмет мені складно зрозуміти, тому доводиться примушувати себе виконувати навчальні завдання.

19. Якщо через хворобу або з інших причин я пропускаю уроки з цього предмета, то засмучуюся.

20. За можливості я виключив би цей предмет із розкладу (навчального плану).

### **Обробка результатів**

Показники опитувальника підраховують відповідно до ключа, де «так» означає позитивні відповіді (правильно; мабуть, правильно), а «ні» – негативні (мабуть, неправильно; неправильно).

#### **Ключ**

Так	1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19
Ні	3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20

За кожний збіг із ключем нараховують 1 бал.

Чим вищим є сумарний бал, тим вище показник внутрішньої мотивації вивчення предмета.

За низьких сумарних балів домінує зовнішня мотивація вивчення предмета.

### **Аналіз результатів**

Отриманий після оброблення відповідей результат розшифровують у такий спосіб:

0-10 балів – зовнішня мотивація;

11-20 балів – внутрішня мотивація.

Для визначення рівня внутрішньої мотивації також можна використати такі нормативні межі:

0-5 балів – низький рівень внутрішньої мотивації;

6-14 балів – середній рівень внутрішньої мотивації;

15-20 балів – високий рівень внутрішньої мотивації.



## **Упровадження та практичне використання**

Запропоновану методику можна використовувати для такого:

з'ясування причин неуспішності учнів;

виявлення категорій учнів залежно від спрямованості мотивації вивчення предмета (з домінуванням зовнішньої мотивації, з домінуванням внутрішньої мотивації й середнього типу);

забезпечення психологічного супроводу учнів у процесі навчання;

дослідження ефективності викладання навчальних дисциплін і пошуку резервів вдосконалення цього викладання.

Результати дослідження можна розглядати як показник:

ефективності (якості) застосовуваної вчителем методики (технології) навчання (порівняння результатів дослідження мотивації в контрольних і експериментальних класах);

здатності вчителя активізувати мотиваційну сферу учнів (що можна враховувати під час проведення атестації, конкурсів педагогічної майстерності);

підвищення ефективності педагогічної діяльності й удосконалення педагогічної майстерності.

**Методика «Оцінка потреби в досягненні» М. Корольчука і В. Крайнюк**

Шановні учні!

Дайте відповіді на запитання «так» чи «ні». Відповіді, що збігаються з «ключовими» (за кодом), підсумовуються – по 1 балу за кожну відповідь.

**Текст опитувальника**

1. Вважаю, що успіх у житті скоріше залежить від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я позбавлюсь улюбленого заняття, життя для мене втратить сенс.
3. Для мене в будь-якій справі важливіше не виконання, а кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємин із близькими.
5. На мою думку, більшість людей живуть далекою метою, а не близькою.
6. У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.
8. Навіть у звичайній роботі я намагаюся вдосконалити деякі її елементи.
9. Я можу забути про заходи безпеки.
10. Мої близькі вважають мене ледачим.
11. Думаю, що в моїх невдачах винні, скоріше, обставини, ніж я сам.
12. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.
13. Мої батьки занадто суворо контролювали мене.
14. Лінощі, а не сумнів в успіху, змушують мене часто відмовлятися від своїх намірів.
15. Думаю, що я впевнена у собі людина.
16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси невеликі.
17. Я старанна людина.

18. Коли усе йде гладко, моя енергія підсилюється.
19. Якби я був журналістом, я писав би, скоріше, про оригінальні винаходи людей, ніж про події.
20. Мої близькі, зазвичай, не поділяють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх товаришів.
22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.
- Результати оцінюються за допомогою табл. Ж.1.

Таблиця Ж.1

Рівень потреби в досягненні

Сума балів	Рівень потреби в досягненні		
	Низький	Достатній	Високий
	2-11	12-15	16-19

Код: відповіді «так» на запитання 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22;  
 відповіді «ні» на запитання 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

**Додаток И**

**Карта аналізу навчальних досягнень учнів початкової школи**

(загальноосвітній навчальний заклад)

20\_\_/20\_\_ навчальний рік, \_\_ семестр

№ п/п	П.І.Б. учня	Навчальний предмет												Середній бал	Рівень навчальних досягнень	
		Інваріантна складова базового навчального плану								Варіативна складова базового навчального плану						
		Освітня галузь мови і літератури			Математика	Природознавство	Суспільствознавство	Фізична культура і здоров'я	Технології	Мистецтво						
		Українська мова	Іноземна мова	Літературне читання												

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» від 13.04.2011 № 329)

Рівні навчальних досягнень	Бали	Загальні вимоги до знань, умінь і навичок учнів
I. Початковий	1	Учні засвоїли знання у формі окремих фактів, елементарних уявлень
	2	Учні відтворюють незначну частину навчального матеріалу, володіють окремими видами умінь на рівні копіювання зразка виконання певної навчальної дії
	3	Учні відтворюють незначну частину навчального матеріалу; з допомогою вчителя виконують елементарні завдання, потребують детального кількаразового їх пояснення
II. Середній	4	Учні відтворюють частину навчального матеріалу у формі понять з допомогою вчителя, можуть повторити за зразком певну операцію, дію
	5	Учні відтворюють основний навчальний матеріал з допомогою вчителя, здатні з помилками й неточностями дати визначення понять
	6	Учні будують відповідь у засвоєній послідовності; виконують дії за зразком у подібній ситуації; самостійно працюють зі значною допомогою вчителя
III. Достатній	7	Учні володіють поняттями, відтворюють їх зміст, уміють наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок, частково контролюють власні навчальні дії
	8	Учні вміють розпізнавати об'єкти, які визначаються засвоєними поняттями; під час відповіді можуть відтворити засвоєний зміст в іншій послідовності, не змінюючи логічних

		зв'язків; володіють вміннями на рівні застосування способу діяльності за аналогією; самостійні роботи виконують з незначною допомогою вчителя; відповідають логічно з окремими неточностями
	9	Учні добре володіють вивченим матеріалом, застосовують знання в стандартних ситуаціях, володіють вміннями виконувати окремі етапи розв'язання проблеми і застосовують їх у співробітництві з учителем (частково-пошукова діяльність)
IV. Високий	10	Учні володіють системою понять у межах, визначених навчальними програмами, встановлюють як внутрішньопонятійні, так і міжпонятійні зв'язки; вміють розпізнавати об'єкти, які охоплюються засвоєними поняттями різного рівня узагальнення; відповідь аргументують новими прикладами
	11	Учні мають гнучкі знання в межах вимог навчальних програм, вміють застосовувати способи діяльності за аналогією і в нових ситуаціях
	12	Учні мають системні, міцні знання в обсязі та в межах вимог навчальних програм, усвідомлено використовують їх у стандартних та нестандартних ситуаціях; самостійні роботи виконують під опосередкованим керівництвом; виконують творчі завдання

Карта аналізу навчальних досягнень учнів основної й старшої школи

(загальноосвітній навчальний заклад)

20\_\_/20\_\_ навчальний рік, \_ семестр

№ п/п	П.І.Б. учня	Навчальний предмет												Середній бал	Рівні навчальних досягнень	
		Інваріантна складова базового навчального плану								Варіативна складова базового навчального плану						
		Освітня галузь мови і літератури			Математика	Природознавство	Суспільствознавство	Фізична культура і здоров'я	Технології	Мистецтво						
		Українська мова	Іноземна мова	Літературне читання												

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів основної й старшої школи  
 (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про  
 затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів  
 (вихованців) у системі загальної середньої освіти» від 13.04.2011 № 329)

Рівні навчальних досягнень	Бали	Загальні вимоги до знань, умінь і навичок учнів
I. Початковий	1	Учні розрізняють об'єкти вивчення
	2	Учні відтворюють незначну частину навчального матеріалу, мають нечіткі уявлення про об'єкт вивчення
	3	Учні відтворюють частину навчального матеріалу; з допомогою вчителя виконують елементарні завдання
II. Середній	4	Учні з допомогою вчителя відтворюють основний навчальний матеріал, можуть повторити за зразком певну операцію, дію
	5	Учні відтворюють основний навчальний матеріал, здатні з помилками й неточностями дати визначення понять, сформулювати правило
	6	Учні виявляють знання й розуміння основних положень навчального матеріалу. Відповіді їх правильні, але недостатньо осмислені. Вміють застосовувати знання при виконанні завдань за зразком
III. Достатній	7	Учні правильно відтворюють навчальний матеріал, знають основоположні теорії і факти, вміють наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок, частково



		контролюють власні навчальні дії
	8	Знання учнів є достатніми. Учні застосовують вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, намагаються аналізувати, встановлювати найсуттєвіші зв'язки і залежність між явищами, фактами, робити висновки, загалом контролюють власну діяльність. Відповіді їх логічні, хоч і мають неточності
	9	Учні добре володіють вивченим матеріалом, застосовують знання в стандартних ситуаціях, уміють аналізувати й систематизувати інформацію, використовують загальновідомі докази із самостійною і правильною аргументацією
IV. Високий	10	Учні мають повні, глибокі знання, здатні використовувати їх у практичній діяльності, робити висновки, узагальнення
	11	Учні мають гнучкі знання в межах вимог навчальних програм, аргументовано використовують їх у різних ситуаціях, уміють знаходити інформацію та аналізувати її, ставити і розв'язувати проблеми
	12	Учні мають системні, міцні знання в обсязі та в межах вимог навчальних програм, усвідомлено використовують їх у стандартних та нестандартних ситуаціях. Уміють самостійно аналізувати, оцінювати, узагальнювати опанований матеріал, самостійно користуватися джерелами інформації, приймати рішення

*І Соціологічний напрям*

**Анкета визначення рівня розвитку ключових життєвих компетенцій в  
учнів молодшого шкільного віку (1-4 класи)**

Шановні учні! Дане анкетування проводиться з метою визначення ключових компетенцій, якими Ви оволоділи в процесі навчання та власної життєдіяльності. Анкета є анонімною. Просимо Вас відповідати щиро, не пропускаючи жодного питання. Уважно прочитайте питання та із запропонованих відповідей виберіть одну, правильну, на Вашу думку.

Дякуємо за співпрацю!

**Життєтворчі компетенції.**

Чи завжди ти розумієш наслідки своїх вчинків?

Так.

Ні.

Інколи.

Як ти вважаєш, чи подобається іншим твоя поведінка на уроці?

Так.

Ні.

Інколи.

**Компетенції життєздатності.**

Якщо у тебе болить горло, що ти робиш?

Звертаюсь за допомогою до батьків, вихователів, медичних працівників?

Терплю.

Полощу горло ліками, ковтаю пігулки, бо знаю які потрібні.

П'ю більше води, відварів трав.

Прогріваю горло.

Одягаюсь тепліше, ніж звичайно.

Як ти вважаєш, пити вино, або інші спиртні напої, корисно?

Так.

Ні.

Інколи.

Як ти вважаєш, палити цигарки, це корисно?

Так.

Ні.

Інколи.

Що ти робиш, коли втомлюєшся?

Відпочиваю.

Продовжую працювати, бо треба.

Трохи відпочиваю, а потім знову працюю.

### **Компетенції навчатися впродовж життя.**

Як тобі подобається проводити час в школі?

На уроках.

На перервах.

На обіді.

На прогулянці.

Чи легко тобі вчитися?

Так.

Ні.

Інколи.

Чи любиш ти читати?

Так.

Ні.

Інколи.

### **Сімейно-побутові компетенції.**

Чи береш ти участь в обговоренні планів родини?

Так.

Ні.

Інколи.

Чи береш ти участь в обговоренні проблем родини?

Так.

Ні.

Інколи.

Чи подобається тобі ділитися подіями особистого життя в своїй родині?

Так.

Ні.

Інколи.

Чи подобається тобі ділитися подіями шкільного життя в своїй родині?

Так.

Ні.

Інколи.

Чи виконуєш ти постійні доручення у родині? Якщо так, то які саме?

Так. \_\_\_\_\_

Так.

Ні.

Інколи.

### **Інформаційні компетенції.**

Скільки часу ти приділяєш вивченню напам'ять вірша?

15 хвилин.

40 хвилин.

Майже весь день.

### **Політичні компетенції.**

Ти знаєш права і обов'язки учнів? Якщо «так», то які саме?

Так. \_\_\_\_\_

Так.

Ні.

Деякі.

Чи береш ти активну участь у справах класу, групи і школи? Чим саме ти займаєшся?

Так. \_\_\_\_\_

Так.

Ні.

Деякі.

Назви основні державні символи України? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Назви прізвище президента України \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Культурно-дозвільневі компетенції.**

Чи є у тебе улюблене заняття? Якщо «так», то яке саме?

Так. \_\_\_\_\_

Так.

Ні.

Деякі.

Чи можеш ти самостійно організувати цікаву гру з однокласниками? Якщо «так», то яку саме?

Так. \_\_\_\_\_

Так.

Ні.

Інколи.

Чи відвідуєш ти гуртки, секції? Якщо «так», то які саме?

Так. \_\_\_\_\_

Так.

Ні.

## Критерії рівня сформованості

### КЛЮЧОВИХ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В УЧНІВ 2-4 КЛАСІВ

№	Вар-ти відп.	бали
1.	1.1.	3
	1.2.	1
	1.3.	2
2.	2.1.	3
	2.2.	1
	2.3.	2
3.	3.1.	2
	3.2.	1
	3.3.	3
	3.4.	3
	3.5.	3
	3.6.	3
4.	4.1.	1
	4.2.	3
	4.3.	2
5.	5.1.	1
	5.2.	3
	5.3.	2
6.	6.1.	1
	6.2.	3
	6.3.	2
7.	7.1.	3
	7.2.	1
	7.3.	1
	7.4.	2
8.	8.1.	3
	8.2.	1
	8.3.	2
9.	9.1.	3
	9.2.	1
	9.3.	2
10.	10.1.	3
	10.2.	1
	10.3.	2
11.	11.1.	3
	11.2.	1
	11.3.	2
12.	12.1.	3
	12.2.	1
	12.3.	2

13.	13.1.	3
	13.2.	1
	13.3.	2
14.	14.1.	3
	14.2.	2
	14.3.	1
	14.4.	2
15.	15.1.	3
	15.2.	2
	15.3.	1
16.	16.1.	3
	16.2.	2
	16.3.	1
	16.4.	2
17.	17.1.	3
	17.2.	2
	17.3.	1
	17.4.	2
18.	Названі: герб, прапор, гімн	3
	Названі 1 - 2 символи	2
	Нема відповіді	1
19.	Прізвище президента	3
	-	
	Нема відповіді	1
20.	20.1	3
	20.2	2
	20.3	1
	20.4	2
21.	21.1	3
	21.2	2
	21.3	1
	21.4	2
22.	22.1	3
	22.2	2
	22.3	1

## **Анкета визначення рівня розвитку ключових життєвих компетенцій в учнів середнього шкільного віку (5-9 класи) I Соціологічний напрям**

Шановні учні! Дане анкетування проводиться з метою визначення ключових компетенцій, якими Ви оволоділи в процесі навчання та власної життєдіяльності. Анкета є анонімною. Просимо Вас відповідати щиро, не пропускаючи жодного питання. Уважно прочитайте питання та із запропонованих відповідей виберіть одну, правильну, на Вашу думку.

Дякуємо за співпрацю!

### **Життєтворчі компетенції.**

Склади короткий життєвий проект «Як мені досягти успіху у житті?» \_\_\_\_\_

Зміст яких компонентів свого життєвого проекту ти вже визначив? *(можна обирати декілька відповідей)*

Особистісний розвиток.

Сімейне життя.

Професійне становлення.

Громадянська позиція.

Збереження власного здоров'я.

Інший компонент \_\_\_\_\_

В чому полягає твій смисл життя? \_\_\_\_\_

Чи вмієш ти планувати свої дії?

Так.

Намагаюсь, але не завжди виходить.

Ні.

### **II. Компетенції життєздатності.**

Чи володієш ти знаннями про свої психічні та фізичні особливості?

Так, у повному обсязі.

Так, але частково.

Не володію.

Як ти захищаєш власне здоров'я від вірусних і інфекційних захворювань? \_\_\_\_\_

Чи займаєшся ти фізкультурою і спортом для збереження і зміцнення свого здоров'я?

Так.

Інколи.

Ні.

Які особисті досягнення у спортивній діяльності ти маєш? \_\_\_\_\_

Існує думка, що шкідливі звички притаманні лише учням з поганою поведінкою та учням з неблагополучних сімей. Ти згоден з цим висловлюванням?

Так.

Іноді.

Ні.

Що необхідно робити, щоб попередити виникнення шкідливих звичок?

Володіти інформацією про наслідки шкідливих звичок.

Знати про основні засоби збереження здоров'я.

Відповідально ставитись до свого здоров'я.

Нічого не робити.

Не знаю.

Якщо тобі запропонують випити спиртний напій, закурити або вжити наркотик, що допоможе тобі відмовитись?

Власна впевненість, що це шкідливо.

Думка товаришів.

Страх за своє здоров'я.

Страх перед покаранням з боку батьків, вчителів.

Немає таких обставин, за яких би я відмовився.

Інша відповідь \_\_\_\_\_

### **III. Компетенції навчатися впродовж життя.**

Які освітні послуги надають вищі навчальні заклади Запорізької області, України? \_\_\_\_\_

Чи можеш ти самостійно вибрати сферу освітньої діяльності у відповідності зі своїми здібностями і можливостями?

Так.

Не знаю.

Ні.

Як ти можеш використати отримані на уроках знання в житті? \_\_\_\_\_

Чи вмієш ти самостійно ставити перед собою навчальні завдання, планувати їхнє рішення, оцінювати результати?

Так.

Іноді.

Ні.

### **IV. Сімейно-побутові компетенції.**

Які труднощі становлення сім'ї ти знаєш? \_\_\_\_\_

Назви закони та нормативні акти, які регулюють сімейні відносини. \_\_\_\_\_

Якими з навичок господарсько-побутової діяльності в сім'ї ти володієш?

\_\_\_\_\_

Які функції виконують батьки у сім'ї? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Чи існують у вашій сім'ї родинні цінності (традиції, свята, тощо)? Якщо так, то які саме? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **V. Інформаційні компетенції.**

Ти вмієш знаходити потрібну тобі інформацію?

Так, я завжди беру тільки ту інформацію, яка мені потрібна.

Так, але недостатньо.

Ні, але хочу навчитися.

Ні, мені це не потрібно.

Чи зможеш ти написати лист другу іноземною мовою?

Так.

Так, але з великою кількістю помилок.

Ні, але прикладаю зусиль навчитися.

Ні, мені це не потрібно.

Ти вмієш користуватися інформаційною мережею Інтернет?

Так.

Так, але хотів би вдосконалити своє вміння.

Ні, але хочу навчитися.

Ні, мені це не потрібно.

### **VI. Трудові (професійні) компетенції.**

Які професії є затребуваними у суспільстві і де їх можна отримати? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Назви закони та нормативні акти, які регулюють трудову діяльність? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Які труднощі у професійній адаптації можуть чекати тебе на початку трудової діяльності? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ти зможеш самостійно скористатися інформацією про професійне самовизначення?

Так.

Ні, тільки з допомогою.

Ні, за мене все вирішать інші.

Підбери до кожної з груп перелік професій

«Людина – людина».

«Людина – природа».

«Людина – техніка».

«Людина знакова система».



1. Програміст.
2. Оператор ПК.
3. Дизайнер ландшафтів.
4. Перукар.
5. Військовий.
6. Економіст.
7. Водій.
8. Еколог.
9. Міліціонер.
10. Лікар.
11. Бухгалтер.
12. Інженер.
13. Вчитель.
14. Ветеринар.
15. Продавець.
16. Геолог.

Як ти вважаєш, від чого залежить вибір професії?

Власного бажання.

Особистісних якостей людини.

Впливу батьків та педагогів.

Бажання наслідувати приклад іншої людини.

Матеріальної спроможності.

Що необхідно для успішної реалізації професійної діяльності?

Якісна професійна підготовка.

Підготовлене робоче місце.

Особистісний розвиток.

Любов до своєї професії.

«Потрібні знайомства».

Удача.

Нічого не потрібно.

## **VII. Соціальні компетенції.**

Яким видом транспорту ти самостійно можеш скористатися? (в якості пасажера) *(можна обирати декілька відповідей)*

Автобус.

Тролейбус.

Трамвай.

Таксі.

Маршрутне таксі.

Особистий транспорт.

Мотоцикл.

Велосипед.

Корабель.

Лодка.

Літак.

Потяг.

Електричка.

Метро.

Якими засобами зв'язку ти самостійно можеш скористатися? (можна обирати декілька відповідей)

Телефон.

Телеграф.

Лист.

Факс.

Інтернет.

Інше \_\_\_\_\_

### **VIII. Політичні компетенції.**

До кого треба звертатись, якщо порушуються твої права в школі, в сім'ї?

\_\_\_\_\_

Назви основні політичні партії, що діють у країні, їхні програми, позиції лідерів? \_\_\_\_\_

Назви закони, що регламентують участь громадян у суспільно-політичній діяльності? \_\_\_\_\_

У якій суспільній діяльності, соціальних проектах, виборних органів учнівського самоврядування ти брав участь? \_\_\_\_\_

### **IX. Культурно-дозвіллєві компетенції.**

Які з гуртків у школі ти відвідуєш? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Як цікаво та корисно провести другу половину дня у школі? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Які досягнення у різних видах художньо-естетичної, творчої діяльності ти маєш? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **X. Екологічні компетенції.**

Яку роль грає людина в перетворенні та охороні навколишнього середовища? Провідну, оскільки тільки від дій людини залежить стан навколишнього середовища.

Опосередковану. Стан навколишнього середовища залежить не тільки від дій людини, а і від інших факторів.

Від дій людини нічого не залежить.

**Критерії рівня сформованості  
ключових життєвих компетенцій в учнів 5-9 класів**

№	Варіанти відповідей	бал
1.	Дитина склала життєвий проект	3
	Дитина виділила елементи життєвого проекту	2
	Дитина не склала життєвий проект	1
2.	Дитина визначила 5 і більше компонентів свого життєвого проекту	3
	Дитина визначила 2-4 компонентів свого життєвого проекту	2
	Дитина визначила 1 компонент свого життєвого проекту	1
3.	Дитина визначила смисл свого життя	3
	Дитина визначила певні елементи смислу свого життя	2
	Дитина не визначила смисл свого життя	1
4.	4.1.	3
	4.2.	2
	4.3.	1
5.	5.1	3
	5.2	2
	5.3	1
6.	Дитина називає декілька засобів захисту здоров'я від вірусних та інфекційних хвороб	3
	Дитина називає один засіб захисту здоров'я від вірусних та інфекційних хвороб	2
	Дитина не називає засоби захисту здоров'я від вірусних та інфекційних хвороб	1
7.	7.1.	3
	7.2.	2
	7.3.	1
8.	Дитина називає декілька досягнень у спортивній діяльності.	3
	Дитина називає одне досягнення у спортивній діяльності.	2
	Дитина не називає досягнення у спортивній діяльності.	1
9.	9.1.	1
	9.2.	2
	9.3.	3
10.	10.1.	2
	10.2.	3
	10.3.	3
	10.4	1
	10.5	1
11.	11.1.	3
	11.2.	2
	11.3.	3
	11.4.	2
	11.5	1
12.	Дитина надає декілька варіантів освітніх послуг у декількох ВНЗ	3.
	Дитина надає один варіант освітніх послуг у одному ВНЗ	2.

	Дитина не відповідає на запитання	1
13.	13.1.	3
	13.2.	2
	13.3.	1
14.	Дитина надає декілька варіантів використання знань у практичній діяльності	3
	Дитина надає один варіант використання знань у практичній діяльності	2
	Дитина не відповідає на запитання	1
15.	15.1.	3
	15.2.	2
	15.3.	1
16.	Дитина називає декілька труднощів становлення сім'ї	3
	Дитина називає одну проблему становлення сім'ї	2
	Дитина не відповідає на запитання	1
17.	Дитина називає 2 і більше закони та нормативні акти, які регулюють сімейні відносини	3
	Дитина називає 1 закон або нормативний акт, які регулюють сімейні відносини	2
	Дитина не відповідає на запитання	1
18.	Дитина називає декілька навичок господарсько-побутової діяльності в сім'ї	3
	Дитина називає одну навичку господарсько-побутової діяльності в сім'ї	2
	Дитина не відповідає на запитання	1
19.	Дитина називає 2 і більше функції батьків у сім'ї	3
	Дитина називає 1 функцію батьків у сім'ї	2
	Дитина не відповідає на запитання	1
20.	Дитина називає 2 і більше родинні цінності у сім'ї	3
	Дитина називає 1 родинну цінність у сім'ї	2
	Дитина не відповідає на запитання	1
21.	21.1.	3
	21.2, 21.3.	2
	21.4	1
22.	22.1	3
	22.2, 22.3	2
	22.4	1
23.	23.1	3
	23.2, 23.3	2
	23.4	1
24.	Дитина надає повний перелік професій і місця де їх можна отримати	3
	Дитина надає недостатньо повний перелік професій без місць, де їх можна отримати	2
	Дитина не відповідає на запитання	1
25.	Дитина називає декілька законів та нормативних актів, які регулюють трудову діяльність	3
	Дитина називає один закон чи нормативний акт, який регулює трудову діяльність	2
	Дитина не відповідає на запитання	1

26.	Дитина називає декілька труднощів, які можуть виникнути на початку трудової діяльності		3
	Дитина називає одну проблему, яка може виникнути на початку трудової діяльності		2
	Дитина не відповідає на запитання		1
27.	27.1.		3
	27.2.		2
	27.3.		1
28.	28.1 перукар; військовий; міліціонер; лікар; продавець; вчитель	правильних збігів 10 і більше правильних збігів 5 і більше правильних збігів менше 5	3
	28.2 дизайнер ландшафтів еколог; ветеринар; геолог.		2
	28.3 оператор ПК; водій		1
	28.4 програміст; економіст; бухгалтер; інженер		1
29.	29.1		3
	29.2		3
	29.3		1
	29.4		2
	29.5		1
30.	30.1.		3
	30.2		3
	30.3		3
	30.4		3
	30.5		1
	30.6		2
	30.7		1
31.	9 і більше виборів		3
	5 і більше виборів		2
	менше 5 виборів		1
32.	3 і більше виборів		3
	2 вибори		2
	1 вибір		1
33.	Дитина називає декілька організацій, до яких можна звернутися, якщо порушуються її права в школі		3
	Дитина називає одну організацію, до якої можна звернутися, якщо		2

	порушуються її права в школі	
	Дитина не відповідає на запитання	1
34.	Дитина називає 3 і більше політичних партій, їх лідерів, позиції	3
	Дитина називає менше 3 політичних партій, їх лідерів, позиції	2
	Дитина не відповідає на запитання	1
35.	Дитина називає 2 і більше закони, які регламентують участь громадян у суспільно-політичній діяльності	3
	Дитина називає 1 закон, який регламентує участь громадян у суспільно-політичній діяльності	2
	Дитина не відповідає на запитання	1
36.	Дитина бере участь у суспільній діяльності, соціальних проектах тощо (2 і більше)	3
	Дитина бере участь у суспільній діяльності, соціальних проектах тощо (1 проект)	2
	Дитина не відповідає на запитання	1
37.	Дитина відвідує 2 і більше гуртка	3
	Дитина відвідує 1 гурток	2
	Дитина не відповідає на запитання	1
38.	Дитина надає декілька способів корисного дозвілля	3
	Дитина надає один спосіб корисного дозвілля	2
	Дитина не відповідає на запитання	1
39.	Дитина називає декілька досягнень у художньо-естетичній або творчій діяльності	3
	Дитина називає одне досягнення у художньо-естетичній або творчій діяльності	2
	Дитина не відповідає на запитання	1
40.	40.1	3
	40.2	2
	40.3	1

**Анкета визначення рівня розвитку ключових життєвих компетенцій в  
учнів старшого шкільного віку (10-11 класи)**

***I Соціологічний напрям***

Шановні учні! Дане анкетування проводиться з метою визначення ключових компетенцій, якими Ви оволоділи в процесі навчання та власної життєдіяльності. Анкета є анонімною. Просимо Вас відповідати щиро, не пропускаючи жодного питання. Уважно прочитайте питання та із запропонованих відповідей виберіть одну, правильну, на Вашу думку.

Дякуємо за співпрацю!

**I. Життєтворчі компетенції.**

1. Склади короткий проект «Як мені досягти успіху у житті?» (коротко).

---

2. Сформулюй найбільш значиму для себе мету в житті. Сформулюй завдання відповідно досягнення цієї мети.

---

3. Твоє життєве кредо (девіз): \_\_\_\_\_

---

**II. Компетенції життєздатності.**

4. Чи замислюєшся ти над тим вчинком, який вже здійснив?

4.1. Так.

4.2. Іноді.

4.3. Ні.

5. Чи прогнозуєш результати, яких ти можеш досягти при виконанні певної дії?

5.1. Так.

5.2. Іноді.

5.3. Ні.

5.4. Мені це не потрібно.

6. Який тип темпераменту і характеру ти маєш? \_\_\_\_\_

---

7. Чи дотримуєшся ти режиму дня?

7.1. Так.

7.2. Так, але недостатньо.

7.3. Ні, але хочу.

7.4. Ні, мені це не потрібно.

8. Як часто ти займаєшся фізкультурою і спортом?

8.1. Часто.

8.2. Рідко, але займаюсь.

8.3. Не займаюсь, але планую.

8.4. Не займаюсь взагалі.

9. Які особисті досягнення у спортивній діяльності ти маєш? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **III. Компетенції навчатися впродовж життя.**

10. Як ти використовуєш теоретичні знання в житті? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **IV. Екологічні компетенції.**

11. Яку роль грає людина в перетворенні та охороні навколишнього середовища?

11.1. Провідну, оскільки тільки від дій людини залежить стан навколишнього середовища.

11.2. Опосередковану. Стан навколишнього середовища залежить не тільки від дій людини, а і від інших факторів.

11.3. Від дій людини нічого не залежить.

### **V. Сімейно-побутові компетенції.**

12. Про які соціальні функції сім'ї ти знаєш? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. Про які труднощі становлення сім'ї ти знаєш? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. Якими господарсько-побутовими функціями у сім'ї ти володієш? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. У якому віці молоді люди мають право вступати в шлюб? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Назви основні нормативно-правові акти, які регулюють сімейні відносини?

\_\_\_\_\_

### **VI. Соціальні компетенції.**

17. У яких соціальних проектах ти брав участь? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18. Як ти допомагаєш людям? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. Яким чином ти можеш допомогти відстояти людині свою гідність та правоту? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20. У яких заходах (шкільних, групових, класних) ти брав участь за останні два місяці? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## **VII. Інформаційні компетенції.**

21. Дай визначення поняттю «деструктивні інформаційні впливи» \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **VIII. Політичні компетенції.**

22. Назви основні права та обов'язки громадянина України \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

23. Назви основні права і обов'язки учня \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24. Чи доводилось тобі застосовувати знання про права та обов'язки громадянина в особистому житті?

24.1 Так, завжди застосовую.

24.2. Іноді застосовую.

24.3 Ні.

25. Наведи приклад як ти використовуєш знання про свої права та обов'язки в житті? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **IX. Полікультурні компетенції.**

26. Чи поважаєш ти традиції інших народів?

26.1. Так.

26.2. Іноді.

26.3 Ні.

27. Допишіть у кожному рядку по кілька відомих тобі імен.

Гетьмани України \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Сучасні політичні лідери України \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

28. Яких національних традицій, звичаїв, обрядів ти дотримуєшся? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **X. Трудові (професійні) компетенції.**

29. Які професії є затребуваними у суспільстві і де їх можна отримати?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

30. Назви закони та нормативні акти, які регулюють трудову діяльність?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

31. Які труднощі у професійній адаптації можуть чекати тебе на початку трудової діяльності? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

32. Ти зможеш самостійно скористатися інформацією про професійне самовизначення?

32.1. Так.

32.2. Ні, тільки з допомогою.

32.3. Ні, за мене все вирішать інші.

33. Підбери до кожної з груп перелік професій.

33.1. «Людина – людина».

33.2. «Людина – природа».

33.3. «Людина – техніка».

33.4. «Людина знакова система».

1. Програміст.

2. Оператор ПК.

3. Дизайнер ландшафтів.

4. Перукар.

5. Військовий.

6. Економіст.

7. Водій.

8. Еколог.

9. Міліціонер.

10. Лікар.

11. Бухгалтер.

12. Інженер.

13. Вчитель.

14. Ветеринар.

15. Продавець.

16. Геолог.

34. Як ти вважаєш, від чого залежить вибір професії?

34.1. Власного бажання.

34.2. Особистісних якостей людини.

34.3. Впливу батьків та педагогів.

34.4. Бажання наслідувати приклад іншої людини.

34.5. Матеріальної спроможності.

35. Які права і обов'язки неповнолітніх у трудовій сфері ти знаєш? \_\_\_\_\_

---

36. Чи дотримуєшся ти правил техніки безпеки в роботі?

36.1 Так.

36.2 Іноді.

36.3 Ні.

### **XI. Культурно-дозвільневі компетенції.**

37. Які з гуртків у нашій школі ти відвідуєш? \_\_\_\_\_

---

38. Чи маєш ти хоббі?(Яке?)

38.1. Так.

38.2. Ні.

Яке саме? \_\_\_\_\_

39. Як часто ти відвідуєш культурні центри (бібліотеки, методкабінет, кіно, театр, музеї, виставки та ін.)?

39.1. Не рідше, ніж 4 раз на тиждень.

39.2. 2 рази на тиждень.

39.3. 1-2 рази на місяць.

39.4. Ніколи не відвітую

40. Які ти маєш досягнення у різних видах художньо-естетичної, творчої діяльності? \_\_\_\_\_

### Критерії рівня сформованості

#### ключових життєвих компетенцій в учнів 10-11 класів

№	Варіанти відповідей	бали
1.	Учень чітко визначає проблеми та завдання, які потрібно вирішити для досягнення поставленої мети, вказує етапи досягнення мети, уявляє можливі джерела допомоги або отримання інформації.	3
	Учень окреслив орієнтовні напрямки своєї життєдіяльності.	2
	Учень не відповів на питання або його відповідь не розкриває змісту.	1
2.	Учень чітко визначив мету та завдання для її досягнення.	3
	Учень окреслив орієнтовні напрямки своєї життєдіяльності.	2
	Учень не відповів на питання або його відповідь не розкриває змісту.	1
3.	Учень визначає своє життєве кредо.	3
	Учень окреслив орієнтовні напрямки своєї життєдіяльності.	2
	Учень не відповів на питання або його відповідь не розкриває змісту.	1
4.	4.1.	3
	4.2.	2
	4.3.	1
5.	5.1.	3
	5.2.	2
	5.3.	1
6.	Дитина називає свій тип темпераменту та особливості свого характеру.	3
	Дитина називає тільки свій тип темпераменту.	2
	Учень не відповів на питання або його відповідь не розкриває змісту.	1
7.	7.1.	3
	7.2., 7.3.	2
	7.4.	1
8.	8.1.	3
	8.2., 8.3.	2
	8.4.	1

9.	Дитина називає 2 і більше своїх досягнень у спортивній діяльності.	3
	Дитина називає 1 своє досягнення у спортивній діяльності.	2
	Дитина не відповідає на запитання.	1
10.	Дитина надає повну відповідь, щодо сфери застосування знань.	3
	Дитина надає не повну відповідь, щодо сфери застосування знань.	2
	Дитина не відповіла на запитання.	1
11.	11.1.	3
	11.2.	2
	11.3.	1
12.	Дитина назвала 2 і більше основні функції сім'ї.	3
	Дитина назвала 1 функцію сім'ї.	2
	Дитина не відповідає на запитання.	1
13.	Дитина назвала 2 і більше труднощі становлення сім'ї.	3
	Дитина назвала 1 проблему становлення сім'ї.	2
	Дитина не відповіла на запитання.	1
14.	Дитина назвала 2 і більше господарсько-побутових функцій у сім'ї.	3
	Дитина назвала 1 господарсько-побутову функцію у сім'ї.	2
	Дитина не відповіла на запитання.	1
15.	Дитина відповіла, що після 18 років, але з дозволу батьків можливо з 16 років.	3
	Дитина відповіла, що після 18 років.	2
	Дитина не відповіла на запитання.	1
16.	Дитина назвала 2 і більше закони або нормативних акта, які регулюють сімейні відносини.	3
	Дитина назвала 1 закон або нормативний акт, які регулюють сімейні відносини.	2
	Дитина не відповіла на запитання.	1
17.	Дитина назвала 2 і більше соціальних проектів, в яких брала участь.	3
	Дитина назвала 1 соціальний проект, в якому брала участь.	2
	Дитина не відповідає на запитання.	1
18.	Дитина називає конкретний спосіб допомоги людям.	3
	Дитина називає не конкретний спосіб допомоги людям.	2
	Дитина не відповідає на запитання.	1
19.	Дитина надає 2 і більше варіанта допомоги людям у відстоюванні гідності та правоти.	3
	Дитина надає 1 варіант допомоги людям у відстоюванні гідності та правоти.	2
	Дитина не відповіла на запитання.	1
20.	Дитина називає 2 і більше заходи, в яких брала участь.	3
	Дитина називає 1 захід, в якому брала участь.	2
	Дитина не відповіла на запитання.	1
21.	Учень дає чітке та зрозуміле визначення поняттю «деструктивні інформаційні впливи».	3
	Учень визначає деякі орієнтовні напрямки щодо визначення	2

	поняття «деструктивні інформаційні впливи».	
	Учень не відповів на питання або відповідь не розкрила змісту.	1
22.	Учень чітко визначив 2 і більше основних прав та обов'язків громадянина.	3
	Учень визначає 1 право чи обов'язок громадянина.	2
	Учень не відповів на питання або його відповідь не розкрила змісту.	1
23.	Учень чітко визначив 2 і більше основних прав та обов'язків учня.	3
	Учень визначив 1 право чи обов'язок учня.	2
	Учень не відповів на питання або його відповідь не розкрила змісту.	1
24.	24.1.	3
	24.2.	2
	24.3.	1
25.	Учень надає чіткий та зрозумілий приклад з власного життя.	3
	Учень відповідає загальними фразами щодо використання знань про свої права та обов'язки.	2
	Учень не відповів на питання або його відповідь не розкрила змісту.	1
26.	26.1.	3
	26.2.	2
	26.3.	1
27.	Учень вказав у кожному рядку декілька прізвищ осіб, які дійсно відомі а) як гетьмани України, б) як сучасні політичні лідери.	3
	Учень вказав по одному прізвищу в кожному рядку або деякі прізвища є неправильно вказаними.	2
	Учень не відповів на питання або вся його відповідь неправильна.	1
28.	Дитина називає 2 і більше національних традицій, звичаїв.	3
	Дитина називає 1 національну традицію або звичай.	2
	Дитина не відповіла на запитання.	1
29.	Дитина надає повний перелік професій і місця де їх можна отримати.	3
	Дитина надає недостатньо повний перелік професій без місць, де їх можна отримати.	2
	Дитина не відповідає на запитання.	1
30.	Дитина називає декілька законів та нормативних актів, які регулюють трудову діяльність.	3
	Дитина називає один закон чи нормативний акт, який регулює трудову діяльність.	2
	Дитина не відповідає на запитання.	1
31.	Дитина називає декілька труднощів, які можуть виникнути на початку трудової діяльності.	3
	Дитина називає одну проблему, яка може виникнути на початку трудової діяльності.	2
	Дитина не відповідає на запитання.	1
32.	32.1.	3

	32.2.	2
	32.3.	1
33.	33.1 перукар; військовий; міліціонер; лікар; продавець; вчитель.	правиль-них збігів 10 і більше – 3 б.; правиль-них збігів 5 і більше – 2 б.; правиль-них збігів менше 5 – 1 б.
	33.2 дизайнер ландшафтів; еколог; ветеринар; геолог.	
	33.3 оператор ПК; водій.	
	33.4 програміст; економіст; бухгалтер; інженер.	
34.	34.1	3
	34.2	3
	34.3	2
	34.4	2
	34.5	1
35.	Дитина назвала 2 і більше прав та обов'язків неповнолітніх у трудовій сфері.	3
	Дитина назвала 1 право та обов'язок неповнолітніх у трудовій сфері.	2
	Дитина не відповіла на запитання.	1
36.	36.1	3
	36.2	2
	36.3	1
37.	Дитина відвідує 2 і більше гуртка.	3
	Дитина відвідує 1 гурток.	2
	Дитина не відповідає на запитання.	1
38.	38.1	3
	38.2	1
39.	39.1	3
	39.2	2
	39.3	2
	39.4	1
40.	Дитина назвала 2 і більше досягнення у художньо-естетичній діяльності.	3
	Дитина назвала 1 досягнення у художньо-естетичній діяльності.	2
	Дитина не відповіла на запитання.	1

## Анкета для батьків «Розвиток життєвих компетенцій учнів 2-4 класів»

Шановні батьки! Просимо Вас уважно прочитати назву та головні складові кожної компетенції і визначити рівень її розвитку саме у Вашої дитини за 12-ти бальною шкалою, де 1 бал позначає низький рівень, а 12 балів – найвищий рівень розвитку певної компетенції.

Види компетенцій	Зміст компетенцій	Бал
<b>Компетенції навчатися впродовж життя</b>	вміння шукати додаткову інформацію з питань, що цікавлять;	
	відповідальне ставлення до навчання;	
	прагнення одержувати гарну оцінку за роботу на уроці;	
	сумлінність у виконанні домашніх завдань;	
	інтерес до читання;	
	самостійність у вирішенні навчальних проблем;	
	бажання здійснювати учнівську діяльність; вміння здійснювати учнівську діяльність.	
<b>Інформаційні компетенції</b>	навички роботи з невеликими текстами;	
	вміння доказувати свою точку зору;	
	навички роботи з числами, прикладами;	
	навички виконання арифметичних дій (вміння вирішувати приклади, розв'язувати задачі, рівняння);	
	вміння поповнювати словниковий запас;	
	здатність уважно сприймати інформацію;	
	здатність запам'ятовувати інформацію;	
	здатність вчитися;	
	готовність вчитися;	
	навички роботи з нескладними текстами (усними, письмовими – аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати);	
	навички творчої діяльності (складання невеличких текстів); вміння користування словником.	
<b>Професійно-трудова (професійна) компетенція</b>	ставлення до праці;	
	готовність допомагати іншим;	
	ставлення до результатів людської праці;	
	здатність до самообслуговування;	
	навички роботи ручними знаряддями праці (ніж, ножиці, голка тощо); навички безпечної роботи з інструментами (ножем, ножицями голкою тощо).	

<b>Політичні компетенції</b>	знання символіки держави;	
	знання прав і обов'язків учнів (статут закладу);	
	сумлінність у виконанні прав і обов'язків учнів (статут закладу);	
	дотримання правил внутрішньошкільного життя (режиму дня);	
	участь у шкільному самоврядуванні.	
<b>Сімейно-побутові компетенції</b>	участь в обговоренні планів родини;	
	участь в обговоренні проблем родини;	
	готовність ділитися подіями особистого життя в родині;	
	готовність ділитися подіями шкільного життя в родині;	
	виконання постійних доручень у родині.	
<b>Соціальні компетенції</b>	ставлення до однокласників;	
	вміння підтримувати розмову з однолітками;	
	вміння розмовляти з вчителями та людьми старшого віку з урахуванням норм спілкування;	
	ставлення до вчителів;	
	ставлення до знайомих.	
<b>Екологічні компетенції</b>	ставлення до землі, рослин і тварин;	
	розуміння необхідності збереження природи.	
<b>Культурно-дозвілєві компетенції</b>	наявність улюблених занять і захоплень;	
	відвідування культурних центрів (бібліотеки, кіно, театрів, музеїв, виставок й ін.);	
	постійні заняття в школах мистецтв, гуртках, секціях;	
	навички організації корисного дозвілля та активного відпочинку.	
<b>Життєтворчі компетенції</b>	розуміння важливості вчинків, їх впливу на життя;	
	уміння організувати свій час;	
	уміння керувати собою і своєю поведінкою;	
	здатність прогнозувати виникнення певних життєвих ситуацій;	
	вміння вирішувати власні проблеми.	
<b>Комунікативні компетенції</b>	навички слухати;	
	навички висловлювати власні думки;	
	навички читати й писати;	
	навички аналізувати;	
	навички порівнювати;	
	навички спілкуватися;	
	навички виділяти головну думку під час розмови;	



	здатність обмінюватися з іншими людьми інформацією (спілкуватися);	
	здатність встановлювати та підтримувати дружні стосунки з іншими людьми;	
	навички встановлення контактів;	
	навички використання норм етикету спілкування (виражати ввічливе ставлення, ввічливо просити, відмовляти, бажати, дякувати, запрошувати, вітати тощо).	
<b>Компетенції життєздатності</b>	здатність дотримуватися правил особистої гігієни;	
	ставлення до шкідливих звичок;	
	навички акуратності і охайності;	
	навички здорового способу життя;	
	навички безпеки життєдіяльності;	
	знання про небезпеку, яку несуть шкідливі звички;	
	вміння дотримуватися оптимального режиму діяльності й відпочинку;	
	здатність до самореабілітації;	
	здатність покращувати стан свого здоров'я.	

### Анкета для батьків «Розвиток життєвих компетенцій учнів 5-9 класів»

Шановні батьки! Просимо Вас уважно прочитати назву та головні складові кожної компетенції і визначити рівень її розвитку саме у Вашої дитини за 12-ти бальною шкалою, де 1 бал позначає низький рівень, а 12 балів – найвищий рівень розвитку певної компетенції.

<b>Види компетенцій</b>	<b>Зміст компетенцій</b>	<b>бал</b>
<b>Компетенції навчатися впродовж життя</b>	наявність знань про надання освітніх послуг навчальними закладами міста, області та України;	
	готовність вибрати сферу освітньої діяльності у відповідності зі своїми здібностями і можливостями;	
	здатність до самоосвіти (робота в бібліотеці, пошук інформації в мережі Інтернет тощо);	
	уміння використовувати теоретичні знання на практиці, у конкретних життєвих ситуаціях.	
<b>Інформаційні компетенції</b>	вміння використовувати довідкову літературу;	
	вміння знаходити потрібну інформацію;	
	вміння аналізувати тексти;	
	здатність до розуміння текстів, написаних іноземною мовою;	

	уміння користуватися комп'ютерною технікою;	
	уміння користуватися інформаційною мережею Інтернет;	
	уміння раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією і зберіганням;	
	уміння відобразити думку графічно.	
<b>Професійно-трудова компетенція</b>	уявлення про світ сучасних професій;	
	знання нормативно-правової бази, що регулює трудову діяльність;	
	знання про можливості оволодіння різними видами професійної діяльності;	
	знання про можливі труднощі під час професійної адаптації на початку трудової діяльності;	
	знання про основні фактори, які впливають на вибір професії;	
	володіння елементарними навичками практичної професійної діяльності;	
	знання про знаряддя праці та вміння користуватися ними (ніж, ножиці, голка тощо);	
	уміння здійснювати пошук та усунути елементарну несправність в технічних об'єктах;	
	готовність до вибору професії.	
<b>Політичні компетенції</b>	знання про основні положення Конституції України;	
	знання про політичну структуру держави;	
	знання про основні політичні партії, що діють у країні та їх лідерів;	
	здатність захищати та реалізовувати свої конституційні права і свободи;	
	здатність виконувати загальнолюдські та громадянські обов'язки.	
<b>Соціальні компетенції</b>	здатність контролювати свою поведінку і вчинки у взаєминах з навколишнім середовищем;	
	здатність контролювати свою поведінку у конфліктних ситуаціях;	
	здатність до конструктивного вирішення конфліктних ситуацій;	
	оволодіння соціальними ролями (наприклад, ролями Споживача ("Покупця"), "Працівника" (у 8 – 9 класах), "Дослідника", "Вчителя" (під час проведення уроків у молодших класах) тощо).	

	навички самостійного користування транспортом в якості пасажера;	
	навички самостійного користування системами зв'язку: телефон, телеграф, пошта, тощо.	
<b>Сімейно-побутові компетенції</b>	уявлення про сутність родини;	
	уявлення про функції батьків;	
	володіння навичками господарсько-побутової діяльності в сім'ї;	
	знання про проблеми статевого виховання;	
	уявлення про взаємовідносини в родині;	
	знання нормативно-правової бази, яка регулює сімейні відносини;	
	знання родинних цінностей.	
<b>Культурно-дозвіллі компетенції</b>	уявлення про можливі способи організації змістовного дозвілля;	
	інформованість про культурно-дозвіллі можливості навколишнього середовища;	
	участь у різних видах творчої діяльності;	
	досвід досягнення у різних видах художньо-естетичної, творчої діяльності.	
<b>Життєтворчі компетенції</b>	здатність до самоаналізу;	
	здатність до самоконтролю;	
	здатність до самовиховання;	
	здатність зрозуміти себе як суб'єкта власних вчинків, свого життя;	
	здатність до планування свого часу;	
	навички планування щодо реалізації необхідних й бажаних життєвих подій;	
	вміння визначати мету та знаходити особистісні можливості для реалізації життєвих цілей;	
	здатність до творчого самовираження;	
	наявність власних життєвих принципів.	
<b>Комунікативні компетенції</b>	вміння оформлювати письмову роботу;	
	вміння встановлювати й підтримувати контакт з незнайомою людиною;	
	вміння аргументовано відстоювати свою власну думку;	
	навички проведення дебатів, участі в дискусіях;	
	наявність комунікативних здібностей;	
	наявність організаторських здібностей.	
<b>Екологічні компетенції</b>	дбайливе ставлення до навколишнього середовища;	
	уявлення про необхідність збереження природи;	
	ціннісне ставлення до збереження живої (тварин,	

	рослин) та неживої (гори, моря, річки тощо) природи;	
	уявлення про участь людини у забрудненні навколишнього середовища.	
<b>Компетенції життєздатності</b>	знання про свої психофізіологічні особливості;	
	володіння способами захисту власного здоров'я (від вірусних і інфекційних захворювань);	
	навички збереження і зміцнення здоров'я через заняття фізкультурою і спортом;	
	навички збереження і зміцнення здоров'я через правильне харчування;	
	навички збереження і зміцнення здоров'я через виконання питного режиму;	
	особисті досягнення у спортивній діяльності;	
	уміння запобігати виникненню шкідливих звичок, які негативно впливають на стан здоров'я;	
	навички безпечної поведінки як засобу попередження ВІЛ/СНІД;	
	здатність до подолання негативних емоційних станів;	
навички управління власними емоціями.		

### Анкета для батьків «Розвиток життєвих компетенцій учнів 10-11 класів»

Шановні батьки! Просимо Вас уважно прочитати назву та головні складові кожної компетенції і визначити рівень її розвитку саме у Вашої дитини за 12-ти бальною шкалою, де 1 бал позначає низький рівень, а 12 балів – найвищий рівень розвитку певної компетенції.

<b>Види компетенцій</b>	<b>Зміст компетенцій</b>	<b>бал</b>
<b>Компетенції навчатися впродовж життя</b>	начитаність, глибокі пізнання в окремих галузях науки;	
	культура мови;	
	уміння використовувати теоретичні знання на практиці;	
	самостійність у навчальній діяльності;	
	використання додаткових джерел інформації у вирішенні навчальних проблем;	
	здатність до організації власної дослідницької діяльності;	
	вміння знаходити мотив для виконання потрібної дії;	
	ціннісне ставлення до навчальної діяльності;	
	потреба у постійному набутті нових знань.	

<b>Інформаційні компетенції</b>	вміння користуватися інформаційною мережею Інтернет;	
	вміння використовувати довідкову літературу;	
	вміння знаходити потрібну інформацію;	
	вміння критично мислити;	
	здатність до логічного викладення власних думок;	
	вміння аналізувати тексти;	
	здатність до розуміння текстів, написаних іноземною мовою;	
	уміння користуватися комп'ютерною технікою;	
	уміння раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією і зберіганням;	
	уміння відобразити думку графічно.	
здатність протидіяти деструктивним інформаційним впливам (наприклад, пропаганді порнографії та насильства, нав'язливій рекламі тощо).		
<b>Професійно-трудова компетенції</b>	знання про безпечне використання техніки;	
	вміння усувати недоліки в роботі, легкі несправності в техніці;	
	знання про безпеку, пов'язану з використанням техніки;	
	знання основних положень законодавства про працю;	
	знання прав і обов'язків неповнолітніх у трудовій сфері;	
	дотримання правил техніки безпеки в роботі;	
	готовність до свідомого вибору професії;	
	уявлення про світ сучасних професій;	
	знання нормативно-правової бази, що регулює трудову діяльність;	
	знання про можливості оволодіння різними видами професійної діяльності;	
	знання про можливі труднощі під час професійної адаптації на початку трудової діяльності;	
	знання про основні фактори, які впливають на вибір професії;	
	володіння елементарними навичками практичної професійної діяльності;	
	знання про знаряддя праці та вміння користуватися ними (ніж, ножиці, голка тощо);	
уміння здійснювати пошук та усувати елементарну несправність в технічних об'єктах;		
готовність до вибору професії.		
<b>Політичні компетенції</b>	знання власних громадянських прав та обов'язків;	
	спроможність застосувати права і виконувати обов'язки громадянина;	
	знання основних положень Конституції України;	
	уявлення про політичну структуру держави;	

	уявлення про права й обов'язки учнів школи;	
	дотримання норм і правил людського гуртожитку в школі і поза нею;	
	активна участь у житті шкільного самоврядування;	
	наявність досвіду роботи у виборних органах учнівського самоврядування.	
<b>Соціальні компетенції</b>	толерантне ставлення до оточуючих;	
	здатність оцінювати власну поведінку в різних ситуаціях;	
	участь у соціальних проектах;	
	надання допомоги тим, хто її потребує (літнім людям, дітям з інвалідністю, молодшим вихованцям);	
	участь у захисті прав інших людей;	
	активна участь у життєдіяльності закладу;	
	навички самоорганізації і відповідального ставлення до навчальної діяльності.	
<b>Сімейно-побутові компетенції</b>	наявність чітких уявлень про різні аспекти подружнього життя;	
	виконання постійних господарсько-побутових функцій у сім'ї;	
	знання про основні функції сім'ї;	
	знання про проблеми статевого виховання;	
	уявлення про шлюбний вік людини;	
	знання про проблеми становлення молодої сім'ї;	
	знання нормативно-правої бази, яка регулює сімейні відносини.	
<b>Екологічні компетенції</b>	дбайливе ставлення до навколишнього середовища;	
	уявлення про необхідність збереження природи;	
	ціннісне ставлення до збереження живої (тварин, рослин) та неживої (гори, моря, річки тощо) природи;	
	уявлення про участь людини у забрудненні навколишнього середовища.	
<b>Культурно-дозвілєві компетенції</b>	уявлення про змістовне дозвілля в рамках школи;	
	відвідування культурних центрів (бібліотеки, кіно, театр, музеї, виставки та ін.);	
	досвід участі у різних видах художньо-естетичної творчої діяльності;	
	досягнення у різних видах культурно-дозвілєвої діяльності;	
	досвід особистих досягнень у спортивній діяльності.	
<b>Полікультурні компетенції</b>	володіння культурною спадщиною українського народу;	
	готовність до порозуміння з представниками інших культур;	
	здатність до співпраці з представниками інших мов, культур, релігій;	
	ставлення до культур звичаїв та традицій народів, які населяють Україну.	

<b>Життєтворчі компетенції</b>	навички розробки і втілення життєвого проекту;	
	навички реалізації передбачених життєвим проектом цілей;	
	спроможність створити власну життєву концепцію;	
	здатність до творчої уяви;	
	формування власних життєвих принципів.	
<b>Комунікативні компетенції</b>	здатність до подолання негативних емоційних станів;	
	здатність контролювати свою поведінку у конфліктних ситуаціях;	
	здатність налагоджувати та підтримувати стосунки з іншими.	
<b>Компетенції життєздатності</b>	уявлення про особливості свого темпераменту і характеру;	
	уявлення про особливості свого стану здоров'я;	
	уміння дотримуватись режиму дня;	
	регулярність занять фізкультурою;	
	здатність до самоповаги;	
	вміння оцінювати власні дії та вчинки.	

**II. Педагогічний напрям**

**Педагогічна карта визначення рівня розвитку ключових життєвих компетенцій в учнів 2-4 класів**

**Клас \_\_\_\_\_ Педагог \_\_\_\_\_**

Перелік діагностичних методик	Перелік компетенцій	Прізвище, ім'я учня																	
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку компетенцій життєтворчості</b>																		
	Вміння вирішувати власні проблеми																		
	Уміння організувати свій час.																		
	Здатність прогнозувати виникнення певних життєвих ситуацій;																		
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку компетенцій життєздатності</b>																		
	Навички безпеки життєдіяльності.																		
	Здатність до самореабілітації.																		
	Навички дотримання правил особистої гігієни.																		
	Ставлення до шкідливих звичок.																		
	Навички акуратності та охайності.																		
	Уміння дотримуватися оптимального режиму діяльності й відпочинку.																		





	розмови.																		
	Здатність обмінюватися з іншими людьми інформацією (спілкуватися).																		
	Здатність встановлювати та підтримувати дружні стосунки з іншими людьми.																		
	Навички встановлення контактів.																		
	Навички використання норм етикету спілкування (виражати ввічливе ставлення, ввічливо просити, відмовляти, бажати, дякувати, запрошувати, вітати тощо).																		
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку інформаційних компетенцій</b>																		
	Навички роботи з невеликими текстами.																		
	Вміння доказувати свою точку зору.																		
	Навички роботи з числами, прикладами.																		
	Навички виконання арифметичних дій (вміння вирішувати приклади, розв'язувати задачі, рівняння).																		
	Вміння поповнювати словниковий запас.																		
	Вміння користування словником.																		
	Навички роботи з нескладними текстами (усними, письмовими – аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати).																		
	Здатність уважно сприймати інформацію.																		
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку трудових (професійних) компетенцій</b>																		
	Ставлення до праці.																		
	Готовність допомагати іншим.																		

	Ставлення до результатів людської праці.																			
	Здатність до самообслуговування.																			
	Навички роботи ручними знаряддями праці (ніж, ножиці, голка, тощо).																			
	Навички безпечної роботи з інструментами (ножем, ножицями, голкою тощо).																			
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку культурно-дозвільневих компетенцій</b>																			
	Відвідування культурних центрів (бібліотеки, кіно, театрів, музеїв, виставок та ін).																			
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку екологічних компетенцій</b>																			
	Ставлення до землі, рослин і тварин.																			
	Розуміння необхідності збереження природи.																			

**Педагогічна карта визначення рівня розвитку ключових життєвих компетенцій в учнів 5-9 класів**

Клас \_\_\_\_\_ Педагог \_\_\_\_\_

Перелік діагностичних методик	Прізвище, ім'я учня класу																		
	Перелік компетенцій																		
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку життєтворчих компетенцій</b>																		
	Здатність до самоаналізу.																		
	Вміння визначати мету та знаходити особистісні можливості для реалізації життєвих цілей.																		
	Здатність до самовиховання.																		
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку компетенцій навчатися впродовж життя.</b>																		
	Здатність до самоосвіти (робота в бібліотеці, пошук інформації в мережі Інтернет тощо).																		
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку соціальних компетенцій</b>																		
	Здатність контролювати свою поведінку і вчинки у взаєминах з навколишнім середовищем.																		
	Оволодіння соціальними ролями (наприклад, ролями Споживача ("Покупця"), "Працівника" (у 8 – 9																		

	класах), “Дослідника”, “Вчителя” (під час проведення уроків у молодших класах) тощо).																		
	Здатність до конструктивного вирішення конфліктних ситуацій.																		
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку комунікативних компетенцій.</b>																		
	Вміння оформлювати письмову роботу.																		
	Вміння встановлювати й підтримувати контакт з незнайомою людиною.																		
	Вміння аргументовано відстоювати свою власну думку.																		
	Навички проведення дебатів, участі в дискусіях.																		
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку трудових (професійних) компетенцій.</b>																		
	Володіння елементарними навичками практичної професійної діяльності.																		
	Уміння здійснювати пошук та усувати елементарну несправність в технічних об’єктах.																		
	Знання про знаряддя праці та вміння користуватися ними (ніж, ножиці, голка тощо).																		
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку сімейно-побутових компетенцій.</b>																		

	Уявлення про сутність родини.																			
	Уявлення про взаємостосунки в родині.																			
	Знання про проблеми статевого виховання.																			
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку політичних компетенцій.</b>																			
	Знання про політичну структуру держави.																			
	Здатність виконувати загальнолюдські та громадянські обов'язки.																			
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку інформаційних компетенцій.</b>																			
	Вміння використовувати довідкову літературу.																			
	Вміння відобразити думку графічно.																			
	Вміння аналізувати тексти.																			
	Вміння раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією і зберіганням.																			
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку культурно-дозвільневих компетенцій.</b>																			

	Інформованість про культурно-дозвільневі можливості навколишнього середовища.																		
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку екологічних компетенцій.</b>																		
	Дбайливе ставлення до навколишнього середовища.																		
	Ціннісне ставлення до збереження живої (тварин, рослин) та неживої (гори, моря, річки тощо) природи.																		
	Уявлення про необхідність збереження природи.																		
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку компетенцій життєздатності.</b>																		
	Навички збереження і зміцнення здоров'я через правильне харчування.																		
	Навички збереження і зміцнення здоров'я через виконання питного режиму.																		
	Навички безпечної поведінки як засобу попередження ВІЛ/СНІД.																		





	Самостійність у навчальній діяльності.																			
	Використання додаткових джерел інформації у вирішенні навчальних проблем.																			
	Здатність до організації власної дослідницької діяльності.																			
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку соціальних компетенцій.</b>																			
	Здатність оцінювати власну поведінку в різних ситуаціях.																			
	Навички самоорганізації і відповідального ставлення до навчальної діяльності.																			
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку сімейно-побутових компетенцій.</b>																			
	Наявність чітких уявлень про різні аспекти подружнього життя.																			
	Знання про проблеми статевого виховання.																			
	<b>Загальний кількісний показник рівня розвитку інформаційних компетенцій.</b>																			
	Вміння користуватися інформаційною мережею Інтернет.																			
	Вміння критично мислити.																			
	Вміння знаходити потрібну інформацію.																			
	Вміння аналізувати тексти.																			





## Інструкція до заповнення педагогічних карт

Перед Вами знаходиться діагностична карта, яка допоможе визначити рівень розвитку компетенцій у дітей Вашого класу. З цією метою потрібно:

1) заповнити графу «перелік діагностичних методів». Для цього напроти кожної з компетенцій вказати метод педагогічної діагностики, яким Ви користувались у визначенні рівня розвитку цієї компетенції.

До методів педагогічної діагностики відносяться:

Педагогічне спостереження.

Усне або письмове опитування.

Контрольна робота.

Написання твору.

Педагогічне анкетування або тестування.

Опитування батьків дитини.

Створення штучної ситуації (в якій компетенція, що визначається, виокремлена, виявлена та оцінюється краще за все), тощо.

2) заповнити графу «П.І. учня», користуючись наявним у журналі списком класу.

3) за результатами діагностичних методів виставити рівень розвитку в учня певної компетенції (високий рівень – В, середній рівень – С, низький рівень – Н).

**Низький рівень.** Низький рівень розвитку певної компетенції означає її ситуативне (аритмічне) формування. Дитина може повторити почуте (не розуміючи змісту), описати те, що побачила, розпізнати раніше бачене, виконати вказівки, не співвідносячи їх з метою завдання.

Це певна елементарна орієнтація дитини в проблемному життєвому середовищі. Проявом цього є здатність відрізнити символічні позначення об'єктів, що вивчалися за певними відрізками шкільної програми, та ідентифікувати їх з відповідними реальними предметами чи іншими символічними позначеннями, а також знати їхні назви.

**Середній рівень.** Вихованець цього рівня компетентності може виконати завдання за запропонованим зразком або готовою інструкцією, розуміючи деякі закономірності та порівнюючи з минулим досвідом; може відобразити вивчений у школі матеріал, але може відчувати ускладнення у виконанні завдань при зміні ситуації. Він кваліфікується як здатність орієнтуватися у причинно-наслідкових та інших зв'язках і механізмах (алгоритмах) перебігу явищ (процесів) і вміння класифікувати предмети за суттєвими ознаками. Не просто поняття про предмет, а поняття, що відбивають фундаментальні властивості (основні ознаки) предмета та відношення цього предмета до інших предметів (наприклад причина-наслідок, частина-ціле, істинне-хибне тощо). Судження засвідчують не просто знання, а й розуміння дитиною питання, яке обговорюється.

**Високий рівень.** Високий рівень розвитку певної компетенції означає її системний (ритмічний) розвиток. Вихованець цього рівня компетентності здатен породжувати якісно нове (знання, досвід тощо). На цьому рівні відбувається процес перетворення (перенесення) отриманих знань та висування гіпотез. Учень здатний самостійно виявити проблему, визначити мету і запропонувати нестандартні шляхи її досягнення. Перенесення, у даному контексті, розуміється як перенесення наявних знань на нестандартні ситуації, так і вироблення для цього нових знань. Цей рівень кваліфікується як здатність до нестандартних завдань (застосовувати в нестандартних ситуаціях) та виробляти нові знання (творчість). Цей рівень у науковій літературі часто називається творчим для підкреслення того, що йдеться про продуктивну психічну діяльність.

4) заповнити графу «загальна кількість показників». Для цього потрібно визначити кількість показників «високий рівень», «середній рівень» та «низький рівень» з кожної компетенції.

Опитувальник заповнюється двічі на рік у жовтні та квітні класним керівником, який за потребою залучає інших фахівців.

### III. Самооцінювальний напрям

#### Анкета «Розвиток життєвих компетенцій учнів 2-4 класів»

Шановні вихованці! Ця анкета проводиться для того, щоб з'ясувати рівень розвитку у вас деяких компетенцій (вмінь, навичок, здатностей, уявлень).

Просимо вас уважно прочитати назву та головні складові кожної компетенції і визначити рівень її розвитку саме у вас. Для цього вам необхідно співвіднести рівень розвитку певної компетенції у вас за шкалою (від 1 до 12), де 1 бал позначає низький рівень розвитку компетенцій, 12 балів – найвищий рівень розвитку.

Види компетенцій	Зміст компетенцій	Бал
<b>Компетенції навчатися впродовж життя</b>	вміння шукати додаткову інформацію з питань, що цікавлять;	
	відповідальне ставлення до навчання;	
	прагнення одержувати гарну оцінку за роботу на уроці;	
	сумлінність у виконанні домашніх завдань;	
	інтерес до читання;	
	самостійність у вирішенні навчальних проблем;	
	бажання здійснювати учнівську діяльність;	
	вміння здійснювати учнівську діяльність.	
<b>Інформаційні компетенції</b>	навички роботи з невеликими текстами;	
	вміння доводити власну точку зору;	
	навички роботи з числами, прикладами;	
	навички виконання арифметичних дій (вміння вирішувати приклади, розв'язувати задачі, рівняння);	
	вміння поповнювати словниковий запас;	
	здатність уважно сприймати інформацію;	
	здатність запам'ятовувати інформацію;	
	здатність вчитися;	
	готовність вчитися;	
	навички роботи з нескладними текстами (усними, письмовими – аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати);	
	навички творчої діяльності (складання невеличких текстів);	
	вміння користування словником.	
<b>Професійно-трудова (професійні) компетенції</b>	ставлення до праці;	
	готовність допомагати іншим;	
	ставлення до результатів людської праці;	
	здатність до самообслуговування;	
	навички роботи ручними знаряддями праці (ніж, ножиці, голка, тощо);	

	навички безпечної роботи з інструментами (ножем, ножицями, голкою тощо).	
<b>Політичні компетенції</b>	знання символіки держави;	
	знання прав і обов'язків учнів (статут закладу);	
	сумлінність у виконанні прав і обов'язків учнів (статут закладу);	
	дотримання правил внутрішньошкільного життя (режиму дня);	
	участь у шкільному самоврядуванні.	
<b>Сімейно-побутові компетенції</b>	участь в обговоренні планів родини;	
	участь в обговоренні проблем родини;	
	готовність ділитися подіями особистого життя в родині;	
	готовність ділитися подіями шкільного життя в родині;	
	виконання постійних доручень у родині.	
<b>Соціальні компетенції</b>	ставлення до однокласників;	
	вміння підтримувати розмову з однолітками;	
	вміння розмовляти з вчителями та людьми старшого віку з урахуванням норм спілкування;	
	ставлення до вчителів;	
	ставлення до знайомих.	
<b>Екологічні компетенції</b>	ставлення до землі, рослин і тварин;	
	розуміння необхідності збереження природи.	
<b>Культурно-дозвіллі компетенції</b>	наявність улюблених занять і захоплень;	
	відвідування культурних центрів (бібліотеки, кіно, театрів, музеїв, виставок й ін.);	
	постійні заняття в школах мистецтв, гуртках, секціях;	
	навички організації корисного дозвілля та активного відпочинку.	
<b>Життєтворчі компетенції</b>	розуміння важливості вчинків, їх впливу на життя;	
	уміння організувати свій час;	
	уміння керувати собою і своєю поведінкою;	
	здатність прогнозувати виникнення певних життєвих ситуацій;	
	вміння вирішувати власні проблеми.	
<b>Комунікативні компетенції</b>	навички слухати;	
	навички висловлювати власні думки;	
	навички читати й писати;	
	навички аналізувати;	
	навички порівнювати;	
	навички спілкуватися;	
	навички виділяти головну думку під час розмови;	
	здатність обмінюватися з іншими людьми	

	інформацією (спілкуватися);	
	здатність встановлювати та підтримувати дружні стосунки з іншими людьми;	
	навички встановлювати контакти;	
	навички використовувати норми етикету під час спілкування (виражати ввічливе ставлення, ввічливо просити, відмовляти, бажати, дякувати, запрошувати, вітати тощо).	
<b>Компетенції життєздатності</b>	здатність дотримуватися правил особистої гігієни;	
	ставлення до шкідливих звичок;	
	навички акуратності і охайності;	
	навички здорового способу життя;	
	навички безпеки життєдіяльності;	
	знання про небезпеку, яку несуть шкідливі звички;	
	вміння дотримуватися оптимального режиму діяльності й відпочинку;	
	здатність до самореабілітації;	
	здатність покращувати стан свого здоров'я.	

#### Анкета «Розвиток життєвих компетенцій учнів 5-9 класів»

Шановні учні! Ця анкета проводиться для того, щоб з'ясувати рівень розвитку у вас деяких компетенцій (вмінь, навичок, здатностей, уявлень).

Просимо вас уважно прочитати назву та головні складові кожної компетенції і визначити рівень її розвитку саме у вас. Для цього вам необхідно співвіднести рівень розвитку певної компетенції у вас за шкалою (від 1 до 12), де 1 бал позначає низький рівень розвитку компетенцій, 12 балів – найвищий рівень розвитку.

<b>Види компетенцій</b>	<b>Зміст компетенцій</b>	<b>бал</b>
<b>Компетенції навчатися впродовж життя</b>	наявність знань про надання освітніх послуг навчальними закладами міста, області та України;	
	готовність вибирати сферу освітньої діяльності у відповідності зі своїми здібностями і можливостями;	
	здатність до самоосвіти (робота в бібліотеці, пошук інформації в мережі Інтернет тощо);	
	уміння використовувати теоретичні знання на практиці, у конкретних життєвих ситуаціях.	
<b>Інформаційні компетенції</b>	вміння використовувати довідкову літературу;	
	вміння знаходити потрібну інформацію;	
	вміння аналізувати тексти;	
	здатність до розуміння текстів, написаних іноземною мовою;	
	уміння користуватися комп'ютерною технікою;	



	уміння користуватися інформаційною мережею Інтернет;	
	уміння раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією і зберіганням;	
	уміння відобразити думку графічно.	
<b>Професійно-трудова компетенція</b>	уявлення про світ сучасних професій;	
	знання нормативно-правової бази, що регулює трудову діяльність;	
	знання про можливості оволодіння різними видами професійної діяльності;	
	знання про можливі труднощі під час професійної адаптації на початку трудової діяльності;	
	знання про основні фактори, які впливають на вибір професії;	
	володіння елементарними навичками практичної професійної діяльності;	
	знання про знаряддя праці та вміння користуватися ними (ніж, ножиці, голка тощо);	
	уміння здійснювати пошук та усувати елементарну несправність в технічних об'єктах;	
	готовність до вибору професії.	
<b>Політичні компетенції</b>	знання про основні положення Конституції України;	
	знання про політичну структуру держави;	
	знання про основні політичні партії, що діють у країні та їх лідерів;	
	здатність захищати та реалізовувати свої конституційні права і свободи;	
	здатність виконувати загальнолюдські та громадянські обов'язки.	
<b>Соціальні компетенції</b>	здатність контролювати свою поведінку і вчинки у взаєминах з навколишнім середовищем;	
	здатність контролювати свою поведінку у конфліктних ситуаціях;	
	здатність до конструктивного вирішення конфліктних ситуацій;	
	оволодіння соціальними ролями (наприклад, ролями Споживача ("Покупця"), "Працівника" (у 8 – 9 класах), "Дослідника", "Вчителя" (під час проведення уроків у молодших класах) тощо).	
	навички самостійного користування транспортом в якості пасажира;	
	навички самостійного користування системами зв'язку:	

	телефон, телеграф, пошта, тощо.	
<b>Сімейно-побутові компетенції</b>	уявлення про сутність родини;	
	уявлення про функції батьків;	
	володіння навичками господарсько-побутової діяльності в сім'ї;	
	знання про проблеми статевого виховання;	
	уявлення про взаєностосунки в родині;	
	знання нормативно-правової бази, яка регулює сімейні відносини;	
	знання родинних цінностей.	
<b>Культурно-дозвіллєві компетенції</b>	уявлення про можливі способи організації змістовного дозвілля;	
	інформованість про культурно-дозвіллєві можливості навколишнього середовища;	
	участь у різних видах творчої діяльності;	
	досвід досягнення у різних видах художньо-естетичної, творчої діяльності.	
<b>Життєтворчі компетенції</b>	здатність до самоаналізу;	
	здатність до самоконтролю;	
	здатність до самовиховання;	
	здатність зрозуміти себе як суб'єкта власних вчинків, свого життя;	
	здатність до планування свого часу;	
	навички планування щодо реалізації необхідних й бажаних життєвих подій;	
	вміння визначати мету та знаходити особистісні можливості для реалізації життєвих цілей;	
	здатність до творчого самовираження;	
	наявність власних життєвих принципів.	
<b>Комунікативні компетенції</b>	вміння оформлювати письмову роботу;	
	вміння встановлювати й підтримувати контакт з незнайомою людиною;	
	вміння аргументовано відстоювати свою власну думку;	
	навички проведення дебатів, участі в дискусіях;	
	наявність комунікативних здібностей;	
	наявність організаторських здібностей.	
<b>Екологічні компетенції</b>	дбайливе ставлення до навколишнього середовища;	
	уявлення про необхідність збереження природи;	
	ціннісне ставлення до збереження живої (тварин, рослин) та неживої (гори, моря, річки тощо) природи;	
	уявлення про участь людини у забрудненні навколишнього середовища.	

<b>Компетенції життєздатності</b>	знання про свої психофізіологічні особливості;	
	володіння способами захисту власного здоров'я (від вірусних і інфекційних захворювань);	
	навички збереження і зміцнення здоров'я через заняття фізкультурою і спортом;	
	навички збереження і зміцнення здоров'я через правильне харчування;	
	навички збереження і зміцнення здоров'я через виконання питного режиму;	
	особисті досягнення у спортивній діяльності;	
	уміння запобігати виникненню шкідливих звичок, які негативно впливають на стан здоров'я;	
	навички безпечної поведінки як засобу попередження ВІЛ/СНІД;	
	здатність до подолання негативних емоційних станів;	
	навички управління власними емоціями.	

### Анкета «Розвиток життєвих компетенцій учнів 10-11 класів»

Шановні учні! Ця анкета проводиться для того, щоб з'ясувати рівень розвитку у вас деяких компетенцій (вмінь, навичок, здатностей, уявлень). Просимо вас уважно прочитати назву та головні складові кожної компетенції і визначити рівень її розвитку саме у вас. Для цього вам необхідно співвіднести рівень розвитку певної компетенції у вас за шкалою (від 1 до 12), де 1 бал позначає низький рівень розвитку компетенцій, 12 балів – найвищий рівень розвитку.

<b>Види компетенцій</b>	<b>Зміст компетенцій</b>	<b>бал</b>
<b>Компетенції навчатися впродовж життя</b>	начитаність, глибокі пізнання в окремих галузях науки;	
	культура мови;	
	уміння використовувати теоретичні знання на практиці;	
	самостійність у навчальній діяльності;	
	використання додаткових джерел інформації у вирішенні навчальних проблем;	
	здатність до організації власної дослідницької діяльності;	
	вміння знаходити мотив для виконання потрібної дії;	
	ціннісне ставлення до навчальної діяльності;	
потреба у постійному набутті нових знань.		

<b>Інформаційні компетенції</b>	вміння користуватися інформаційною мережею Інтернет;	
	вміння використовувати довідкову літературу;	
	вміння знаходити потрібну інформацію;	
	вміння критично мислити;	
	здатність до логічного викладення власних думок;	
	вміння аналізувати тексти;	
	здатність до розуміння текстів, написаних іноземною мовою;	
	уміння користуватися комп'ютерною технікою;	
	уміння раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією і зберіганням;	
	уміння відобразити думку графічно.	
здатність протидіяти деструктивним інформаційним впливам (наприклад, пропаганді порнографії та насильства, нав'язливій рекламі тощо).		
<b>Професійно-трудова компетенції</b>	знання про безпечне використання техніки;	
	вміння усувати недоліки в роботі, легкі несправності в техніці;	
	знання про безпеку, пов'язану з використанням техніки;	
	знання основних положень законодавства про працю;	
	знання прав і обов'язків неповнолітніх у трудовій сфері;	
	дотримання правил техніки безпеки в роботі;	
	готовність до свідомого вибору професії;	
	уявлення про світ сучасних професій;	
	знання нормативно-правової бази, що регулює трудову діяльність;	
	знання про можливості оволодіння різними видами професійної діяльності;	
	знання про можливі труднощі під час професійної адаптації на початку трудової діяльності;	
	знання про основні фактори, які впливають на вибір професії;	
	володіння елементарними навичками практичної професійної діяльності;	
	знання про знаряддя праці та вміння користуватися ними (ніж, ножиці, голка тощо);	
уміння здійснювати пошук та усувати елементарну несправність в технічних об'єктах;		
готовність до вибору професії.		

<b>Політичні компетенції</b>	знання власних громадянських прав та обов'язків;	
	спроможність застосувати права і виконувати обов'язки громадянина;	
	знання основних положень Конституції України;	
	уявлення про політичну структуру держави;	
	уявлення про права й обов'язки учнів школи;	
	дотримання норм і правил людського гуртожитку в школі і поза нею;	
	активна участь у житті шкільного самоврядування;	
	наявність досвіду роботи у виборних органах учнівського самоврядування.	
<b>Соціальні компетенції</b>	толерантне ставлення до оточуючих;	
	здатність оцінювати власну поведінку в різних ситуаціях;	
	участь у соціальних проектах;	
	надання допомоги тим, хто її потребує (літнім людям, дітям з інвалідністю, молодшим вихованцям);	
	участь у захисті прав інших людей;	
	активна участь у життєдіяльності закладу;	
	навички самоорганізації і відповідального ставлення до навчальної діяльності.	
<b>Сімейно-побутові компетенції</b>	наявність чітких уявлень про різні аспекти подружнього життя;	
	виконання постійних господарсько-побутових функцій у сім'ї;	
	знання про основні функції сім'ї;	
	знання про проблеми статевого виховання;	
	уявлення про шлюбний вік людини;	
	знання про проблеми становлення молодого сім'ї;	
	знання нормативно-правої бази, яка регулює сімейні відносини.	
<b>Екологічні компетенції</b>	дбайливе ставлення до навколишнього середовища;	
	уявлення про необхідність збереження природи;	
	ціннісне ставлення до збереження живої (тварин, рослин) та неживої (гори, моря, річки тощо) природи;	
	уявлення про участь людини у забрудненні навколишнього середовища.	
<b>Культурно-дозвіллієві компетенції</b>	уявлення про змістовне дозвілля в рамках школи;	
	відвідування культурних центрів (бібліотеки, кіно, театр, музеї, виставки та ін.);	
	досвід участі у різних видах художньо-естетичної творчої діяльності;	

	досягнення у різних видах культурно-дозвіллевої діяльності;	
	досвід особистих досягнень у спортивній діяльності.	
<b>Полікультурні компетенції</b>	володіння культурною спадщиною українського народу;	
	готовність до порозуміння з представниками інших культур;	
	здатність до співпраці з представниками інших мов, культур, релігій;	
	ставлення до культур звичаїв та традицій народів, які населяють Україну.	
<b>Життєтворчі компетенції</b>	навички розробки і втілення життєвого проекту;	
	навички реалізації передбачених життєвим проектом цілей;	
	спроможність створити власну життєву концепцію;	
	здатність до творчої уяви;	
	формування власних життєвих принципів.	
<b>Комунікативні компетенції</b>	здатність до подолання негативних емоційних станів;	
	здатність контролювати свою поведінку у конфліктних ситуаціях;	
	здатність налагоджувати та підтримувати стосунки з іншими.	
<b>Компетенції життєздатності</b>	уявлення про особливості свого темпераменту і характеру;	
	уявлення про особливості свого стану здоров'я;	
	уміння дотримуватись режиму дня;	
	регулярність занять фізкультурою;	
	здатність до самоповаги;	
	вміння оцінювати власні дії та вчинки.	

**Таблиця кваліметричних показників**

Клас	Загальна кіл-сть учнів (КУ)	Компетенції	Кількість отриманих балів			ЗКП = (3 Q <sub>1</sub> +2 Q <sub>2</sub> + Q <sub>3</sub> ) КУ	МЗКП <sub>(4,9,11)</sub> = 3 n x КУ	КСК = $\frac{\text{ЗКП}}{\text{МЗКП}}$ x 100%	МЗКП <sub>жк</sub> = 3N x КУ,	КС <sub>жк</sub> = $\frac{\text{ЗКП}_{\text{жк}}}{\text{МЗКП}_{\text{жк}}}$ x 100%
			36 (Q <sub>1</sub> )	26 (Q <sub>2</sub> )	16 (Q <sub>3</sub> )					
N		1. Життєтворчі компетенції								
		2. Компетенції життєздатності								
		3. Компетенції навчатися впродовж життя								
		4. Соціальні компетенції								
		5. Сімейно-побутові компетенції								
		6. Комунікативні компетенції								
		7. Інформаційні компетенції								
		8. Трудові (професійні) компетенції								
		9. Політичні компетенції								
		10. Культурно-дозвільневі компетенції								
		11. Полікультурні компетенції								
		12. Екологічні компетенції								
N										
ЗКП жк										

**Таблиця середніх показників**

<b>Напрямки досліджень</b> <b>Види компетенцій</b>	<b>Соціологічне дослідження</b>	<b>Педагогічне дослідження</b>	<b>Оцінювання учнів</b>	<b>Оцінювання батьків</b>	<b>Середні показники</b>
Життєтворчі компетенції					
Компетенції життєздатності					
Компетенції навчатися впродовж життя					
Соціальні компетенції					
Сімейно-побутові компетенції					
Комунікативні компетенції					
Інформаційні компетенції					
Трудові (професійні) компетенції					
Політичні компетенції					
Культурно-дозвіллеві компетенції					
Полікультурні компетенції					
Екологічні компетенції					



## **Критерії оцінювання результатів моніторингового дослідження ключових життєвих компетенцій**

Вихідним пунктом для конструювання єдиної інтерпретації щодо визначення показників рівня розвитку життєвої компетентності учнів є високий, достатній, середній, задовільний та низький рівні. Нижче наведено зміст кожного з визначених рівнів.

### **Низький рівень**

Низький рівень розвитку певної компетенції означає відсутність елементарної орієнтації у життєвих ситуаціях. Дитина не може підпорядковувати свої дії особистим потребам, завданням педагога, алгоритмізувати процес виконання елементарних дій щодо досягнення поставленої мети. Це – відсутність стійкої мотивації для розвитку певних життєвих компетенцій.

### **Задовільний рівень**

Задовільний рівень розвитку певної компетенції означає її ситуативний (аритмічний) розвиток. Дитина може повторити почуте, описати те, що побачила, розпізнати раніше бачене, виконати вказівки педагога.

Це – певна елементарна орієнтація дитини в проблемному життєвому середовищі. Проявом цього є здатність відрізнити символічні позначення об'єктів, що вивчалися за певними відрізками шкільної програми та ідентифікувати їх з відповідними реальними предметами чи іншими символічними позначеннями, а також знання їхніх назв.

Дитина засвоює знання у формі окремих фактів, елементарних уявлень, які може відтворити; різними видами умінь оволодіває на рівні копіювання зразка; самостійну роботу виконує під безпосереднім керівництвом вчителя, але допомогу не може прийняти відразу, а потребує детального кількаразового її пояснення.

### **Середній рівень**

Вихованець, який має даний рівень розвитку компетентності, може виконати завдання за запропонованим зразком або готовою інструкцією,

розуміючи деякі закономірності та порівнюючи актуальний досвід з минулим; може відобразити вивчений у школі матеріал, але може відчуті ускладнення у виконанні завдань при зміні ситуації.

Середній рівень кваліфікується як здатність орієнтуватися у причинно-наслідкових та інших зв'язках і механізмах (алгоритмах) перебігу явищ (процесів) і вміння класифікувати предмети за суттєвими ознаками. Не просто поняття про предмет, а поняття, що розкривають фундаментальні властивості (основні ознаки) предмета та співвідношення цього предмета з іншими предметами (наприклад, причина – наслідок, частина – ціле, істинне – хибне тощо). Судження засвідчують не просто знання, а й розуміння дитиною питання, яке обговорюється. Отже, на цьому рівні розвитку компетентності наявна продуктивна психічна діяльність, і саме те додавання від себе, тобто інформація, яку учень не обов'язково вивчав за програмними шкільними текстами, а набув сам і на момент контролю зумів цю інформацію подати у властивий спосіб.

Учень володіє знаннями у формі понять, відтворює їх зміст, ілюструє прикладами з підручника, може встановлювати засвоєні внутрішньопонятійні зв'язки; відповідь будує у засвоєній послідовності; вміннями володіє на рівні виконання способів діяльності за зразком в подібній ситуації; самостійну роботу виконує зі значною допомогою.

### **Достатній рівень**

Достатній рівень розвитку певної компетенції означає вільне володіння знаннями, поняттями, відтворення їх змісту, ілюстрування не тільки вже відомими, а й новими прикладами. Під час відповіді може відтворити засвоєний зміст в іншій послідовності, не змінюючи логічних зв'язків. Дитина володіє вміннями на рівні застосування способу діяльності за аналогією; самостійні роботи виконує з незначною допомогою вчителя; володіє вміннями виконувати окремі етапи вирішення проблеми і застосовує їх у співробітництві з учителем.

## **Високий рівень**

Високий рівень розвитку певної компетенції означає її системний (ритмічний) розвиток. Вихованець цього рівня компетентності здатен генерувати якісно нове (знання, досвід тощо). На цьому рівні відбувається процес перетворення (перенесення) отриманих знань та висування гіпотез. Учень здатний самостійно виявити проблему, визначити мету і запропонувати нестандартні шляхи її досягнення. Перетворення у даному контексті розуміється як перенесення наявних знань на нестандартні ситуації і вироблення для цього нових знань. Цей рівень кваліфікується як здатність до виконання нестандартних завдань (застосування знань у нестандартних ситуаціях) та вироблення нових знань (творчість).

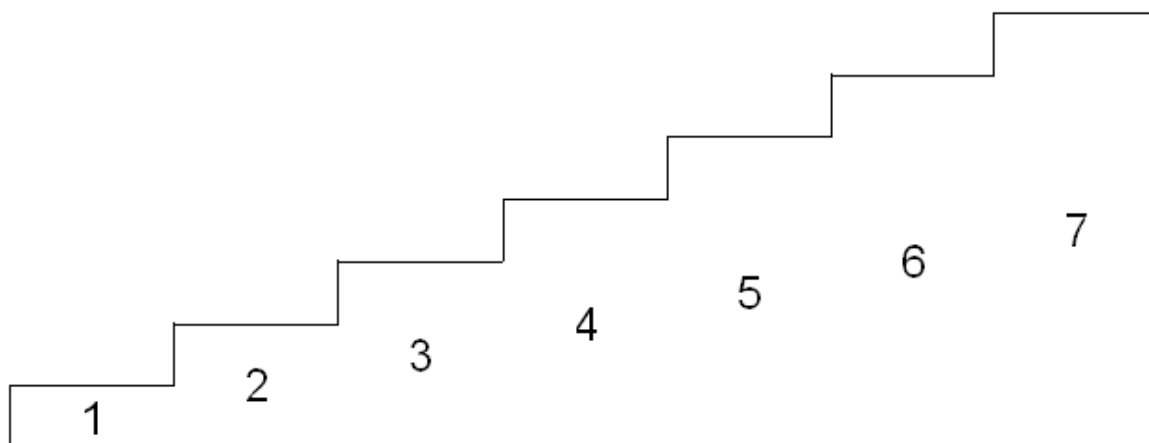
Цей рівень у науковій літературі часто називається творчим для підкреслення того, що він характеризує продуктивну психічну діяльність.

**Методика «Сходишки» (В.Г. Щур)**

**Мета:** виявлення системи уявлень дитини про те, як вона оцінює себе сама, як, на її думку, її оцінюють інші люди і як співвідносяться ці уявлення між собою.

**Матеріали та обладнання:** намальовані сходишки, фігурка чоловічка, аркуш паперу, олівець (ручка).

**Процедура дослідження:** методика проводиться індивідуально. Процедура дослідження – бесіда з дитиною з використанням певної шкали оцінок, на якій вона сама поміщає себе і імовірно визначає те місце, куди її поставлять інші люди.



**Інструкція:** «Якщо всіх дітей розсадити на цих сходах, то на трьох верхніх сходишках опиняться хороші діти: розумні, добрі, сильні, слухняні – чим вище сходишка, тим кращі діти (показують: «хороші», «дуже хороші», «найкращі»). А на трьох нижніх сходишках опиняться погані діти – чим нижче, тим гірші («погані», «дуже погані», «найгірші»). На середній сходишці діти не погані і не хороші. Покажи, на яку сходишку ти поставиш себе. Поясни чому?»

Після відповіді дитини, її запитують: «Ти такий насправді чи хотів би бути таким? Познач, який ти насправді і яким хотів би бути». «Покажи, на яку сходишку тебе поставила б мама».

Використовується стандартний набір характеристик: «хороший – поганий», «добрий – злий», «розумний – дурний», «сильний – слабкий», «сміливий – боягузливий», «найбільш старанний – найбільш недбалый». Кількість характеристик можна скоротити. У процесі обстеження необхідно враховувати, як дитина виконує завдання: вагається, роздумує, аргументує свій вибір. Якщо дитина не дає жодних пояснень, їй слід задати уточнювальні питання: «Чому ти себе сюди поставив? Ти завжди такий?» і т.ін.

### **Аналіз результатів**

#### **Неадекватно завищена самооцінка**

Дитина, не роздумуючи, ставить себе на найвищу сходинку; вважає, що мама оцінює її так само; аргументуючи свій вибір, посилається на думку дорослого: «Я хороший. Хороший і не інакше, це мама так сказала».

#### **Завищена самооцінка**

Після деяких роздумів і коливань дитина ставить себе на найвищу сходинку, пояснюючи свої дії, називає свої недоліки і помилки, але пояснює їх зовнішніми, незалежними причинами, вважає, що оцінка дорослих в деяких випадках може бути трохи нижчою за її власну: «Я, звичайно, хороший, але іноді лінуюся. Мама каже, що я неохайний».

#### **Адекватна самооцінка**

Обміркувавши завдання, ставить себе на 2-у або 3-ю сходинку, пояснює свої дії, посилаючись на реальні ситуації і досягнення, вважає, що оцінка дорослого така ж або трохи нижче.

#### **Занижена самооцінка**

Дитина ставить себе на нижні сходинки, свій вибір не пояснює або посилається на думку дорослого: «Мама так сказала». Положення на будь-якій з нижніх сходинок (а вже тим більше на найнижчій) говорить не про адекватну оцінку, а про негативне ставлення дитини до себе, невпевненість у власних силах. Це дуже серйозне порушення структури особистості, яке може привести до депресій, неврозів у дітей. Як правило, це пов'язано з

недоброзичливим ставленням до дітей, авторитарним вихованням, при якому знецінюється сама дитина, яка приходить до висновку, що її люблять тільки тоді, коли вона добре поводить. Оскільки діти не можуть бути хорошими постійно і вже тим більше не можуть відповідати всім очікуванням дорослих, виконувати всі їхні вимоги, то, природно, що діти в цих умовах починають сумніватися в собі, у своїх силах і в любові до них з боку батьків. Діти із заниженою самооцінкою через високу тривожність і невпевненість в собі часто відмовляються виконувати завдання, на всі питання відповідають: «Не знаю».

**Тест «Визначення самооцінки» Тернопільської В.І.**

Тест включає 32 судження, з приводу яких можливі п'ять варіантів відповідей, кожен з яких кодується балами за схемою:

дуже часто – 4 бали;

часто – 3 бали;

інколи – 2 бали;

рідко – 1 бал;

ніколи – 0 балів.

**Судження:**

1. Мені хочеться, щоб мої друзі мене підбадьорювали.
2. Постійно відчуваю відповідальність за доручену мені справу.
3. Я турбуюсь за своє майбутнє.
4. Багато хто мене ненавидить.
5. Я не такий ініціативний як інші.
6. Я турбуюсь за свій психічний стан.
7. Я боюсь виглядати дурнем.
8. Зовнішній вигляд інших набагато кращий ніж мій.
9. Я хвилююсь, виступаючи з промовою перед незнайомими людьми.
10. Я допускаю помилки.
11. Як шкода, що я не вмію як слід розмовляти з людьми.
12. Як шкода, що мені не вистачає впевненості у собі.
13. Мені б хотілось, щоб мої дії частіше схвалювали інші.
14. Я надто скромний.
15. Мое життя безкорисне.
16. Багато хто неадекватно оцінює мої дії.
17. Мені ні з ким поділитися своїми думками.
18. Люди чекають від мене занадто багато.
19. Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями.
20. Я трохи бентежусь (ніяковію).

21. Я відчуваю, що багато людей не розуміють мене.
22. Я не відчуваю себе в небезпеці.
23. Я часто хвилююсь і даремно.
24. Я ніяковію, коли вхожу до кімнати, де вже сидять люди.
25. Я себе постійно відчуваю скутим.
26. Я думаю, що люди говорять про мене за мою спиною.
27. Я впевнений, що люди майже все сприймають набагато легше, ніж я.
28. Мені здається, що зі мною має трапитись яка-небудь неприємність.
29. Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене.
30. Як шкода, що я не такий комунікабельний, як інші.
31. У суперечках я висловлююсь лише тоді, коли впевнений у своїй правоті.

32. Я думаю про те, чого чекають від мене друзі.

Для того, щоб визначити рівень самооцінки, необхідно звести бали за всіма 32 судженнями.

**Сума балів від 0 – 25** свідчить про високий рівень самооцінки. Людина правильно реагує на зауваження інших і рідко має сумнів у своїх діях.

**Сума балів від 26 – 45** свідчить про середній рівень самооцінки. Людина рідко страждає від «комплексу неповноцінності» і лише час від часу намагається пристосуватися до думки інших.

**Сума балів від 46 – 128** вказує на низький рівень самооцінки. Людина хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, намагається завжди враховувати думки інших і часто страждає від «комплексу неповноцінності».



**Рефлексивна самооцінка навчальної діяльності О.О. Карабанової**

**Мета:** виявлення рівнів рефлексивності самооцінки школярів в навчальній діяльності.

**Вік:** молодший шкільний.

**Метод оцінювання:** фронтальне письмове опитування.

**Методика проведення:** учням пропонується письмово у вільній формі відповісти на питання.

1. Як ти вважаєш, кого можна назвати хорошим учнем? Назви якості гарного учня.
2. Чи можна тебе назвати хорошим учнем?
3. Чим ти відрізняєшся від хорошого учня?
4. Що потрібно, щоб можна було впевнено сказати про себе: «Я – хороший учень»?

**Рівні рефлексивної самооцінки школяра:**

Низький – учень не знає, кого можна назвати хорошим учнем; не називає якостей гарного учня (або називає лише успішність); не вважає себе успішним; не дає відповіді на запитання.

Середній – серед якостей гарного учня називає успішність і поведінку; вважає себе хорошим учнем; називає досягнення, якості, які відрізняють успішного учня від неуспішного.

Високий – учень дає адекватне визначення відмінностей «Я» від «хорошого учня»; дає адекватне визначення завдань саморозвитку, вирішення яких необхідне для реалізації вимог ролі «хороший учень»; вказує на необхідність саморозвитку.

**Методика визначення рівня рефлексивності (за А. Карповим)**

Учням пропонують відповісти на декілька тверджень опитувальника та напроти номера питання поставити відповідну цифру:

- 1 – абсолютно неправильно;
- 2 – неправильно;
- 3 – швидше неправильно;
- 4 – не знаю;
- 5 – швидше правильно;
- 6 – правильно;
- 7 – цілком правильно.

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.

2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що прийшло в голову.

3. Перш, ніж зняти слухавку телефону, щоб зателефонувати у справі, я зазвичай у думках планую майбутню розмову.

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу забути про нього.

5. Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що послужило початком думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, я прагну не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений мною.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я не склав план.

12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення відносно дорогої покупки.

14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.

17. Деколи я приймаю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її в думках, приводячи все нові і нові аргументи на захист власної точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто в ньому винен, я, в першу чергу, починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

22. Трапляється, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я немов би в думках веду з нею діалог.

23. Я прагну не замислюватися над тим, які думки і відчуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.

24. Перш, ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важку задачу, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Слід мати на увазі, що із 27 тверджень 15 є прямими (номери 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Інші твердження є непрямими, що

необхідно враховувати при підрахуванні результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих твердженнях цифри, які відповідають відповідям респондентів, а в непрямих – значення, які були замінені на ті, що отримані при інверсії шкали відповідей.

Бали за шкалами 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необхідно інверсувати:

Поставлений бал	7	6	5	4	3	2	1
Інверсований бал	1	2	3	4	5	6	7

#### Інтерпретація балів у стени

Бали	до 99	100	101- 107	108- 113	114- 122	123- 130	131- 139	140- 147	148- 156	157- 171	172 і вище
Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Результати оцінюють наступним чином:

менше 4 стенив (113 і нижче балів) – низький рівень рефлексивності;

діапазон від 4 до 7 стенив (114-139 балів) – середній рівень рефлексивності;

7 стенив та більше (140 і вище балів) – високий рівень рефлексивності.

**Додаток С. Рисунок і таблиці до розділу 3 «Дослідно-експериментальна перевірка ефективності системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами»**

**Додаток С.1**

Таблиця 3.1

Кількісні показники рівнів розвитку мотиваційного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Групи	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий, %		Середній, %		Низький, %		Високий, %		Середній, %		Низький, %	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	16,4	42,3	57,7	51	25,9	6,7	12,3	18,5	54,9	58,2	32,8	23,3
КГ (n=461)	21,2	15,5	45,6	61,8	33,2	22,7	22,8	16,5	41,1	60,2	36,1	23,3

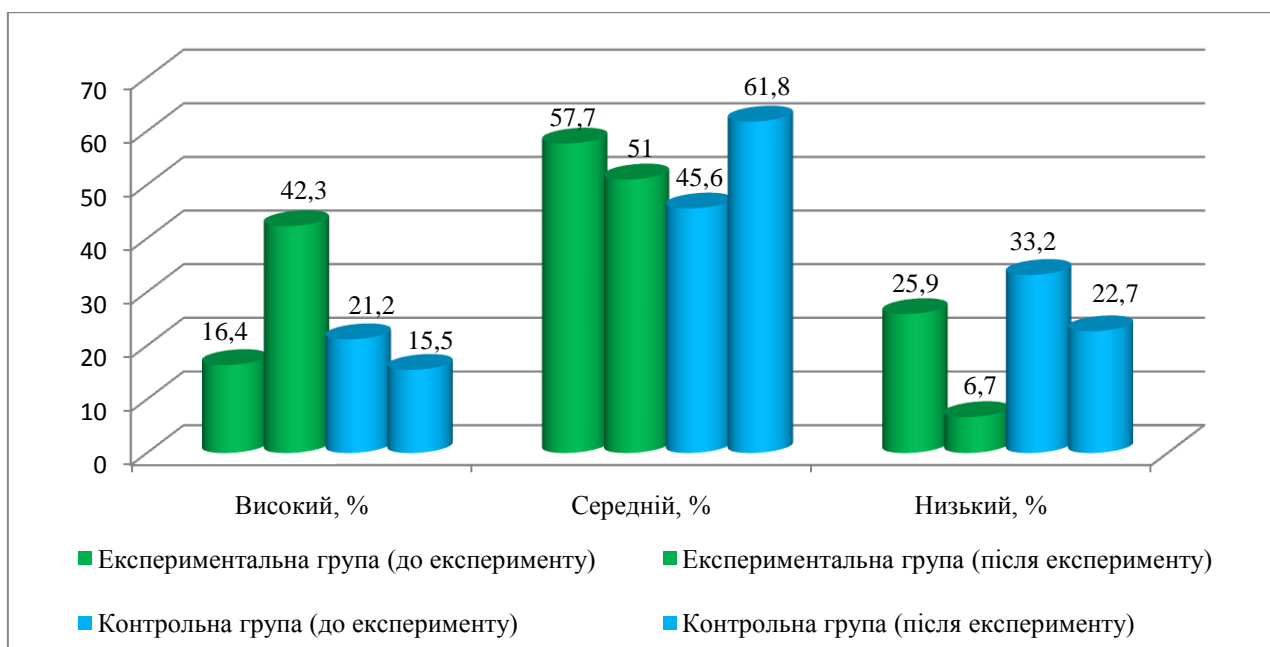


Рис. 3.1. Порівняльна гістограма рівнів розвитку мотиваційного компонента (початкова школа, ЕГ та КГ до та після формувального експерименту)

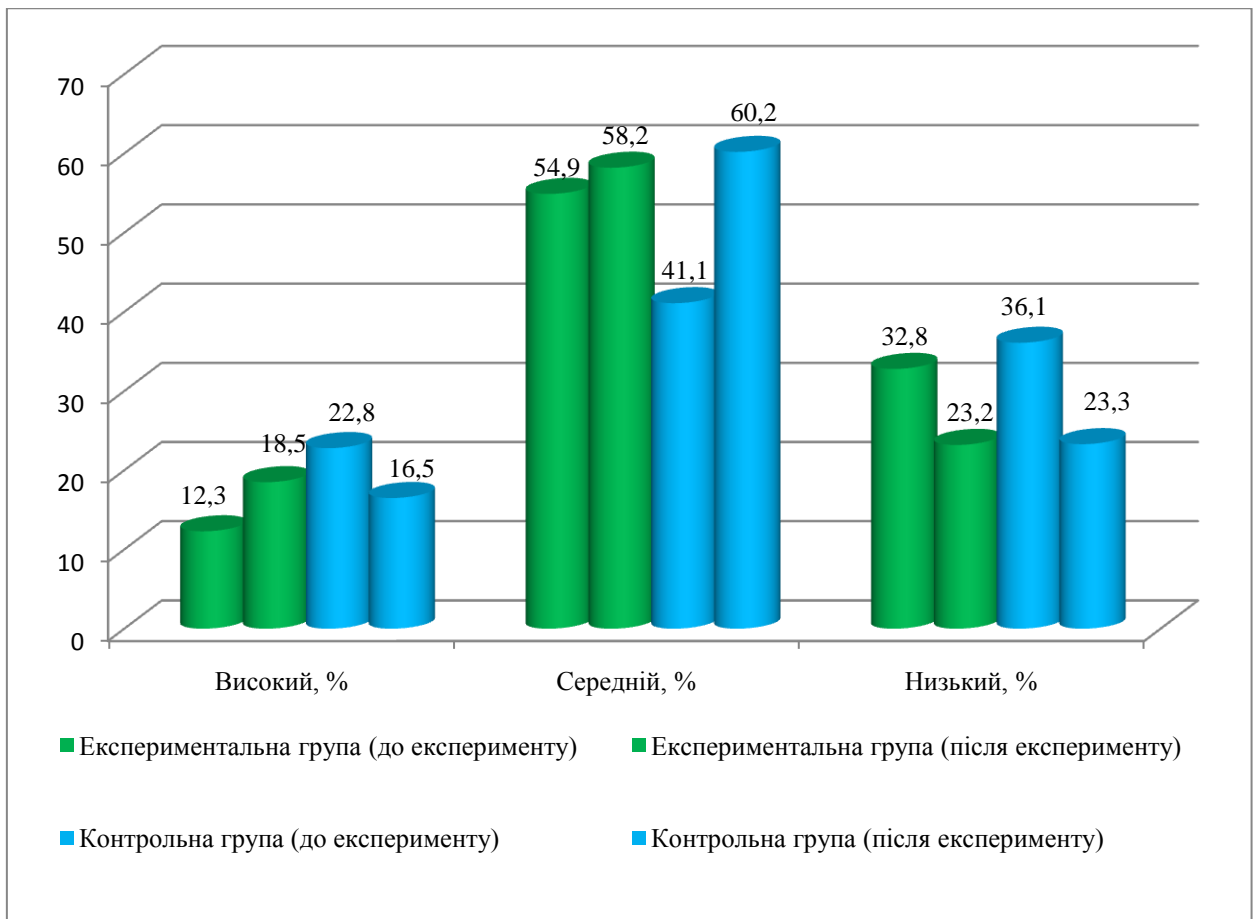


Рис. 3.2. Порівняльна гістограма рівнів розвитку мотиваційного компонента (основна та старша школа, ЕГ та КГ до та після формувального експерименту)

## Додаток С.2

Таблиця 3.2

Кількісні показники рівнів розвитку когнітивного компонента суб'єктної  
готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Групи	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий, %		Середній, %		Низький, %		Високий, %		Середній, %		Низький, %	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	15,5	37,8	84,5	57,8	—	4,5	2,9	16,5	96,8	56,4	—	27,1
КГ (n=461)	4,7	15,2	92,8	59,4	2,5	25,4	2,5	15,6	96,4	54,5	1,1	29,9

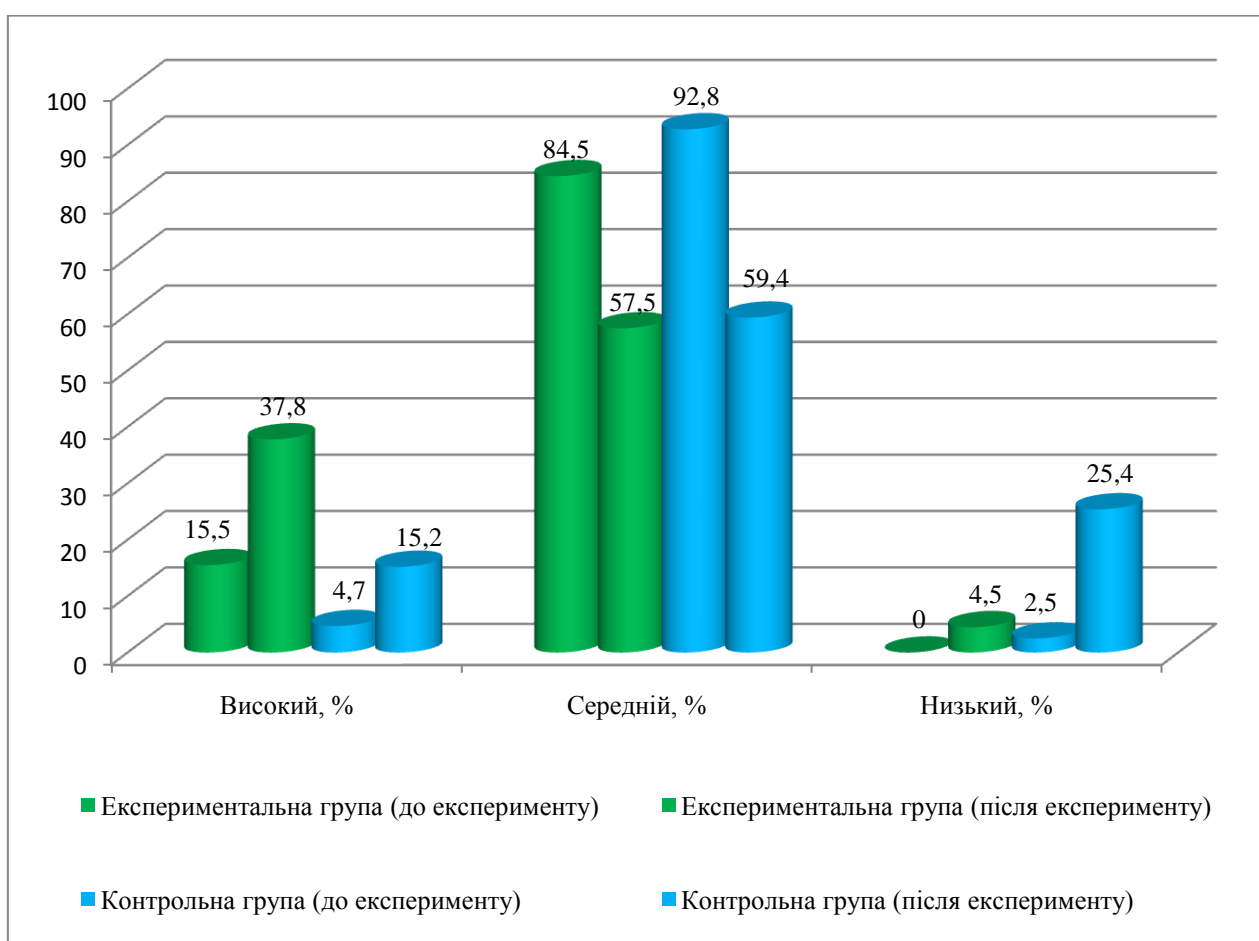


Рис. 3.3. Порівняльна гістограма рівнів розвитку когнітивного компонента (початкова школа, ЕГ та КГ до та після формувального експерименту)

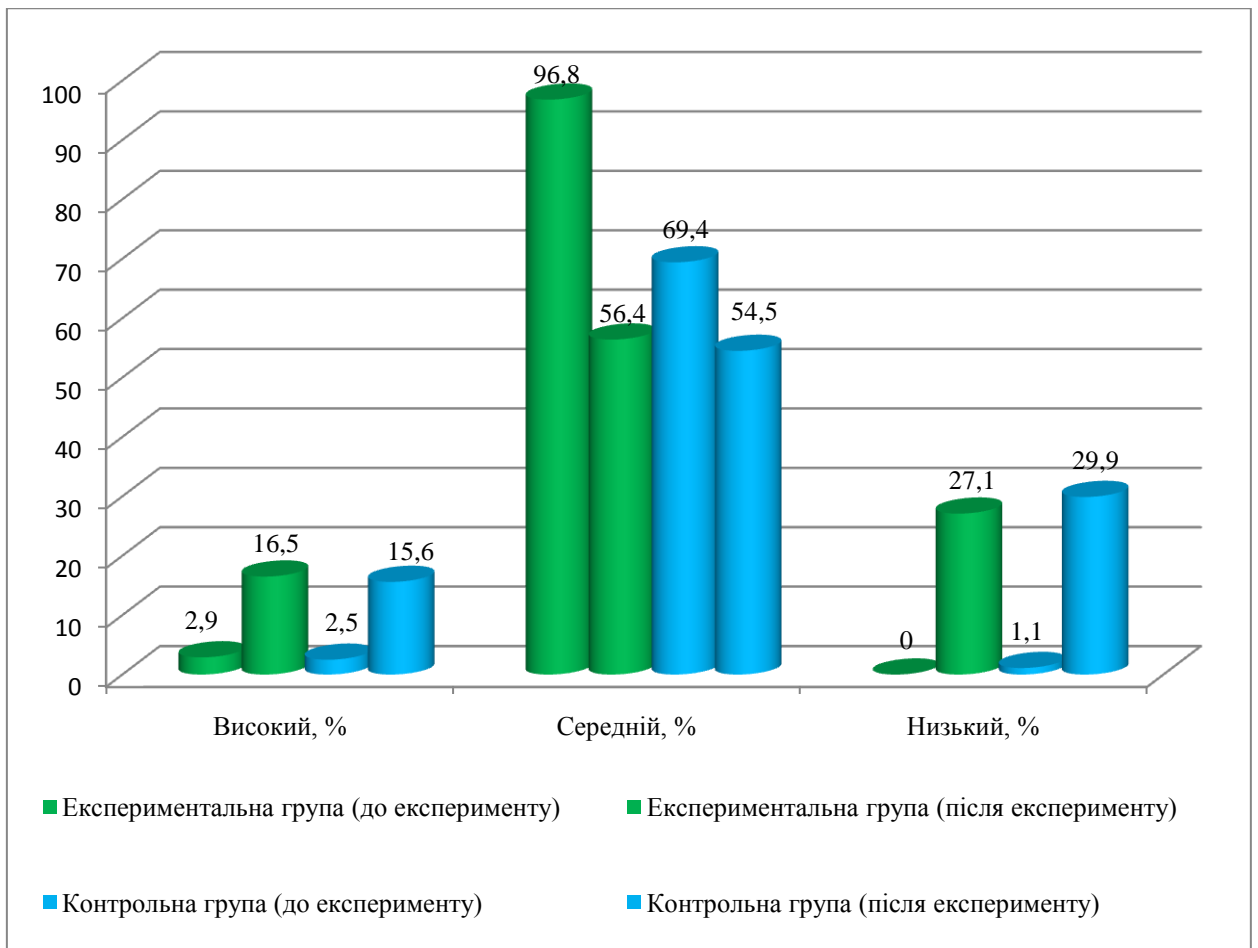


Рис. 3.4. Порівняльна гістограма рівнів розвитку когнітивного компонента (основна та старша школа, ЕГ та КГ до та після формувального експерименту)



### Додаток С.3

Таблиця 3.3

Кількісні показники рівнів розвитку компетентнісного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Групи	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий, %		Середній, %		Низький, %		Високий, %		Середній, %		Низький, %	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	48,8	48,9	36,8	37,8	13,4	13,3	17,5	18,4	44,7	60,2	37,8	21,4
КГ (n=461)	16,8	15,2	43,5	51,3	16,8	33,5	18,4	17,1	47,8	54,7	33,8	28,2

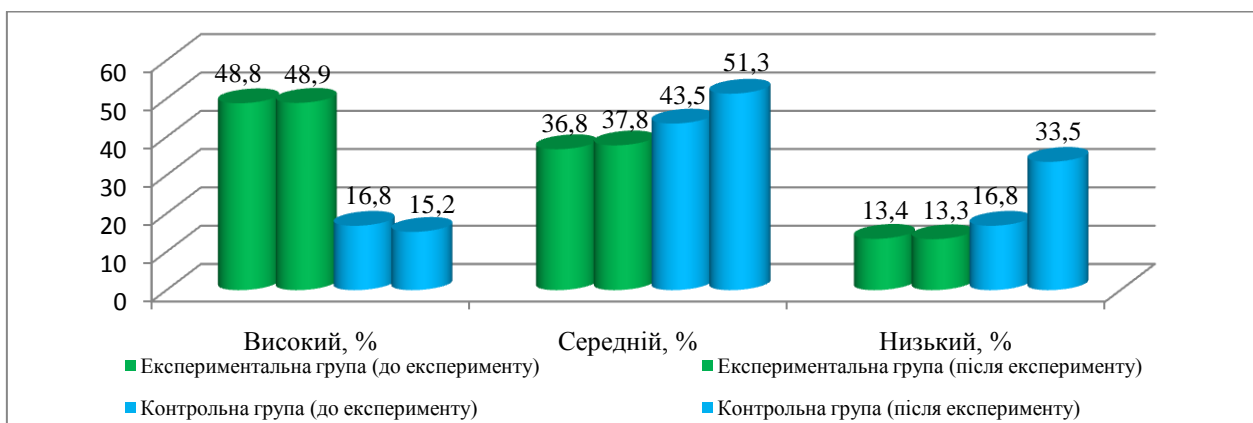


Рис. 3.5. Порівняльна гістограма рівнів розвитку компетентнісного компонента (початкова школа, ЕГ та КГ до та після формульованого експерименту)

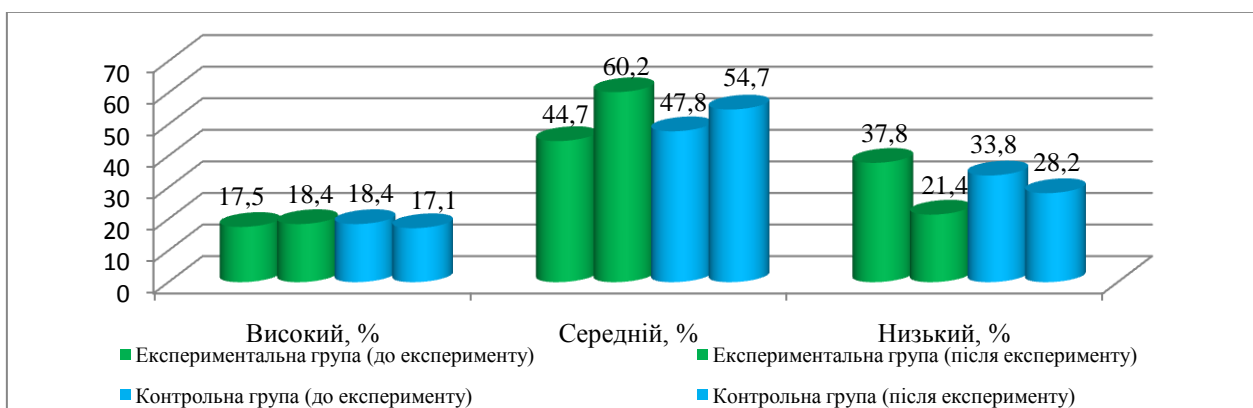


Рис. 3.6. Порівняльна гістограма рівнів розвитку компетентнісного компонента (основна та старша школа, ЕГ та КГ до та після формульованого експерименту)

## Додаток С.4

Таблиця 3.4

Кількісні показники рівнів розвитку рефлексивного компонента суб'єктної  
готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Групи	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий, %		Середній, %		Низький, %		Високий, %		Середній, %		Низький, %	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	21,2	46,7	33,3	44,5	45,5	8,9	1	16,5	29,6	63,2	69,4	20,3
КГ (n=461)	15,7	13,3	40,2	57,5	44,1	29,1	20,6	17,4	39,3	56,4	40,1	26,2

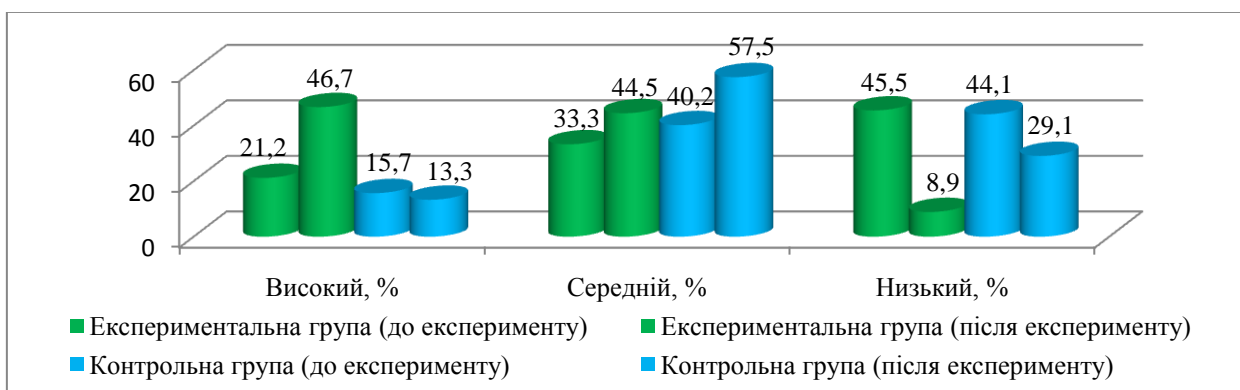


Рис. 3.7. Порівняльна гістограма рівнів розвитку рефлексивного компонента (початкова школа, ЕГ та КГ до та після формувального експерименту)

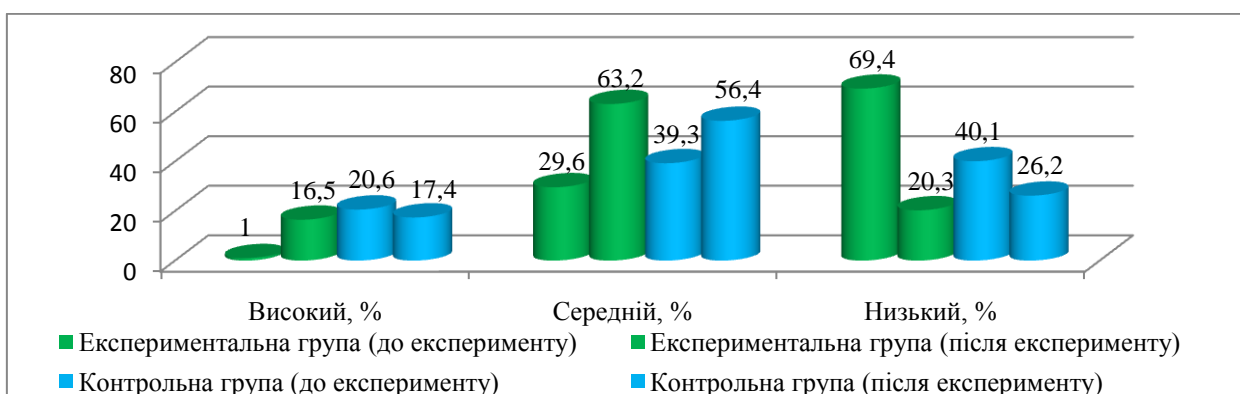


Рис. 3.8. Порівняльна гістограма рівнів розвитку рефлексивного компонента (основна та старша школа, ЕГ та КГ до та після формувального експерименту)

## Додаток С.5

Таблиця 3.5

Результати сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на формуальному етапі експерименту в експериментальній та контрольній групах, %

Рівні  Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
<b>Експериментальна група (ЕГ)</b>						
Мотиваційний компонент	42,3	51	6,7	18,5	58,2	23,3
Когнітивний компонент	37,8	57,8	4,5	16,5	56,4	27,1
Компетентнісний компонент	48,9	37,8	13,3	18,4	60,2	21,4
Рефлексивний компонент	46,7	44,5	8,9	16,5	63,2	20,3
Середній показник	<b>42,3</b>	<b>51</b>	<b>6,7</b>	<b>18,5</b>	<b>58,2</b>	<b>23,3</b>
<b>Контрольна група (КГ)</b>						
Мотиваційний компонент	15,5	61,8	22,7	16,5	60,2	23,3
Когнітивний компонент	15,2	59,4	25,4	15,6	54,5	29,9
Компетентнісний компонент	15,2	51,3	33,5	17,1	54,7	28,2
Рефлексивний компонент	13,3	57,5	29,1	17,4	56,4	26,2
Середній показник	<b>15,7</b>	<b>56,7</b>	<b>27,6</b>	<b>1 %</b>	<b>55,8</b>	<b>27,2</b>

## Додаток С.6

Таблиця 3.6

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному та формувальному етапах експерименту в експериментальній і контрольній групах

Рівні Навчальний заклад		Початкова школа			Основна і старша школа		
		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
ЕГ	Дані за підсумками констатувального експерименту	24,5 %	53,2 %	22,3 %	8,8 %	56,2 %	35 %
	Дані за підсумками формувального експерименту	42,3 %	51 %	6,7 %	18,5 %	58,2 %	23,3 %
КГ	Дані за підсумками констатувального експерименту	14,6 %	55,6 %	29,8 %	16 %	56,5 %	27,5 %
	Дані за підсумками формувального експерименту	15,7 %	56,7 %	27,6 %	17 %	55,8 %	27,2 %

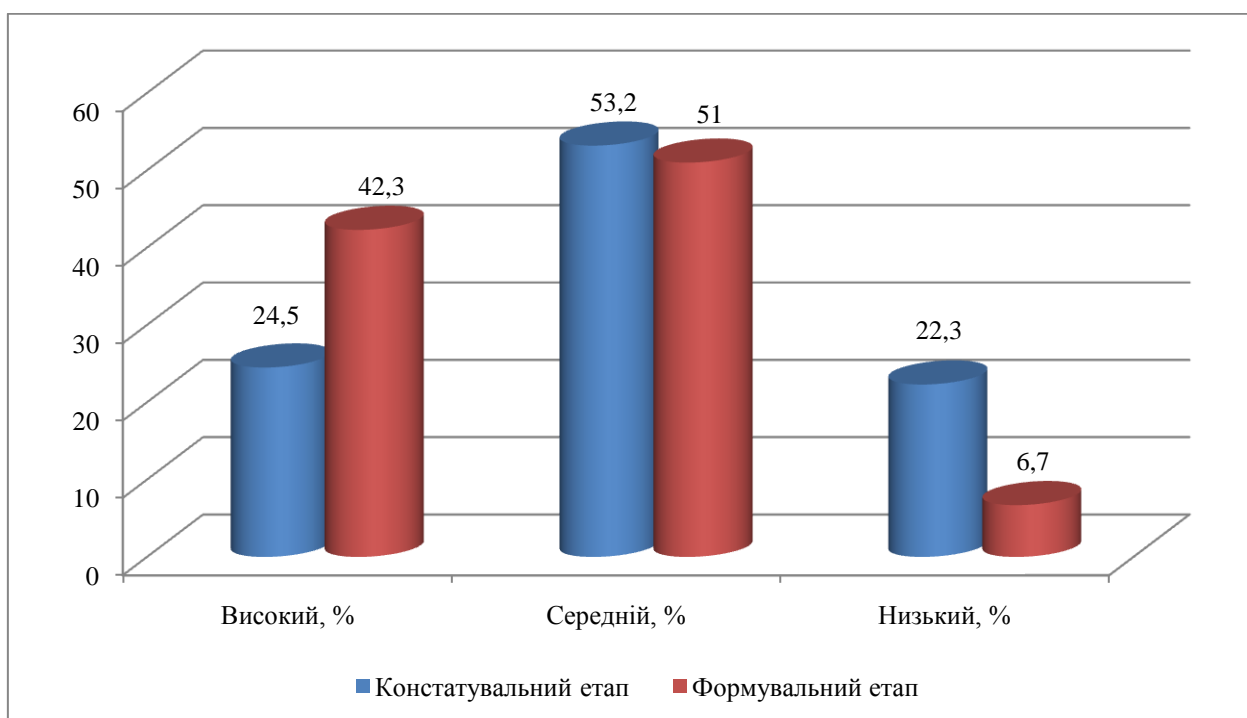


Рис. 3.9. Порівняльна гістограма рівнів розвитку суб'єктної готовності та здатності учнів початкової школи до успішної навчальної діяльності

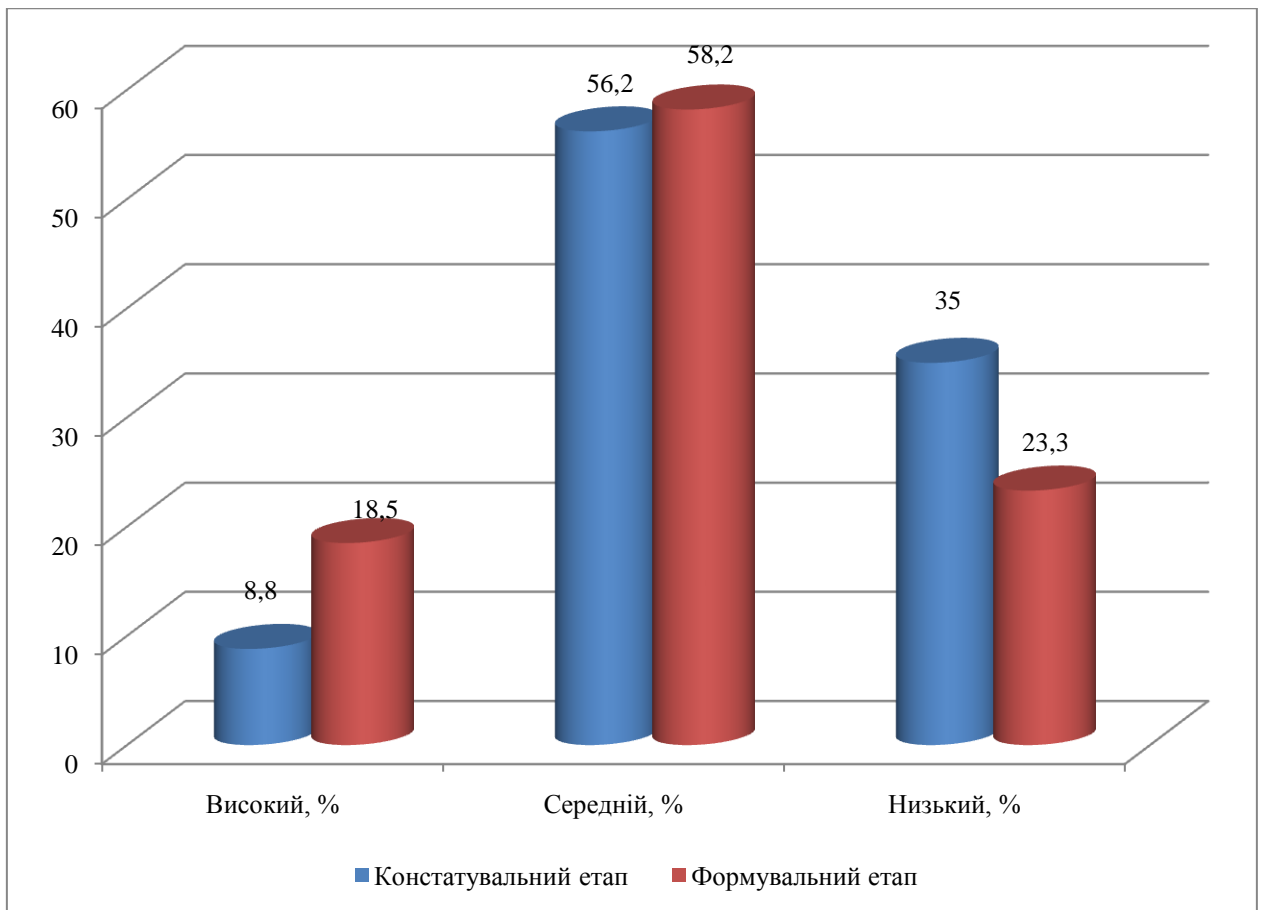


Рис. 3.10. Порівняльна гістограма рівнів розвитку суб'єктної готовності та здатності учнів основної та старшої школи до успішної навчальної діяльності

**Додаток Т**

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному етапі експерименту.

Санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради (n=148):  
початкова школа n=45, основна і старша школа n=103

Таблиця Т.1

**Мотиваційний компонент**

№ з/п	Показники	Мотиваційний компонент											
		Початкова школа (n=45)						Основна і старша школа (n=103)					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальної мотивації	9	20,1	24	53,3	12	26,6	10	9,7	57	55,3	36	35
2.	Спрямованість навчальної мотивації	5	11,2	22	48,8	18	40	13	12,6	60	58,2	30	29,2
3.	Мотивація досягнення	8	17,8	32	71,1	5	11,1	15	14,5	53	51,4	35	34,1
<b>Середній показник</b>			<b>16,4</b>		<b>57,7</b>		<b>25,9</b>		<b>12,3</b>		<b>54,9</b>		<b>32,8</b>

Таблиця Т.2

## Когнітивний компонент

№ з/п	Показники	Когнітивний компонент															
		Початкова школа n=45								Основна і старша школа n=103							
		В		Д		С		Н		В		Д		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальних досягнень	7	15,5	24	53,3	14	31,2	—	—	3	2,9	41	39,8	59	57,3	—	—
<b>Середній показник</b>			<b>15,5</b>		<b>53,3</b>		<b>31,2</b>		—		<b>2,9</b>	<b>1</b>	<b>39,8</b>		<b>57,3</b>		—

Таблиця Т.3

## Компетентнісний компонент

№ з/п	Показники	Компетентнісний компонент											
		Початкова школа n=45						Основна і старша школа n=103					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку самоосвітніх компетенцій	5	11,1	17	37,7	23	48,8	17	16,5	38	36,8	48	46,7
2.	Рівень розвитку інформаційних компетенцій	7	15,5	15	35,7	23	48,8	19	18,4	40	38,8	44	42,8
<b>Середній показник</b>			<b>13,4</b>		<b>36,8</b>		<b>48,8</b>		<b>17,5</b>		<b>37,8</b>		<b>44,7</b>

Таблиця Т.4

## Рефлексивний компонент

№ з/п	Показники	Рефлексивний компонент											
		Початкова школа n=45						Основна і старша школа n=103					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку особистісної рефлексії	10	24,6	12	26,6	23	48,8	—	—	33	33	70	67
2.	Рівень розвитку інтелектуальної рефлексії	8	17,8	18	40	19	42,2	2	1,9	27	26,2	74	71,9
<b>Середній показник</b>			<b>21,2</b>		<b>33,3</b>		<b>45,5</b>		<b>1</b>		<b>29,6</b>		<b>69,4</b>



Таблиця Т.5

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному етапі експерименту

№ з/п	Показники	Початкова школа n=45			Основна і старша школа n=103		
		<b>В</b>	<b>С</b>	<b>Н</b>	<b>В</b>	<b>С</b>	<b>Н</b>
1.	Мотиваційний компонент	16,4	57,7	25,9	12,3	54,9	32,8
2.	Когнітивний компонент	15,5	84,5	—	2,9	96,8	—
3.	Рефлексивний компонент	21,2	33,3	45,5	1	29,6	69,4
4.	Компетентнісний компонент	13,4	36,8	48,8	17,5	37,8	44,7
<b>Середній показник</b>		<b>16,5</b>	<b>53</b>	<b>30,5</b>	<b>8,4</b>	<b>54,7</b>	<b>36,9</b>

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на формувальному етапі експерименту.

Комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189): початкова школа n=81, основна і старша школа n=108

Таблиця Т.6

Мотиваційний компонент

№ з/п	Показники	Мотиваційний компонент											
		Початкова школа n=81						Основна і старша школа n=108					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальної мотивації	12	13,5	51	65,4	18	21,1	27	25	43	39,8	38	35,2
2.	Спрямованість навчальної мотивації	15	18,5	42	51,8	24	29,7	31	28,7	37	34,3	40	37
3.	Мотивація досягнення	9	11,2	36	44,4	36	44,4	23	21,2	34	31,4	51	47,4
<b>Середній показник</b>			<b>14,4</b>		<b>53,8</b>		<b>31,8</b>		<b>24,2</b>		<b>35,1</b>		<b>40,7</b>

Таблиця Т.7

## Когнітивний компонент

№ з/п	Показники	Когнітивний компонент															
		Початкова школа n=81								Основна і старша школа n=108							
		В		Д		С		Н		В		Д		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальних досягнень	—	—	46	56,7	33	40,8	2	2,5	—	—	40	37	68	63	—	—
<b>Середній показник</b>			—		<b>56,7</b>		<b>40,8</b>		<b>2,5</b>		—		<b>37</b>		<b>63</b>		—

Таблиця Т.8

## Компетентнісний компонент

№ з/п	Показники	Компетентнісний компонент											
		Початкова школа n=81						Основна і старша школа n=108					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку самоосвітніх компетенцій	15	18,5	24	29,6	42	51,9	22	21,3	32	28,7	54	50
2.	Рівень розвитку інформаційних компетенцій	17	20,9	24	28,3	40	50,8	18	16,6	42	38,8	48	44,6
<b>Середній показник</b>			<b>19,7</b>		<b>28,9</b>		<b>51,4</b>		<b>18,9</b>		<b>33,7</b>		<b>52,6</b>

Таблиця Т.9

## Рефлексивний компонент

№ з/п	Показники	Рефлексивний компонент											
		Початкова школа n=81						Основна і старша школа n=108					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку особистісної рефлексії	18	22,2	34	41,9	29	35,9	24	22,2	48	44,4	36	33,4
2.	Рівень розвитку інтелектуальної рефлексії	12	14,8	38	46,9	31	38,3	20	17,5	38	36,1	50	
<b>Середній показник</b>			<b>18,5</b>		<b>44,3</b>		<b>37,2</b>		<b>19,9</b>		<b>40,3</b>		<b>39,8</b>

Таблиця Т.10

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на формуальному етапі експерименту

№ з/п	Показники	Початкова школа n=81			Основна і старша школа n=108		
		<b>В</b>	<b>С</b>	<b>Н</b>	<b>В</b>	<b>С</b>	<b>Н</b>
1.	Мотиваційний компонент	14,4	53,8	31,8	24,2	35,1	40,7
2.	Когнітивний компонент	—	97,5	2,5	—	100	—
3.	Рефлексивний компонент	18,5	44,3	37,2	19,9	40,3	39,8
4.	Компетентнісний компонент	19,7	28,9	51,4	18,9	33,7	52,6
<b>Середній показник</b>		<b>13,1</b>	<b>56,1</b>	<b>30,8</b>	<b>15,6</b>	<b>51,2</b>	<b>33,2</b>

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному етапі експерименту.

Комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109):  
початкова школа n=51, основна і старша школа n=58

Таблиця Т.11

Мотиваційний компонент

№ з/п	Показники	Мотиваційний компонент											
		Початкова школа n=51						Основна і старша школа n=58					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальної мотивації	18	33,4	19	39,2	14	27,4	16	25,8	21	36,2	21	38
2.	Спрямованість навчальної мотивації	21	41,2	15	29,4	15	29,4	14	24,1	20	34,4	24	41,5
3.	Мотивація досягнення	18	35,3	18	35,3	15	29,4	18	31,1	25	43,1	15	25,8
<b>Середній показник</b>			<b>36,6</b>		<b>34,6</b>		<b>28,8</b>		<b>27</b>		<b>37,9</b>		<b>35,1</b>

Таблиця Т.12

## Когнітивний компонент

№ з/п	Показники	Когнітивний компонент															
		Початкова школа n=51								Основна і старша школа n=58							
		В		Д		С		Н		В		Д		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальних досягнень	—	—	28	54,9	23	45,1	—	—	—	—	18	31	40	68,9	—	—
<b>Середній показник</b>			—		<b>54,9</b>		<b>45,1</b>		—		—		<b>31,1</b>		<b>68,9</b>		—

Таблиця Т.13

## Компетентнісний компонент

№ з/п	Показники	Компетентнісний компонент											
		Початкова школа n=51						Основна і старша школа n=58					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку самоосвітніх компетенцій	9	15,6	20	39,2	22	45,2	12	20,6	28	48,2	18	31,2
2.	Рівень розвитку інформаційних компетенцій	9	21,6	20	39,2	22	39,2	14	24,1	26	43,1	18	32,8
<b>Середній показник</b>			<b>18,6</b>		<b>39,2</b>		<b>42,2</b>		<b>22,4</b>		<b>45,6</b>		<b>32</b>

Таблиця Т.14

## Рефлексивний компонент

№ з/п	Показники	Рефлексивний компонент											
		Початкова школа n=51						Основна і старша школа n=58					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку особистісної рефлексії	5	11,7	20	39,2	26	49,1	10	18,9	21	34,4	27	46,7
2.	Рівень розвитку інтелектуальної рефлексії	9	17,6	20	39,2	22	43,2	14	24,1	23	36,2	21	34,4
<b>Середній показник</b>			<b>14,6</b>		<b>39,2</b>		<b>46,2</b>		<b>21,5</b>		<b>35,3</b>		<b>43,2</b>



Таблиця Т.15

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному етапі експерименту

№ з/п	Показники	Початкова школа n=51			Основна і старша школа n=58		
		<b>В</b>	<b>С</b>	<b>Н</b>	<b>В</b>	<b>С</b>	<b>Н</b>
1.	Мотиваційний компонент	36,6	34,6	28,8	27	37,9	35,1
2.	Когнітивний компонент	—	100	—	—	100	—
3.	Рефлексивний компонент	14,6	39,2	46,2	21,5	35,3	43,2
4.	Компетентнісний компонент	18,6	39,2	42,2	22,4	45,6	32
<b>Середній показник</b>		<b>17,1</b>	<b>53,1</b>	<b>29,8</b>	<b>17,7</b>	<b>54,7</b>	<b>27,6</b>

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному етапі експерименту.

Комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94):  
початкова школа n=28, основна і старша школа n=66

Таблиця Т.16

Мотиваційний компонент

№ з/п	Показники	Мотиваційний компонент											
		Початкова школа n=28						Основна і старша школа n=66					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальної мотивації	4	17,8	13	46,4	11	35,8	15	22,7	27	40,9	24	36,4
2.	Спрямованість навчальної мотивації	4	14,2	15	53,5	9	32,3	13	19,6	25	37,8	28	42,6
3.	Мотивація досягнення	4	14,2	12	42,9	12	42,9	16	24,2	29	43,9	21	31,9
<b>Середній показник</b>			<b>15,4</b>		<b>47,6</b>		<b>37</b>		<b>22,1</b>		<b>40,8</b>		<b>37,1</b>

Таблиця Т.17

## Когнітивний компонент

№ з/п	Показники	Когнітивний компонент															
		Початкова школа n=28								Основна і старша школа n=66							
		В		Д		С		Н		В		Д		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальних досягнень	2	7,1	8	28,6	16	57,2	2	7,1	2	3,1	23	34,8	38	57,6	3	4,5
<b>Середній показник</b>			<b>7,1</b>		<b>28,6</b>		<b>57,2</b>		<b>7,1</b>		<b>3,1</b>		<b>34,8</b>		<b>57,6</b>		<b>4,5</b>

Таблиця Т.18

## Компетентнісний компонент

№ з/п	Показники	Компетентнісний компонент											
		Початкова школа n=28						Основна і старша школа n=66					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку самоосвітніх компетенцій	4	14,2	12	42,9	12	44,7	10	15,3	31	46,9	25	37,8
2.	Рівень розвитку інформаційних компетенцій	6	17,8	10	35,8	12	44,7	12	19,6	29	42,6	25	37,8
<b>Середній показник</b>			<b>16</b>		<b>39,3</b>		<b>44,7</b>		<b>17,5</b>		<b>44,7</b>		<b>37,8</b>

Таблиця Т.19

## Рефлексивний компонент

№ з/п	Показники	Рефлексивний компонент											
		Початкова школа n=28						Основна і старша школа n=66					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку особистісної рефлексії	4	14,2	12	42,9	12	44,7	10	15,3	31	46,9	25	37,8
2.	Рівень розвитку інтелектуальної рефлексії	6	17,8	10	35,8	12	44,7	16	24,2	29	43,9	21	31,9
<b>Середній показник</b>			<b>16</b>		<b>39,4</b>		<b>44,6</b>		<b>19,8</b>		<b>45,4</b>		<b>34,8</b>

Таблиця Т.20

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному етапі експерименту

№ з/п	Показники	Початкова школа n=28			Основна і старша школа n=66		
		<b>В</b>	<b>С</b>	<b>Н</b>	<b>В</b>	<b>С</b>	<b>Н</b>
1.	Мотиваційний компонент	15,4	47,6	37	22,1	40,8	37,1
2.	Когнітивний компонент	7,1	85,8	7,1	3,1	92,4	4,5
3.	Рефлексивний компонент	16	39,4	44,6	19,8	45,4	34,8
4.	Компетентнісний компонент	16	39,3	44,7	17,5	44,7	37,8
<b>Середній показник</b>		<b>13,5</b>	<b>53,3</b>	<b>33,2</b>	<b>15,6</b>	<b>55,8</b>	<b>28,6</b>

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному етапі експерименту.

Комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69):  
початкова школа n=25, основна і старша школа n=44

Таблиця Т.21

Мотиваційний компонент

№ з/п	Показники	Мотиваційний компонент											
		Початкова школа n=25						Основна і старша школа n=44					
		в		с		н		в		с		н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальної мотивації	5	20	13	52	7	28	7	15,9	23	52,2	14	31,9
2.	Спрямованість навчальної мотивації	5	20	10	40	10	40	9	20,4	21	47,7	14	31,9
3.	Мотивація досягнення	4	16	12	48	9	36	8	18,1	23	52,2	13	29,7
<b>Середній показник</b>			<b>18,7</b>		<b>46,6</b>		<b>34,7</b>		<b>18,1</b>		<b>50,7</b>		<b>31,2</b>

Таблиця Т.22

## Когнітивний компонент

№ з/п	Показники	Когнітивний компонент															
		Початкова школа n=25								Основна і старша школа n=44							
		В		Д		С		Н		В		Д		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальних досягнень	3	12	13	52	9	36	—	—	3	6,8	25	56,8	16	36,4	—	—
<b>Середній показник</b>			<b>12</b>		<b>52</b>		<b>36</b>		<b>—</b>		<b>6,8</b>		<b>56,8</b>		<b>36,4</b>		<b>—</b>

Таблиця Т.23

## Компетентнісний компонент

№ з/п	Показники	Компетентнісний компонент											
		Початкова школа n=25						Основна і старша школа n=44					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку самоосвітніх компетенцій	4	16	10	40	11	44	10	22,6	17	38,7	17	38,7
2.	Рівень розвитку інформаційних компетенцій	5	20	9	36	11	44	8	18,1	23	52,2	13	29,7
<b>Середній показник</b>			<b>18</b>		<b>38</b>		<b>44</b>		<b>20,4</b>		<b>45,4</b>		<b>34,2</b>

Таблиця Т.24

## Рефлексивний компонент

№ з/п	Показники	Рефлексивний компонент											
		Початкова школа n=25						Основна і старша школа n=44					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку особистісної рефлексії	3	12	9	36	13	52	9	20,4	17	38,7	18	40,9
2.	Рівень розвитку інтелектуальної рефлексії	4	16	10	40	9	48	10	22,6	15	34,1	19	43,3
<b>Середній показник</b>			<b>14</b>		<b>38</b>		<b>44</b>		<b>21,5</b>		<b>36,4</b>		<b>42,1</b>



Таблиця Т.25

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на констатувальному етапі експерименту

№ з/п	Показники	Початкова школа n=25			Основна і старша школа n=44		
		<b>в</b>	<b>с</b>	<b>н</b>	<b>в</b>	<b>с</b>	<b>н</b>
1.	Мотиваційний компонент	18,7	46,6	34,7	18,1	50,7	31,2
2.	Когнітивний компонент	12	88	—	6,8	93,2	—
3.	Рефлексивний компонент	14	38	44	21,5	36,4	42,1
4.	Компетентнісний компонент	18	38	44	20,4	45,4	34,2
<b>Середній показник</b>		<b>15,6</b>	<b>52,6</b>	<b>31,8</b>	<b>16,7</b>	<b>56,4</b>	<b>26,9</b>

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності на формувальному етапі експерименту.

Санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради (n=148):  
початкова школа n=45, основна і старша школа n=103

Таблиця Т.26

Мотиваційний компонент

№ з/п	Показники	Мотиваційний компонент											
		Початкова школа n=45						Основна і старша школа n=103					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальної мотивації	21	46,6	21	46,6	3	6,8	24	23,4	64	62,2	15	14,4
2.	Спрямованість навчальної мотивації	19	42,3	23	51,2	3	6,5	16	15,6	58	56,3	29	28,1
3.	Мотивація досягнення	17	37,8	25	55,6	3	6,6	17	16,6	58	56,3	28	27,1
<b>Середній показник</b>		<b>19</b>	<b>42,3</b>	<b>23</b>	<b>51</b>	<b>3</b>	<b>6,7</b>	<b>19</b>	<b>18,5</b>	<b>60</b>	<b>58,2</b>	<b>24</b>	<b>23,3</b>

Таблиця Т.27

## Когнітивний компонент

№ з/п	Показники	Когнітивний компонент											
		Початкова школа n=45						Основна і старша школа n=103					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальних досягнень	17	37,8	26	57,8	2	4,5	17	16,5	58	56,4	28	27,1
<b>Середній показник</b>		<b>17</b>	<b>37,8</b>	<b>26</b>	<b>57,8</b>	<b>2</b>	<b>4,5</b>	<b>17</b>	<b>16,5</b>	<b>58</b>	<b>56,4</b>	<b>28</b>	<b>27,1</b>

Таблиця Т.28

## Компетентнісний компонент

№ з/п	Показники	Компетентнісний компонент											
		Початкова школа n=45						Основна і старша школа n=103					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку самоосвітніх компетенцій	20	44,5	19	42,3	6	13,2	22	21,4	70	67,9	11	10,7
2.	Рівень розвитку інформаційних компетенцій	24	53,4	15	33,4	6	13,2	16	15,5	54	52,5	33	32
<b>Середній показник</b>		<b>22</b>	<b>48,9</b>	<b>17</b>	<b>37,8</b>	<b>6</b>	<b>13,3</b>	<b>19</b>	<b>18,4</b>	<b>62</b>	<b>60,2</b>	<b>22</b>	<b>21,4</b>

Таблиця Т.29

## Рефлексивний компонент

№ з/п	Показники	Рефлексивний компонент											
		Початкова школа n=45						Основна і старша школа n=103					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку особистісної рефлексії	23	51,2	22	48,8	-	-	19	18,5	68	66,1	16	15,4
2.	Рівень розвитку інтелектуальної рефлексії	19	42,3	18	44,3	8	13,4	15	14,6	62	60,2	26	25,2
<b>Середній показник</b>		<b>21</b>	<b>46,7</b>	<b>20</b>	<b>44,5</b>	<b>4</b>	<b>8,9</b>	<b>17</b>	<b>16,5</b>	<b>65</b>	<b>63,2</b>	<b>21</b>	<b>20,3</b>

Таблиця Т.30

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на формувальному етапі експерименту

№ з/п	Показники	Початкова школа n=45						Основна і старша школа n=103					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Мотиваційний компонент	16	35,6	29	64,5	–	–	23	22,4	55	53,4	25	24,2
2.	Когнітивний компонент	17	37,8	26	57,8	2	4,5	17	16,5	58	56,4	28	27,1
3.	Рефлексивний компонент	21	46,7	20	44,5	4	8,9	17	16,5	65	63,2	21	20,3
4.	Компетентнісний компонент	22	48,9	17	37,8	6	13,3	19	18,4	62	60,2	22	21,4
<b>Середній показник</b>		<b>19</b>	<b>42,3</b>	<b>23</b>	<b>51</b>	<b>3</b>	<b>6,7</b>	<b>19</b>	<b>18,5%</b>	<b>60</b>	<b>58,2%</b>	<b>24</b>	<b>23,3%</b>

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на формувальному етапі експерименту.

Комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189): початкова школа n=81, основна і старша школа n=108

Таблиця Т.31

Мотиваційний компонент

№ з/п	Показники	Мотиваційний компонент											
		Початкова школа n=81						Основна і старша школа n=108					
		в		с		н		в		с		н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальної мотивації	14	17,2	54	66,7	13	16,1	12	11,2	70	64,9	26	23,9
2.	Спрямованість навчальної мотивації	17	20,9	46	56,8	18	22,3	18	16,7	64	59,3	26	24
3.	Мотивація досягнення	17	20,9	44	54,4	20	24,7	18	16,7	64	59,3	26	24
<b>Середній показник</b>		<b>16</b>	<b>19,7</b>	<b>48</b>	<b>59,3</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>16</b>	<b>14,9</b>	<b>66</b>	<b>61,2</b>	<b>26</b>	<b>23,9</b>

Таблиця Т.32

## Когнітивний компонент

№ з/п	Показники	Когнітивний компонент											
		Початкова школа n=81						Основна і старша школа n=108					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальних досягнень	12	14,9	45	55,5	24	29,6	19	17,6	57	52,8	32	29,6
<b>Середній показник</b>		<b>12</b>	<b>14,9</b>	<b>45</b>	<b>55,5</b>	<b>24</b>	<b>29,6</b>	<b>19</b>	<b>17,6</b>	<b>57</b>	<b>52,8</b>	<b>32</b>	<b>29,6</b>

Таблиця Т.33

## Компетентнісний компонент

№ з/п	Показники	Компетентнісний компонент											
		Початкова школа n=81						Основна і старша школа n=108					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку самоосвітніх компетенцій	20	24,6	44	54,3	17	21,1	18	16,7	52	48,2	38	35,1
2.	Рівень розвитку інформаційних компетенцій	14	17,2	38	46,8	29	36	22	20,4	56	51,9	30	27,7
<b>Середній показник</b>		<b>17</b>	<b>20,9</b>	<b>41</b>	<b>50,5</b>	<b>23</b>	<b>28,6</b>	<b>20</b>	<b>18,6</b>	<b>54</b>	<b>50</b>	<b>34</b>	<b>31,4</b>

Таблиця Т.34

## Рефлексивний компонент

№ з/п	Показники	Рефлексивний компонент											
		Початкова школа n=81						Основна і старша школа n=108					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку особистісної рефлексії	13	16	46	56,8	22	27,2	20	18,5	67	62	21	19,5
2.	Рівень розвитку інтелектуальної рефлексії	9	11,1	40	49,4	32	39,5	14	12,9	59	54,7	35	32,4
<b>Середній показник</b>		<b>11</b>	<b>13,5</b>	<b>43</b>	<b>53,1</b>	<b>27</b>	<b>33,4</b>	<b>17</b>	<b>15,8</b>	<b>63</b>	<b>58,4</b>	<b>28</b>	<b>25,8</b>



Таблиця Т.35

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на формувальному етапі експерименту

№ з/п	Показники	Початкова школа n=81						Основна і старша школа n=108					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Мотиваційний компонент	16	19,7	48	59,3	17	21	16	14,9	66	61,2	26	23,9
2.	Когнітивний компонент	12	14,9	45	55,5	24	29,6	19	17,6	57	52,8	32	29,6
3.	Рефлексивний компонент	11	13,5	43	53,1	27	33,4	17	15,8	63	58,4	28	25,8
4.	Компетентнісний компонент	17	20,9	41	50,5	23	28,6	20	18,5	54	50	34	31,5
<b>Середній показник</b>		<b>14</b>	<b>17,3</b>	<b>44</b>	<b>54,3</b>	<b>23</b>	<b>28,4</b>	<b>18</b>	<b>16,7</b>	<b>60</b>	<b>55,6</b>	<b>30</b>	<b>27,7</b>

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на формувальному етапі експерименту.

Комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109):  
початкова школа n=51, основна і старша школа n=58

Таблиця Т.36

Мотиваційний компонент

№ з/п	Показники	Мотиваційний компонент											
		Початкова школа n=51						Основна і старша школа n=58					
		в		с		н		в		с		н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальної мотивації	13	25,5	38	74,5	–	–	17	29,3	35	60,3	6	10,4
2.	Спрямованість навчальної мотивації	8	15,7	34	66,7	9	17,6	11	18,9	31	53,4	16	27,7
3.	Мотивація досягнення	9	17,6	33	64,7	9	17,6	11	18,9	33	56,8	14	24,3
<b>Середній показник</b>		<b>10</b>	<b>19,6</b>	<b>35</b>	<b>68,6</b>	<b>6</b>	<b>11,8</b>	<b>13</b>	<b>22,4</b>	<b>33</b>	<b>56,9</b>	<b>12</b>	<b>20,7</b>

Таблиця Т.37

## Когнітивний компонент

№ з/п	Показники	Когнітивний компонент											
		Початкова школа n=51						Основна і старша школа n=58					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальних досягнень	6	11,8	33	64,7	12	23,5	9	15,5	29	50	20	34,5
<b>Середній показник</b>		<b>6</b>	<b>11,8</b>	<b>33</b>	<b>64,7</b>	<b>12</b>	<b>23,5</b>	<b>9</b>	<b>15,5</b>	<b>29</b>	<b>50</b>	<b>20</b>	<b>34,5</b>

Таблиця Т.38

## Компетентнісний компонент

№ з/п	Показники	Компетентнісний компонент											
		Початкова школа n=51						Основна і старша школа n=58					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку самоосвітніх компетенцій	11	21,5	30	58,8	10	19,7	7	12,1	35	60,3	16	27,6
2.	Рівень розвитку інформаційних компетенцій	7	13,7	24	47,1	20	39,2	13	22,4	29	50	16	27,6
<b>Середній показник</b>		<b>9</b>	<b>17,6</b>	<b>27</b>	<b>52,9</b>	<b>15</b>	<b>29,5</b>	<b>10</b>	<b>17,2</b>	<b>32</b>	<b>55,2</b>	<b>16</b>	<b>27,6</b>

Таблиця Т.39

## Рефлексивний компонент

№ з/п	Показники	Рефлексивний компонент											
		Початкова школа n=51						Основна і старша школа n=58					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку особистісної рефлексії	5	9,9	27	53	19	37,2	10	17,2	27	46,5	21	36,3
2.	Рівень розвитку інтелектуальної рефлексії	9	17,6	23	45,2	19	37,2	14	24,1	33	56,9	11	19
<b>Середній показник</b>		<b>7</b>	<b>13,7</b>	<b>25</b>	<b>49,1</b>	<b>19</b>	<b>37,2</b>	<b>12</b>	<b>20,7</b>	<b>30</b>	<b>51,7</b>	<b>16</b>	<b>27,6</b>

Таблиця Т.40

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на формувальному етапі експерименту

№ з/п	Показники	Початкова школа n=51						Основна і старша школа n=58					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Мотиваційний компонент	10	19,6	35	68,6	6	11,8	13	22,4	33	56,9	12	20,7
2.	Когнітивний компонент	6	11,8	33	64,7	12	23,5	9	15,5	29	50	20	34,5
3.	Рефлексивний компонент	7	13,7	25	49,1	19	37,2	12	20,7	30	51,7	16	27,6
4.	Компетентнісний компонент	9	17,6	27	52,9	15	29,5	10	17,2	32	55,2	16	27,6
<b>Середній показник</b>		<b>8</b>	<b>15,7</b>	<b>30</b>	<b>58,9</b>	<b>13</b>	<b>25,4</b>	<b>11</b>	<b>18,9</b>	<b>31</b>	<b>53,5</b>	<b>16</b>	<b>27,6</b>

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на формувальному етапі експерименту.

Комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94):  
початкова школа n=28, основна і старша школа n=66

Таблиця Т.41

Мотиваційний компонент

№ з/п	Показники	Мотиваційний компонент											
		Початкова школа n=28						Основна і старша школа n=66					
		в		с		н		в		с		н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальної мотивації	3	10,7	23	82,1	2	7,2	10	15,1	42	63,6	14	21,3
2.	Спрямованість навчальної мотивації	4	14,2	17	60,7	7	25,1	9	13,6	36	54,5	21	31,9
3.	Мотивація досягнення	2	7,1	20	71,4	6	21,5	11	16,7	39	59,1	16	24,2
<b>Середній показник</b>		<b>3</b>	<b>10,7</b>	<b>20</b>	<b>71,4</b>	<b>5</b>	<b>17,9</b>	<b>10</b>	<b>15,2</b>	<b>39</b>	<b>59,1</b>	<b>17</b>	<b>25,7</b>

Таблиця Т.42

## Когнітивний компонент

№ з/п	Показники	Когнітивний компонент											
		Початкова школа n=28						Основна і старша школа n=66					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальних досягнень	5	17,8	15	53,5	8	28,7	15	22,7	31	46,9	20	30,4
<b>Середній показник</b>		<b>5</b>	<b>17,8</b>	<b>15</b>	<b>53,5</b>	<b>8</b>	<b>28,7</b>	<b>15</b>	<b>22,7</b>	<b>31</b>	<b>46,9</b>	<b>20</b>	<b>30,4</b>

Таблиця Т.43

## Компетентнісний компонент

№ з/п	Показники	Компетентнісний компонент											
		Початкова школа n=28						Основна і старша школа n=66					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку самоосвітніх компетенцій	3	10,7	12	42,8	13	46,5	13	19,7	30	45,4	23	34,9
2.	Рівень розвитку інформаційних компетенцій	5	17,8	16	57,1	7	25,1	9	13,6	36	54,5	21	31,9
<b>Середній показник</b>		<b>4</b>	<b>14,2</b>	<b>14</b>	<b>50</b>	<b>10</b>	<b>35,8</b>	<b>11</b>	<b>16,7</b>	<b>33</b>	<b>50</b>	<b>22</b>	<b>33,3</b>

Таблиця Т.44

## Рефлексивний компонент

№ з/п	Показники	Рефлексивний компонент											
		Початкова школа n=28						Основна і старша школа n=66					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку особистісної рефлексії	3	10,7	21	75	4	14,3	14	21,2	35	53,1	17	25,7
2.	Рівень розвитку інтелектуальної рефлексії	5	17,8	17	60,7	6	21,5	18	27,2	39	59,1	9	13,7
<b>Середній показник</b>		<b>4</b>	<b>14,2</b>	<b>19</b>	<b>67,8</b>	<b>5</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>24,2</b>	<b>37</b>	<b>56,1</b>	<b>13</b>	<b>19,7</b>



Таблиця Т.45

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на формувальному етапі експерименту

№ з/п	Показники	Початкова школа n=28						Основна і старша школа n=66					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Мотиваційний компонент	3	10,7	20	71,4	5	17,9	10	15,2	39	59,1	17	25,7
2.	Когнітивний компонент	5	17,8	15	53,5	8	28,7	15	22,7	31	46,9	20	30,4
3.	Рефлексивний компонент	4	14,2	19	67,8	5	18	16	24,2	37	56,1	13	19,7
4.	Компетентнісний компонент	4	14,2	14	50	10	35,8	11	16,7	33	50	22	33,3
<b>Середній показник</b>		<b>4</b>	<b>14,3</b>	<b>17</b>	<b>60,7</b>	<b>7</b>	<b>25</b>	<b>13</b>	<b>19,7</b>	<b>35</b>	<b>53,1</b>	<b>18</b>	<b>27,2</b>

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на формувальному етапі експерименту.

Комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69):  
початкова школа n=25, основна і старша школа n=44

Таблиця Т.46

Мотиваційний компонент

№ з/п	Показники	Мотиваційний компонент											
		Початкова школа n=25						Основна і старша школа n=44					
		в		с		н		в		с		н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальної мотивації	3	12	13	52	9	36	9	20,4	25	56,8	10	22,8
2.	Спрямованість навчальної мотивації	4	16	11	44	10	40	4	9,1	29	65,9	11	25
3.	Мотивація досягнення	2	8	12	48	11	44	5	11,3	30	68,1	9	20,6
<b>Середній показник</b>		<b>3</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>48</b>	<b>10</b>	<b>40</b>	<b>6</b>	<b>13,6</b>	<b>28</b>	<b>63,6</b>	<b>10</b>	<b>22,8</b>

Таблиця Т.47

## Когнітивний компонент

№ з/п	Показники	Когнітивний компонент											
		Початкова школа n=25						Основна і старша школа n=44					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень навчальних досягнень	4	16	16	64	5	20	3	6,8	30	68,2	11	25
<b>Середній показник</b>		<b>4</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>64</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>6,8</b>	<b>30</b>	<b>68,2</b>	<b>11</b>	<b>25</b>

Таблиця Т.48

## Компетентнісний компонент

№ з/п	Показники	Компетентнісний компонент											
		Початкова школа n=25						Основна і старша школа n=44					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку самоосвітніх компетенцій	2	8	11	44	12	48	6	13,6	25	56,8	13	29,6
2.	Рівень розвитку інформаційних компетенцій	2	8	15	60	8	32	8	18,1	31	70,4	3	11,5
<b>Середній показник</b>		<b>2</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>52</b>	<b>10</b>	<b>40</b>	<b>7</b>	<b>15,9</b>	<b>28</b>	<b>63,6</b>	<b>9</b>	<b>20,5</b>

Таблиця Т.49

## Рефлексивний компонент

№ з/п	Показники	Рефлексивний компонент											
		Початкова школа n=25						Основна і старша школа n=44					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Рівень розвитку особистісної рефлексії	4	16	19	76	2	8	5	11,3	23	52,2	16	36,5
2.	Рівень розвитку інтелектуальної рефлексії	2	8	11	44	12	48	3	6,8	29	65,9	12	27,3
<b>Середній показник</b>		<b>3</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>60</b>	<b>7</b>	<b>28</b>	<b>4</b>	<b>9,1</b>	<b>26</b>	<b>59,1</b>	<b>14</b>	<b>31,8</b>

Таблиця Т.50

Стан сформованості суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності на формувальному етапі експерименту

№ з/п	Показники	Початкова школа n=25						Основна і старша школа n=44					
		В		С		Н		В		С		Н	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
1.	Мотиваційний компонент	3	12	12	48	10	40	6	13,6	28	63,6	10	22,8
2.	Когнітивний компонент	4	16	16	64	5	20	3	6,8	30	68,2	11	25
3.	Рефлексивний компонент	3	12	15	60	7	28	4	9,1	26	59,1	14	31,8
4.	Компетентнісний компонент	2	8	13	52	10	40	7	15,9	28	63,6	9	20,5
<b>Середній показник</b>		<b>3</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>56</b>	<b>8</b>	<b>32</b>	<b>5</b>	<b>11,4</b>	<b>28</b>	<b>63,6</b>	<b>11</b>	<b>25</b>

Таблиця Т.51

## Рівні навчальної мотивації

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	46,6	46,6	6,8	23,4	62,2	14,4
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	17,2	66,7	16,1	11,2	64,9	23,9
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	25,5	74,5	-	29,3	60,3	10,4
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	10,7	82,1	7,2	15,1	63,6	21,3
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	12	52	36	20,4	56,8	22,8

Таблиця Т.52

## Спрямованість навчальної мотивації

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	42,3	51,2	6,5	15,6	56,3	28,1
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	20,9	56,8	22,3	16,7	59,3	24
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	15,7	66,7	17,6	18,9	53,4	27,7
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	14,2	60,7	25,1	13,6	54,5	31,9
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	16	44	40	9,1	65,9	25

## Мотивація досягнення

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	37,8	55,6	6,6	16,6	56,3	27,1
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	20,9	54,4	24,7	16,7	59,3	24
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	17,6	64,7	17,6	18,9	56,8	24,3
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	7,1	71,4	21,5	16,7	59,1	24,2
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	8	48	44	11,3	68,1	20,6

Таблиця Т.54

Кількісні показники рівнів розвитку мотиваційного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	42,3%	51%	6,7%	18,5%	58,2%	23,3%
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	19,7	59,3	21	14,9	61,2	23,9
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	19,6	68,6	11,8	22,4	56,9	20,7
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	10,7	71,4	17,9	15,2	59,1	25,7
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	12	48	40	13,6	63,6	22,8

Таблиця Т.55

Кількісні показники рівнів розвитку когнітивного компонента суб'єктної  
готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Достатній/ середній	Низький	Високий	Достатній/ середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	37,8	57,8	4,5	16,5	56,4	27,1
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	14,9	55,5	29,6	17,6	52,8	29,6
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	11,8	64,7	23,5	15,5	50	34,5
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	<b>17,8</b>	<b>53,5</b>	<b>28,7</b>	<b>22,7</b>	<b>46,9</b>	<b>30,4</b>
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	16	64	20	6,8	68,2	25

Таблиця Т.56

Кількісні показники рівнів розвитку інформаційних компетенцій

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	53,4	33,4	13,2	15,5	52,5	32
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	17,2	46,8	36	20,4	51,9	27,7
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	13,7	47,1	39,2	22,4	50	27,6
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	17,8	57,1	25,1	13,6	54,5	31,9
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	8	60	32	18,1	70,4	11,5



Таблиця Т.57

## Кількісні показники рівнів розвитку самоосвітніх компетенцій

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	44,5	42,3	13,2	21,4	67,9	10,7
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	24,6	54,3	21,1	16,7	48,2	35,1
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	21,5	58,8	19,7	12,1	60,3	27,6
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	10,7	42,8	46,5	19,7	45,4	34,9
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	8	44	48	13,6	56,8	29,6

Таблиця Т.58

## Кількісні показники рівнів розвитку компетентнісного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	48,9%	37,8%	13,3%	18,4	60,2	21,4
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	20,9	50,5	28,6	18,6	50	31,4
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	17,6	52,9	29,5	17,2	55,2	27,6
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	<b>14,2</b>	<b>50</b>	<b>35,8</b>	<b>16,7</b>	<b>50</b>	<b>33,3</b>
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	<b>8</b>	<b>52</b>	<b>40</b>	<b>15,9</b>	<b>63,6</b>	<b>20,5</b>

Таблиця Т.59

## Кількісні показники рівнів розвитку особистісної рефлексії

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	51,2	48,8	-	18,5	66,1	15,4
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	16	56,8	27,2	18,5	62	19,5
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	9,9	53	37,2	17,2	46,5	36,3
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	10,7	75	14,3	21,2	53,1	25,7
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	16	76	8	11,3	52,2	36,5

Таблиця Т.60

## Кількісні показники рівнів розвитку інтелектуальної рефлексії

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	42,3	44,3	13,4	14,6	60,2	25,2
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	11,1	49,4	39,5	12,9	54,7	32,4
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	17,6	45,2	37,2	24,1	56,9	19
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	17,8	60,7	21,5	27,2	59,1	13,7
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	8	44	48	6,8	65,9	27,3

Таблиця Т.61

Кількісні показники рівнів розвитку рефлексивного компонента суб'єктної  
готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Навчальний заклад	Початкова школа			Основна і старша школа		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
санаторна загальноосвітня школа-інтернат комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради (n=148)	46,7	44,5	8,9	16,5	63,2	20,3
комунальний заклад «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради (n=189)	13,5	53,1	33,4	15,8	58,4	25,8
комунальний заклад «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (n=109)	13,7	49,1	37,2	20,7	51,7	27,6
комунальний заклад «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради (n=94)	14,2	67,8	18	24,2	56,1	19,7
комунальний заклад «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (n=69)	12	60	28	9,1	59,1	31,8

Сформованість показників мотиваційного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності до та після проведення формувального експерименту

Таблиця Т.62

Рівні навчальної мотивації

Рівні Групи	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	20,1	46,6	53,3	46,6	26,6	6,8	9,7	23,4	55,3	62,2	35	14,4
КГ (n=461)	21,2	16,3	50,7	68,9	28,1	14,8	22,3	19		61,4	35,4	19,6

Таблиця Т.63

Спрямованість навчальної мотивації

Рівні Групи	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	11,2	42,3	48,8	51,2	40	6,5	12,6	15,6	58,2	56,3	29,2	28,1
КГ (n=461)	23,5	16,6	43,6	57	32,9	26,4	23,2	14,6	38,5	58,3	38,3	27,1

Таблиця Т.64

Мотивація досягнення

Рівні Групи	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	17,8	37,8	71,1	55,6	11,1	6,6	14,5	16,6	51,4	56,3	34,1	27,1
КГ (n=461)	19,2	13,4	42,6	59,6	38,2	27	23,6	15,9	42,6	60,8	33,8	23,3

Сформованість показників компетентнісного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності до та після проведення формувального експерименту

Таблиця Т.65

Кількісні показники рівнів розвитку інформаційних компетенцій

Рівні Групи	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	15,5	53,4	35,7	33,4	48,8	13,2	18,4	15,5	38,8	52,5	42,8	32
КГ (n=461)	20	14,1	34,8	52,7	45,2	33,1	19,6	18,6	44,2	56,7	36,2	24,7

Таблиця Т.66

Кількісні показники рівнів розвитку самоосвітніх компетенцій

Рівні Групи	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	11,1	44,5	37,7	42,3	48,8	13,2	16,5	21,4	36,8	67,9	46,7	10,7
КГ (n=461)	16,1	16,3	37,9	49,9	46	33,8	19,9	15,5	40,6	52,7	39,5	31,8

Сформованість показників рефлексивного компонента суб'єктної готовності та здатності учнів до успішної навчальної діяльності до та після проведення формувального експерименту

Таблиця Т.67

Кількісні показники рівнів розвитку особистісної рефлексії

Рівні Групи	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	24,6	51,2	26,6	48,8	48,8	—	—	18,5	33	66,1	67	15,4
КГ (n=461)	15,1	13,1	40	65,2	44,9	21,7	19,2	17	41,1	53,5	39,7	29,5

Таблиця Т.68

Кількісні показники рівнів розвитку інтелектуальної рефлексії

Рівні Групи	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	17,8	42,3	40	44,3	42,2	13,4	1,9	14,6	26,2	60,2	71,9	25,2
КГ (n=461)	16,5	13,6	40,4	49,9	43,1	36,5	20,9	17,7	37,2	59,2	41,9	23,1

**ПРОГРАМА**  
**роботи реабілітаційного парку**  
**з організації педагогічної реабілітації**  
**вихованців молодшого, середнього та старшого шкільного віку**  
**«РЕАБІЛІТАЦІЯ ПРИРОДОЮ»**

**ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА**

**Актуальність** програми «Реабілітація природою» зумовлена потребою сучасної системи надання реабілітаційних послуг в Україні щодо розширення спектру засобів суб'єктивізації та індивідуалізації навчального процесу дітей з особливими освітніми потребами з врахуванням їх психофізичних особливостей. Потужний реабілітаційний потенціал в цьому контексті демонструє освітній процес на природі та засобами природи. Численні дослідники минулого та сьогодення (О. Духнович, К. Ушинський, В. Сухомлинський та інші) у своїх наукових працях розвивають ідею поліфункціональності засобів природи. Зокрема, природа як головна умова формування здорової, повноцінної людини розглядається в педагогічних працях В. Стоюніна, М. Корфа, М. Бунакова, П. Лесгафта, О. Острогорського, В. Вахтерова, П. Блонського та інших. Сьогодні продовжують дослідження проблеми виховання та розвитку дитини засобами природи сучасні науковці та педагоги-практики: Д. Гродзинський, І. Зверев, Н. Кондратьєва, З. Плохій, В. Фокіна, Н. Яришева та ін.

На думку більшості науковців природа виступає чинником формування особистості дитини. Так, у педагогічній спадщині К. Ушинського наголошено, що «бідолашна та дитина, що виросла, не зірвавши польової квітки, не зім'явши на полі зеленої трави. Така дитина не може розвинутися з належною повнотою і свіжістю, бо розвиток її завжди буде відгонити задушливою атмосферою замкнених дверей» [Ушинський К. Д. Великий будівник вітчизняної педагогіки – К. Д. Ушинський // Твори: В 6-ти т. – К. : Рад. школа, 1954. – Т.1. – С. 24.]. Педагогічним насліддям В. Сухомлинського є досвід організації «Школи під

Голубим Небом», місією якої є «джерело живої думки й слова, до якого я щодня приводжу вас, щоб ви стали людьми великої душі, розумними й сердечними, мудрими мислителями» [Сухомлинський В. Куди поспішали мурашки. Казки. Для дошкільного віку. / Сухомлинський В. – Київ, «Веселка», 1981, с. 17, с. 2]. В роботах К. Трембак та О. Шевцової наголошено, що «природа – це невичерпне джерело всебічного розвитку дитини» [Трембак К. С. Екологічне виховання в ДНЗ / К. С. Трембак, О. А. Шевцова – Х. : Вид. група «Основа», 2016. – 223 с.]. І. Трубник у своїх дослідженнях довела, що природа є ефективним засобом формування світогляду дитини та її почуттів. Автор вводить у науковий обіг поняття екологічно мотивованої поведінки дитини як особистісного утворення, зумовленого усвідомленням моральних норм поведінки в природному довкіллі, ціннісним ставленням до природи, пізнавальними та естетичними потребами у сфері природи, самоконтролем та самооцінкою [Трубник І. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед.. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Трубник – Ялта, 2009. – 23 с.].

Природа також сприяє розвитку розумових здібностей вихованців, допитливості, працелюбності, дає змогу наочно і практично засвоювати причини і наслідки, робити висновки, аналізувати, порівнювати, оскільки, «саме там, де і в явищах природи, і в людській праці безліч проблем, питань, таємниць» [Сухомлинський В.А. Трилогія, издание второе («Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Письма к сыну») / В. А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1987. – 556 с., с. 538]. За висловом К. Ушинського «логіка природи простіша, очевидніша і дужча від логіки класичних мов; логіка природи – найдоступніша та найкорисніша логіка для дітей» [Ушинський К.Д. Великий будівник вітчизняної педагогіки – К. Д. Ушинський // Твори: В 6-ти т. – К. : Рад. школа, 1954. – Т.1. – С. 16]. Природа «наповнює уяву безмежно різноманітними враженнями і формами; на кожному кроці висуваючи незліченні завдання, збуджує увагу і допитливість; подаючи найскладніші і найзаплутаніші



відношення явищ, розвиваючи силу аналізу та тямущість; підкреслюючи щохвилини в усьому непорушний закон, дає думці рух до вищих теоретичних чи філософських висновків» [Ушинський К.Д. Що нам робити із своїми дітьми // Твори: В 6-ти т. –К.: Рад. школа, 1954. – Т.1. с.411]. Активна діяльність дитини у пізнанні природи «стає невичерпним джерелом знань завдяки тому, що знання надходять у дитячу душу складним шляхом: через руки, через працю, через взаємовідносини з іншими людьми, через почуття і переживання, які забарвлюють діяльність» (В. Сухомлинський) [Сухомлинский В.А. Трилогия, издание второе («Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Письма к сыну») / В. А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1987. – 556 с., с. 537-538].

Природне середовище та природні матеріали дають можливість педагогу використати активні методи навчання учнів: «...так зване проблемне викладання і вивчення матеріалу починається в активній взаємодії з природою. Якщо я хочу, щоб мислення дітей було особливим, інтенсивним, щоб у них виникло багато запитань (чим більше відкривається незрозумілого під час осягнення зрозумілого, тим допитливішою стає людина), ми ідемо з дітьми в сад, на ділянку, у теплицю і засукуємо рукава» [Ушинський К.Д. Що нам робити із своїми дітьми // Твори: В 6-ти т. –К.: Рад. школа, 1954. – Т.1. с. 539].

К. Ушинський стверджував, що природа також виступає для педагога засобом виховного впливу: «чудовий ландшафт має такий величезний виховний вплив на розвиток молодої душі, з яким важко суперничати впливу педагога» [Ушинський К. Д. Великий будівник вітчизняної педагогіки – К. Д. Ушинський // Твори: В 6-ти т. – К. : Рад. школа, 1954. – Т.1. – С. 24]. В. Сухомлинський «бачив виховний сенс у тому, щоб дитина бачила, розуміла, відчувала, переживала, осягала велику таємницю життя в природі...» [Сухомлинский В.А. Трилогия, издание второе («Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Письма к сыну») / В. А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1987. – 556 с., с. 12]. Засіб виховання природою можна використовувати з метою розвитку у вихованця соціальної активності. Так, В. Сухомлинський неодноразово відзначав, що виховує дитину тільки активна дія на природі: «Милування красою – це лише

перший паросток доброго почуття, яке треба розвивати, перетворювати в активне прагнення до діяльності» [Сухомлинский В.А. Трилогия, издание второе («Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Письма к сыну») / В. А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1987. – 556 с., с. 12]. Перебування дитини на природі допомагає їй усвідомити свою роль як частки всесвіту, як «невеликої частинки «великого механізму» (В. Докучаєв, Б. Грінченко, О. Семенов-Тян-Шанський, В. Сухомлинский та інші).

Окрім означеного вище, проведені вченими емпіричні дослідження виявили реабілітаційний вплив природи на вихованців. Зокрема, більшість науковців відзначають нормалізацію емоційного стану, зумовлену отриманням позитивних почуттів від навколишнього світу. Наприклад, результати дослідження Гретхен Дейлі (Gretchen Daily), дослідниці Стенфордського інституту навколишнього середовища, демонструють, що після деякого часу перебування людини на природі змінюються показники роботи її мозку, зменшується активність ділянки мозку, що відповідає за відчуття печалі і самокопання [Daily, ed. by Gretchen C. (1997). Nature's services : societal dependence on natural ecosystems ([Nachdr.] ed.). Washington, DC [u.a.]: Island Press. pp. 215–236. ISBN 1559634766. ]. Біолог Едвард Осборн Вілсон (Edward Osborne Wilson) визначає причини позитивного впливу природи на психічний стан людини через термін біофілія, який він розглядає як глибинне вроджене почуття спорідненості людини всьому живому [Wilson E. The Social Conquest of Earth, 2012, Liveright Publishing Corporation, New York, ISBN 978-0-87140-413-8]. На думку І. Вітенко заспокоюючий вплив природного середовища може розглядатися як один із методів комбінованого лікування хворих (наприклад, психічного розладу, пов'язаного з фізичним дефектом) [Медична психологія : Підручник / І. С. Вітенко. – К. : Здоров'я, 2007. – 208 с., с. 75], оскільки «можливість або неможливість активної діяльності впливає відповідним чином на емоційний стан хворого» [Медична психологія : Підручник / І. С. Вітенко. – К. : Здоров'я, 2007. – 208 с., с. 83].

Реабілітаційний ефект природи з позицій фізичного, психічного та соціального здоров'я вихованців досліджувала В. Нечипоренко, яка розробила та

впровадила авторську технологію реабілітації через спілкування з природою. Метою технології є комплексне відновлення здоров'я дитини через гармонізацію її взаємодії зовнішнім природним середовищем. Технологія охоплює широкий спектр форм і методів роботи: екскурсії, експедиції, подорожі за географічними картами, спостереження за змінами в природі й ведення відповідних щоденників, виставки, фестивалі, участь у тематичних святах тощо. Висновки В. Нечипоренко щодо застосування технології містять положення про те, що засіб реабілітації природою виявляє перспективи комплексного покращення здоров'я учнів. Покращення соматичного та психічного стану дітей після впровадження технології авторка пояснює самою ситуацією перебування в екологічно чистому середовищі, насиченому позитивними природними стимулами, адже такі умови сприяють гармонізації вітальних та ментальних процесів. [Нечипоренко В.В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції: монографія / В.В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. – 520 с.].

Отже, аналіз наукових досліджень щодо визначення освітньо-реабілітаційного потенціалу природи виявив, що навколишній світ, який оточує нас, володіє багатьма корекційно-виховними ресурсами. Зокрема, природа є чинником формування особистості, її світогляду та морально-ціннісних установок; вона стимулює пізнавальну діяльність дітей, їх соціальну активність та нормалізує емоційний стан.

### **Робота реабілітаційного парку з організації педагогічної реабілітації вихованців**

Ідея використання природи як засобу реабілітації дітей з особливими освітніми потребами знайшла своє продовження також у створенні реабілітаційних парків. Наприклад, утворений у м. Харків «Фельдман Екопарк», позиціонується як місце для активного відпочинку та оздоровлення мешканців міста, у тому числі осіб з особливими освітніми потребами. З цією метою на території парку функціонує Центр психосоціальної реабілітації, діяльність якого

включає використання методик: анімалотерапія, арт-терапія, ландшафт-терапія тощо. За задумом розробників парку він є безбар'єрною площадкою для роботи соціальних проектів, спрямованих на допомогу дітям з особливими потребами тощо [Фельдман Екопарк. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://feldman-ecopark.com/#3rdPage>]. Одним із перших в країні є реабілітаційний парк, дружній до людей з інвалідністю Хортицької національної академії (м. Запоріжжя). Цей парк також розглядається як структурний сегмент навчально-реабілітаційного закладу [На Хортиці відкрили реабілітаційний парк Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naiu.org.ua/na-hortytsi-vidkryly-reabilitatsijnyj-park/>]. Про функціональну роль такого реабілітаційного парку зазначає Є. Позднякова-Кирбят'єва: «Слід підкреслити, що поєднання освітньої та реабілітаційної складових в єдиній, цілісній системі є однією з найперспективніших сучасних інновацій не лише в соціальній медицині та соціальній роботі, але і в освіті. На практиці воно вимагає пошуку ефективної організаційної форми для цих, на перший погляд, різних систем. На нашу думку, такою формою може бути створення в структурі навчального закладу для дітей та молоді з особливими потребами реабілітаційного парку, який дозволить значно ефективніше здійснювати фізичну, психологічну і соціальну реабілітацію підростаючого покоління за рахунок створення нових функціональних зон, що не передбачаються в спеціалізованих освітніх установах для дітей цієї категорії» [Позднякова-Кирбят'єва Єліна Геннадіївна Реабілітаційний парк як інновація в системі сучасної освіти Ukraine – EU. Modern Technology, Busines and Law : collection of international scientific papers : in 2. Part 2. Current Issuses of Legal Science and Practice. Management and Public Administration. Innovations in Education. Enviromental Protection. Engineering and Techologies – Chernigiv : CNUT, 2017. – 208 с. ,с. 146-149].

Відповідно до ключових задач комплексного реабілітування дітей з особливими освітніми потребами, напрямками діяльності реабілітаційного парку мають бути визначені такі: педагогічна реабілітація, соціальна реабілітація, психологічна реабілітація, медична реабілітація, створення безбар'єрного

рекреаційно-реабілітаційного середовища для осіб з інвалідністю; фізична терапія, ерготерапія (А. Шевцов) [Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : [монографія] / Андрій Гаррієвич Шевцов. – К. : «МПЛєся», 2009. – 483 с.]. Грунтуючись на зазначеному, можна стверджувати, що змістовний компонент діяльності реабілітаційного парку має містити завдання педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами.

Нормативно-правовою основою організації реабілітаційного процесу засобами природи є низка законодавчих документів, зокрема: Закон України «Про освіту»; Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища», який закріпив право громадян на одержання екологічної освіти; Закон України «Про природно-заповідний фонд України», який встановлює, що одним з видів використання територій і об'єктів природно-заповідного фонду є використання їх в освітньо-виховних цілях; «Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 року № 896; Постанова Верховної Ради України № 188/98 від 5 березня 1998 року «Основні напрями державної політики України у галузі охорони довкілля, використання природних ресурсів та забезпечення екологічної безпеки» (в документі наголошено, що елементами правового механізму втілення основних положень є еколого-правова освіта і наука); Розпорядження Кабінету Міністрів України № 737-р від 26 серпня 2003 року «План заходів щодо поліпшення екологічної освіти, виховання населення, стимулювання та пропаганди ощадливого використання води»; Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» № 344/2013 від 25.06.2013; Наказ Міністерства освіти і науки України № 284 від 13 травня 2003 року «Про затвердження Положення про Всеукраїнську науково-методичну раду з екологічної освіти та виховання» (сферою діяльності Ради є загальна середня, професійно-технічна, дошкільна та позашкільна освіта); Положення про Природничу школу учнівської молоді, затверджене Наказ Міністерства освіти і науки України 31.01.2015 № 75; Положення про учнівські лісництва затверджене Наказ Міністерства освіти і науки України 30.01.2015 №

66; Положення про учнівські навчально-дослідні земельні ділянки затверджене Наказ Міністерства освіти і науки України 30.01.2015 № 68 та інші нормативно-правові акти. Здійснення заходів з екологічної освіти і виховання передбачається також у законодавчих актах у галузі охорони та відтворення окремих природних об'єктів: у «Концепції охорони та відтворення навколишнього природного середовища Азовського і Чорного морів», затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 10 липня 1998 року № 1057); в «Загальнодержавній програмі охорони та відтворення довкілля Азовського і Чорного морів», затвердженій Законом України від 22 березня 2001 року та інших.

### **КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ БЛОК ПРОГРАМИ**

**Мета:** оптимізація освітнього маршруту дитини засобами природи, включення її в єдиний освітньо-природний простір; відновлення активності дитини як суб'єкта своєї життєдіяльності.

#### **Завдання:**

- розвиток у дитини з особливими освітніми потребами готовності навчатися;
- адаптація вихованця до освітньо-природного простору, допомога у пізнанні оточуючого світу;
- вибір оптимального режиму інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень;
- формування екологічної культури;
- вироблення активної громадянської позиції, заснованої на почутті причетності до вирішення соціально-екологічних проблем.

#### **Принципи, які покладені в основу програми:**

1. *Принцип комплексності* екологічної освіти та корекційного виховання, які представляють собою єдиний процес впливу на свідомість особистості.

2. *Принцип безперервності* зобов'язує всіх суб'єктів діяльності в сфері екологічної освіти та корекційного виховання забезпечити узгоджений процес на всіх ступенях освіти.

3. **Принцип міждисциплінарності** у формуванні екологічної культури вихованців.
4. **Принцип систематичності** спілкування вихованців із довкіллям у процесі пізнавальної, ігрової, трудової та інших видів діяльності.
5. **Принцип індивідуалізації** забезпечує врахування освітніх потреб кожного учня для побудови реабілітаційного процесу.
6. **Принцип пропедевтичності** характеризує процес педагогічної реабілітації як попереджувальний щодо виникнення вторинних порушень у дітей.
7. **Принцип науковості** полягає в системній та систематичній теоретико-методичній перевірці засобів педагогічної реабілітації на науковому підґрунті.
8. **Принцип системності** характеризує процес педагогічної реабілітації як компонент комплексних заходів з відновлення функцій дитини як повноцінного суб'єкта власної життєдіяльності.
9. **Принцип технологічності** відображає внутрішню логіку та смислову наступність в організації педагогічної реабілітації.
10. **Принцип суб'єктності** полягає в активізації особистісних позицій всіх учасників освітнього процесу.
11. **Принцип орієнтації на актуалізуючий потенціал освітнього процесу.**

**Формами організації** динамічної системи педагогічних заходів реабілітаційного спрямування на території реабілітаційного парку можуть бути такі: уроки на свіжому повітрі, практичні та лабораторні заняття з природничих та творчих дисциплін, корекційно-розвивальні заходи (життєпізнавальні проекти, суспільно важливі справи, науково-дослідницька робота екологічного спрямування тощо), спеціальні заняття з педагогічної реабілітації відповідно індивідуальних програм реабілітації, діагностичні заходи, заняття з іпотерапії, рухливі ігри на свіжому повітрі, прогулянки по р. Дніпро на байдарках; екологічний (ландшафтний) туризм; екскурсії; зустрічі-бесіди з співробітниками заповідника, навчальні картографічні дослідження території, мандрівки

екологічними стежками, відвідування фестивалів, квестів, пленерів, семінарів, екскурсії (пішохідні, водні, кінні, велосипедні); відвідування, огляд, ознайомлення з природними особливостями в онлайн-режимі. Окрім цього, специфічною формою організації активності дитини на території парку є: соціально-реабілітаційний комплекс «Місто майстрів», сенсорний ігровий майданчик; ігрова зона з настільними логічними іграми зі спеціальними фігурами (шахи, шашки тощо), кінотеатр під відкритим небом, дитячий оздоровчий табір тощо. *Особливості спільного перебування дітей та їх сімей на території реабілітаційного парку відображають такі форми їх залучення, як: сімейні фестивалі, тематичні квести, рибальство, збирання горіхів, ягід, лікарських рослин, сімейні прогулянки на байдарках, плавання в водоймах; пізнавальні заняття (ознайомлення з культурно-історичними, етнографічними, природними об'єктами території тощо) тощо.*

### **Методи:**

1) Методи організації навчально-пізнавальної діяльності (розповідь, бесіда, ілюстрація, відео презентація, вправа, дослід тощо); методи корекції та самокорекції; творчі, проблемно-пошукові методи; самостійна робота, під керівництвом та за допомогою педагога тощо.

2) Методи стимулювання й мотивації діяльності (створення ситуації інтересу: використання пізнавальних ігор, цікавих пригод, гумористичних уривків, перегляд кінофільмів; пізнавальні ігри, ігри-подорожі, вікторини, рольові ігри тощо; аналіз життєвих ситуацій; роз'яснення мети діяльності, чітке визначення вимог до виконання діяльності, заохочення, схвалення).

3) Методи стимулювання кінестетико-пропріоцептивної діяльності (стимулювання вестибулярного апарату, екскурсії природними ландшафтами, перцептивні; змінні, ігрові, потокові, фронтальні методи організації рухової активності, методи колового тренування; показ і виконання вправ; перехід від одного місця занять до іншого; індивідуальні завдання при засвоєнні вправ і вихованні фізичних якостей; одночасний, почерговий, поточний перемінний способи виконання вправ тощо).



4) Методи сенсорного виховання (самодіяльна активність дітей зі створення сенсорних продуктів, фіксація дитячої уваги на певній ізольованій властивості предмета (наприклад: об'єму, довжини, кольорів, шумів тощо), спостереження за об'єктами природи, властивостями предметів, тактильна, нюхова, смакова діяльність (використання «золотого правила»: «Усе, що тільки можна, надавати для сприйняття відчуттями, а саме: видиме – для сприйняття зором; те, що можна почути, – слухом; запахи – нюхом; що має смак, – смаком; що підлягає сприйняттю дотиком, – дотиком» [Кривоніс М. Л. Сенсорний розвиток: з досвіду роботи. 5-6(7) років / Авт.-упоряд. М. Л. Кривоніс, О. Л. Добротій. – Х. : Видавництво «Ранок», 2012. – 256 с.]).

**Процес реалізації програми «Реабілітація природою»** передбачає задіяння всіх суб'єктів освітнього-реабілітаційного процесу: дітей та їх батьків, а також вчителів, вихователів, психологів, фізичних реабілітологів, соціальних педагогів, дефектологів, кінологів, ерготерапевтів, іпотерапевтів та інших. Він може бути розглянутий з двох позицій:

3) *спонтанних реабілітаційних впливів* – отримання дитиною реабілітаційного ефекту від перебування в умовах насиченого реабілітаційного простору парку та довільне використання його ресурсів відповідно до ситуативного інтересу, актуальної потреби і спонтанного включення в діяльність. В межах розгляду цієї позиції ми передбачаємо, наприклад, вільну гру дитини на дитячому (або сенсорному) майданчику, виконання окремо взятої поробки в «Місті майстрів», вільну прогулянку з батьками екскурсійними стежками або спілкування з тваринами, які знаходяться з реабілітаційною метою на території парку тощо;

4) *цілеспрямованих реабілітаційних впливів* – отримання дитиною очікуваного реабілітаційного ефекту від реалізації заздалегідь запланованих заходів педагогічної реабілітації, які визначені та зафіксовані в індивідуальній програмі реабілітації дитини з особливими потребами. Програма містить чотири блоки та підблоки до них. Зміст цих компонентів розкривається через широкий спектр можливих заходів, які доцільно використати з метою педагогічної

реабілітації дитини. Для зручності використання матеріалів, блоки та підблоки пронумеровані певним чином, що дає змогу фахівцю швидко та точно вказати бажаний різновид діяльності, до якого буде залучена дитина. Наприклад, якщо на медико-психолого-педагогічному консиліумі було вирішено залучити дитину до навчальної діяльності на свіжому повітрі, до творчої діяльності екологічного спрямування та рухливих ігор на свіжому повітрі, то запис у індивідуальній програмі реабілітації виглядатиме таким чином: «ПРП : I, II (3), III (3)». За потреби фахівець може вказати інтенсивність навантаження. Наприклад: «ПРП : III (2) – 2 р. на тиждень по 30 хв.».

## **СТРУКТУРА ПРОГРАМИ**

**I. Організація навчальної діяльності** (уроки на свіжому повітрі, практичні та лабораторні заняття з природничих та творчих дисциплін).

**II. Стимулювання пізнавальної активності (засобами екологічної освіти)**

II.1. Пропаганда екологічних знань.

II.2. Практична природоохоронна діяльність.

II.3. Творча діяльність екологічного спрямування.

II.4. Науково-дослідницька робота екологічного спрямування.

**III. Стимулювання кінестетико-пропріоцептивної діяльності.**

III. 1. Ландшафтний туризм.

III. 2. Іпотерапія.

III. 3. Рухливі ігри на свіжому повітрі.

III. 4. Сенсорний ігровий майданчик.

**IV. Емоційне регулювання.**

IV. 1. Релаксаційні та відновлюючі психотехніки на природі.

IV. 2. Анімалотерапія (канезтерапія, тактильний зоопарк тощо).

IV. 3. Літературні студії.

IV. 4. Відкритий кінозал.

## ЗМІСТ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Програма «Реабілітація природою» реалізується в умовах реабілітаційного парку, як структурного компоненту освітньо-реабілітаційного закладу, у процесі організації: навчальної діяльності, екологічної просвіти, кінестетико-пропріоцептивного стимулювання, емоційного регулювання.

### I. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Теоретико-методологічним підґрунтям ідеї організації навчальної діяльності на природі є дослідження В. Сухомлинського, який представив низку емпіричних результатів, що свідчать про її ефективність. Так, за твердженням видатного педагога, уроки на природі грають неоціненне значення для всебічного розвитку дитини, впливають на якість усього педагогічного процесу і є провідним «джерелом слова і розуму» [Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976 – 1977. – Т.1. – с. 24]. Дуже складні, з одного боку, факти, явища, залежності, закономірності у природі, на думку автора, представлені в доступній для дитини формі [Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. –283 с. , 283]. Саме тому пізнання вихідних навчальних положень на природі дає учневі відчуття радості перших відкриттів, відчуття глибилення у причинові зв'язки між явищами, усвідомлення глибинної взаємозалежності між природними явищами. В. Сухомлинський відмічав, що «серед природи, багатой на живі образи, легше думається, краще фантазується, швидше добираються слова з найтоншими відтінками» [Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1978. – 229 с.]. Уроки на природі надають дитині та вчителю унікальну можливість сприймати математику, фізику, біологію, літературу... на зір, дотик, слух. Саме на цій підставі В. Сухомлинський у публікації «Сто порад вчителю» наголошував: «...ведіть дітей в обстановку, де є і яскраві образи, і причинно-наслідкові зв'язки між явищами, де діти захоплюються, переживають почуття подиву перед красою і

водночас мислять, аналізують» [Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський. –К.: Рад. школа, 19– С. 3–117, 10-11].

В контексті програми «Реалізація природою» ми розглядаємо можливість проведення уроків з різних дисциплін (література, математика, історія ті інші) на природі, практичних і лабораторних занять з природничих дисциплін на природі відповідно до розкладу навчального закладу.

Нижче подано орієнтовне навчальне навантаження для учнів 1-11 класів.

## ОРІЄНТОВНЕ НАВЧАЛЬНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ДЛЯ УЧНІВ 1-11 КЛАСІВ

1 клас			
Дисципліна	Ресурси та умови	Тема	Термін
Навчання грамоти	Килимки для сидіння, фліпчарт.	Слухання й розповідь казки. Уявлення про діалог (без уживання терміна). Складання речень за поданою графічною моделлю.	1-2 тиждень вересня
	Килимки для сидіння, фліпчарт.	Розширення уявлень дітей про слово та речення. Розподіл предметів за семантичними групами «Овочі — фрукти». Складання речень за поданими графічними схемами.	2-3 тиждень вересня
	Килимки для сидіння.	Удосконалення уміння читати. Виконання завдань, спрямованих на вдосконалення читацької навички й усвідомлення прочитаного. Опрацювання текстів.	Квітень – травень
Математика	Килимки для сидіння (або лавки).	Розміщення предметів у просторі. Лічба предметів.	1 тиждень вересня
	Килимки для сидіння (або парти), фліпчарт (або крейдова дошка).	Геометричні фігури: точка, прямі і криві лінії. Замкнені і незамкнені лінії. Розпізнавання сукупностей предметів за кольором; за розміром.	2 тиждень вересня
	Килимки для сидіння (або парти), фліпчарт.	Відрізок. Ламана. Взаємне розміщення предметів. Поняття «довжина» (мірка).	3-4 тиждень вересня
	Килимки для сидіння (або парти), фліпчарт.	Порівняння груп предметів (множин) за кількістю їх елементів. Знаки порівняння: «>», «<», «=».	4 тиждень вересня
	Килимки для сидіння (або парти), фліпчарт.	Ознаки предметів, пов'язані з поняттям величини (високий, низький; широкий, вузький; великий, малий; довгий, короткий; тонкий, товстий).	4 тиждень вересня – 1 тиждень жовтня
	Лінійки	Метр. Вимірювання довжини	4 тиждень

	(дециметрові, метрові), швацький метр, клубок шерсті.	навколишніх предметів.	березня
	Килимки для сидіння (або парти), фліпчарт, наочність до уроку.	Одиниці вартості – копійка, гривня.	2 тиждень квітня
	Килимки для сидіння (або парти), фліпчарт, моделі годинника.	Одиниці вимірювання часу – година, хвилина. Визначення часу за годинником.	Кінець квітня – початок травня
	Килимки для сидіння (або парти), фліпчарт, маркерні дощечки, маркери.	Розв'язування цікавих задач. Закріплення обчислювальних навичок.	Середина – кінець травня
Російська мова	Килимки для сидіння.	Учимся слухати и понимать. Поведение слушающего, влияющее на понимание прослушанного.	2 тиждень вересня
	Килимки для сидіння.	Учимся участвовать в диалоге. Правила поведения в диалоге. Составление диалогов по данному началу.	3 тиждень вересня
	Не вимагається.	Подвижные народные игры.  Усвоение тематической и межтематической лексики. Усвоение наиболее употребительных слов, противоположных по значению.  Правила поведения со взрослыми и детьми на уроках и перемене.	4 тиждень вересня
	Килимки для сидіння (або парти), апаратура для прослуховування аудіозапису.	К. Чуковский – детям. Слушание-понимание монологических высказываний по теме урока. Воспроизведение прослушанных диалогов. Самостоятельное составление диалогов по сюжету сказки. Декламирование наизусть понравившихся отрывков авторской сказки.	1 тиждень жовтня
	Килимки для сидіння (або парти), фліпчарт (або крейдова дошка).	Учимся составлять сказки. Составление высказывания с использованием вспомогательных материалов (алгоритма составления сказки, сюжетных рисунков, опорной лексики).	2-3 тиждень травня
Природознавство	Килимки для сидіння (або парти), фліпчарт.	Що треба знати про природу. Природа і навколишній світ.	Другий тиждень вересня
	Килимки для сидіння (або парти), фліпчарт.	Нежива і жива природа. Тіла неживої природи, їх ознаки. Екскурсія. Ознайомлення з об'єктами неживої та	3 тиждень вересня

		живої природи.	
	Не вимагається.	Як людина пізнає світ. Спостереження та досліди. Екскурсія. Спостереження за осінніми змінами в живій і неживій природі.	4 тиждень вересня
	Килимки для сидіння.	Бережливе ставлення до природи. Правила поведінки в природі.	3 тиждень жовтня
	Килимки для сидіння (або парти), фліпчарт.	Природа твого міста/села.	1 тиждень квітня
	Килимки для сидіння (або парти), фліпчарт.	Рослинний та тваринний світ України.	1 та 2 тиждень травня
	Не вимагається.	Навчальний проект. Добра справа для природи.	3-4 тиждень травня
Основи здоров'я	Майданчик із розміткою «Перехрестя».	Ти – пішохід.	2-3 тиждень лютого
	Килимки для сидіння.	Як покращити настрій.	2 тиждень травня
Фізична культура	Сприятливі погодні умови, спортивний інвентар.	Спортивні естафети.	Вересень-жовтень; квітень-травень
<b>2 клас</b>			
<b>Дисципліна</b>	<b>Ресурси та умови</b>	<b>Тема</b>	<b>Термін</b>
Українська мова	Килимки, павільйон.	Розвиток зв'язного мовлення. Ромашка. Опис предмета за малюнком, планом, змістом загадки. Термін: перший тиждень вересня.	Вересень
Математика	Площина з твердим покриттям для малювання крейдою.	Квадрат. Побудова квадратів. Розв'язування і порівняння задач.	Жовтень
Природознавство	Не вимагається.	Водойми, їх різноманіття. Водойми свого краю восени.	Березень
	Альтанка.	Погода навесні. Відлига, повінь, льодохід.	Квітень
	Альтанка.	Горизонт. Основні сторони горизонту. Гномон.	Вересень
Фізична культура	Сприятливі погодні умови, спортивний інвентар.	Спортивні естафети.	Вересень-жовтень; квітень-травень
	Сприятливі погодні умови, м'яч, фішки.	Володіння м'ячем.	Травень
	Сприятливі погодні умови, помічники.	Квести.	Жовтень

3 клас			
Дисципліна	Ресурси та умови	Тема	Термін
Українська мова	Предмети для опису.	УРЗМ. Складання і запис тексту-опису.	Вересень
Математика	Різні предмети прямокутної форми.	Задачі на знаходження периметра прямокутника.	Жовтень
	Метр, сантиметр, дециметр.	Одиниці вимірювання довжини	Квітень
Природознавство	Розчинні речовини.	Дослідження розчинності речовин, що використовуються у побуті.	Вересень
	Вода.	Порівняння властивостей води та інших рідин. <b>Практична робота.</b>	Вересень
	Не потрібні.	Де в твоєму докільлі є вода?	Жовтень
	Не потрібні.	Проведи дослідження з метою виявлення пилу в повітрі та встановлення джерел його потрапляння в повітря. <b>Навчальний проект.</b>	Жовтень
	Ґрунт.	Виявлення складу ґрунту. <b>Практична робота.</b>	Листопад
	Ґрунт, насіння.	Як вирощують розсаду культурних рослин у теплицях?	Лютий
	Не потрібні.	Ознайомлення з різноманіттям рослинного і тваринного світу рідного краю.	Квітень
	Інструментарій для проведення дослідів.	Встановлення умов, необхідних для розвитку рослин.	Квітень
	Місце для квітника.	Школа – квітник (висаджування кімнатних рослин і догляд за ними) <b>Навчальний проект.</b>	Травень
Основи здоров'я	Сприятливі погодні умови.	Поведінка дитини в автономній ситуації на природі (якщо загубився, заблукав у лісі, горах, степу).	Березень
Фізична культура	Сприятливі погодні умови, маршрутні листи, компас, «скарби».	Спортивний квест «Знайди скарб».	Вересень
	Сприятливі погодні умови, вчителі помічники.	Квести.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови.	Основи здоров'я та фізична культура.	Квітень
	Сприятливі погодні умови.	Спортивні змагання разом з батьками «Спортивна родина».	Травень

4 клас			
Дисципліна	Умови та ресурси	Тема	Термін
Українська мова	Не потрібні.	Особливості змісту та побудови тексту-міркування. Особливості текстів-описів. Мета цих текстів.	Вересень
	Не потрібні.	Вправи на порівняння художнього і науково-популярного описів. Замітка до газети.	Вересень
	Не потрібні.	Повторення вивченого про прикметник. Прикметники-синоніми, прикметники-антоніми. Пряме і переносне значення прикметників.	Жовтень-листопад
	Не потрібні.	Спостереження за вживанням прикметників у текстах різних стилів: науковому і художньому. Вправи на доцільне використання прикметників у мовленні.	Жовтень-листопад
	Не потрібні.	Складання твору за серією малюнків <i>Урок розвитку зв'язного мовлення.</i>	Березень
	Не потрібні.	Роль дієслів у текстах розповідного та описового характеру.	Березень
Математика	Метр, дециметр	Одиниці вимірювання довжини. Утворення одиниць вимірювання довжини. Задачі на знаходження четвертого пропорційного.	Жовтень
	Не потрібні.	Периметр прямокутної ділянки. Задачі з буквеними даними.	Листопад
	Метр, дециметр.	Прості і складені задачі на визначення часу і відстані. Геометричні тіла та їх назви.	Листопад
Природознавство	Компаси.	Орієнтування на місцевості за допомогою Сонця, компаса та місцевих ознак.	Жовтень
	Не потрібні.	<i>Екскурсія.</i> Вивчення сторін горизонту за допомогою Сонця, компасу та місцевих ознак.	Жовтень
	Не потрібні.	План місцевості. Умовні знаки на плані місцевості. <i>Практична робота «Читання карти».</i>	Жовтень
	Не потрібні.	Лісостеп.	Травень
	Не потрібні.	Степ.	Травень
	Не потрібні.	<i>Навчальний проект.</i> «Добра справа для природи».	Травень
Фізична культура	Сприятливі погодні умови, спортивний інвентар.	Квести.	Вересень
	Сприятливі погодні умови, спортивний	Спортивні естафети.	Жовтень,



	інвентар.		квітень
	Сприятливі погодні умови, м'яч, фішки.	Володіння м'ячем.	Травень

5 клас			
Дисципліна	Умови (ресурси)	Тема	Термін
Фізична культура	Сприятливі погодні умови, маршрутні листи, компас, «скарби».	Спортивний квест «Знайди скарб».	Вересень
	Сприятливі погодні умови, м'яч, фішки.	Спортивні естафети.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови.	Основи здоров'я та фізична культура.	Квітень
	Сприятливі погодні умови.	Спортивні змагання разом з батьками «Спортивна родина».	Травень
Українська мова	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя (лавки, планшетки, зошити, ручки).	Розвиток мовлення. Текст. Речення. Слово. Усні й письмові висловлення. Складання тексту-розповіді (про клас, про оточуюче середовище).	Вересень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Групи слів за значенням: синоніми, антоніми, омоніми (розігрування діалогу-розпитування «Корисність спорту» із використанням синонімів, антонімів, омонім).	Вересень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Речення, його граматична основа. Складання письмового твору-роздуму «Чому потрібно берегти природу».	Березень
Українська література	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Міфи та легенди українців.	Вересень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Казка «Ох». Міфологічна основа твору.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Розвиток мовлення. Конкурс на найкращу інсценізацію уривків казок.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Прислів'я та приказки. Народне уявлення про довколишній світ та його оцінка в прислів'ях та приказках.	Грудень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Народні перекази. «Прийом у запорожців».	Листопад
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Тарас Шевченко. Розповідь про письменника. Україна часів Тараса Шевченка.	Листопад

	приладдя.		
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Павло Тичина. «Не бував ти у наших краях!». Майстерне відтворення краси природи, вираження патріотичних почуттів засобами художнього слова.	Березень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Євген Гуцало. «Лось». Розвиток мовлення. Усний твір-роздум «Турбота про світ природи і рідних людей».	Квітень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Григор Тютюнник. «Дивак». Єдність двох світів: природи і людини.	Квітень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Максим Рильський. «Осінь-малюк із палітрою пишною...». Розвиток мовлення. Етюд про природу.	Квітень
Природознавство	Сприятливі погодні умови.	Явища природи.	Листопад
	Сприятливі погодні умови.	Рух землі. Пори року.	Сечень
	Сприятливі погодні умови.	Середовища існування. Чинники середовища.	Березень
	Сприятливі погодні умови.	Прийняття організмів до середовища існування.	Березень
	Сприятливі погодні умови.	Екоекскурсія до штучної системи.	Квітень
	Сприятливі погодні умови.	Дослідницький практикум «Дослідження екологічних проблем місцевості».	Травень
	Сприятливі погодні умови.	Проект «Смітити не можна переробляти».	Травень
	Сприятливі погодні умови.	Природоохоронна діяльність рідного краю.	Травень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Заповідуємо разом. Практична робота «Складання Червоної книги своєї місцевості».	Травень
Математика	Транспортер великий, крейда, місце на асфальті для нанесення малюнків, місце для оформлення учнями записів в шкільних зошитах; для учнів зошит та канцелярське приладдя (ручка, олівець, ластик, лінійка, транспортер)	Кут та його градусна міра.	Вересень-жовтень
	Лінійка велика (1 м), рулетка (3 м, 10 м)	Периметр прямокутника і квадрата, трикутника.	Жовтень

<p>м), клумба, огорожа або будівля для обчислення периметру (у формі прямокутника, квадрата і трикутника), місце для оформлення учнями записів в шкільних зошитах; для учнів зошит та канцелярське приладдя.</p>		
<p>Лінійка велика (1 м), рулетка (3 м, 10 м), клумба, огорожа або частина ділянки для обчислення площі, місце для оформлення учнями записів в шкільних зошитах; для учнів зошит та канцелярські приладдя (ручка, олівець, ластик, лінійка).</p>	<p>Площа прямокутника і квадрата.</p>	<p>Листопад</p>
<p>Різні будівлі, споруди у формі паралелепіпеда, куба та піраміди, набір демонстраційних просторових моделей, місце для оформлення учнями записів в шкільних зошитах; для учнів зошит, аркуші А-4та канцелярські приладдя (ручка, олівець, ластик, лінійка, ножиці).</p>	<p>Прямокутний паралелепіпед. Куб. Піраміда.</p>	<p>Листопад</p>
<p>Різні будівлі, споруди у формі паралелепіпеда, демонстраційна просторова модель паралелепіпеда, місце для оформлення учнями</p>	<p>Об'єм прямокутного паралелепіпеда.</p>	<p>Листопад</p>

	записів в шкільних зошитах; для учнів зошит та канцелярські приладдя (ручка, олівець, ластик, лінійка).		
--	---	--	--

6 клас			
Дисципліна	Умови та ресурси	Тема	Термін
Фізична культура	Сприятливі погодні умови, м'яч, фішки.	Спортивні естафети.	Вересень-жовтень; квітень – травень
Українська література	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Пісні весняного циклу. «А в кривого танця».	Вересень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Микола Вороний. «Євшан-зілля». Патріотичні почуття й толерантне ставлення до інших народів у поемі.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Тарас Шевченко. «Іван Підкова». Відомості про перебування Тараса Шевченка на о. Хортиця.	Жовтень-листопад
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Ігор Калинець. Збірка «Дивосвіт». Гармонія людини і природи.	Грудень
Українська мова	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Письмовий твір-опис природи в художньому стилі на основі особистих вражень.	Квітень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Повторення відомостей про стилі мовлення. Виразне читання вголос текстів та їх обговорення, що належать до різних стилів.	Вересень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Звертання та однорідні члени речення в простому реченні. Складання листа до осені з використанням риторичних звертань та однорідних членів речення.	Вересень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Прикметник. Групи за значенням (порівняльний опис двох рослин за власним спостереженням).	Березень
Біологія	Сприятливі погодні умови.	Основні властивості живого.	Вересень
	Сприятливі погодні умови.	Різноманітність життя.	Вересень
	Сприятливі погодні умови.	Рослина – живий організм. Мінеральне живлення рослин.	Листопад
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Голонасінні. Лабораторне дослідження. «Особливості будови пагона. Життєвий цикл».	Березень
	Сприятливі погодні умови.	Життєві форми рослин.	Березень-

	умови.		квітень
	Сприятливі погодні умови.	Екологічні групи рослин.	Березень
	Сприятливі погодні умови.	Значення рослин.	Березень
	Сприятливі погодні умови.	Квіткові рослини, різноманітність.	Квітень
	Сприятливі погодні умови.	Екскурсія «Вивчення рослинних угруповань рідного краю».	Травень
	Рулетка (3 м, 10 м), місце для оформлення учнями записів в шкільних зошитах; для учнів зошит та канцелярські приладдя (ручка, олівець, ластик, лінійка); асистент вчителя.	Масштаб. Відношення і пропорція	Листопад
	Різноманітні види дерев та кущів, для учнів зошит та канцелярські приладдя (ручка, олівець, кольорові олівці, ластик, лінійка); асистент вчителя.	Стовпчасті та кругові діаграми.	Грудень

7 клас			
Дисципліна	Умови та ресурси	Тема	Термін
Фізична культура	Сприятливі погодні умови, маршрутні листи, компас.	«Знайди прапор» – спортивне орієнтування.	Вересень
	Сприятливі погодні умови, кошонет, коча.	Петанк.	Вересень
	Сприятливі погодні умови, м'яч, фішки.	Спортивні естафети.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, ключки, м'яч.	Хокей з м'ячем.	Квітень
	Сприятливі погодні умови, бита, битки.	Городки.	Травень
	Сприятливі погодні умови, літаюча тарілка.	Фрізбі.	Травень
Українська мова	Сприятливі погодні умови, шкільне	Вивчені частини мови (написання есе «Гармонія людини і природи як	Травень

	приладдя.	велика духовна цінність»).	
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Розвиток мовлення. Особливості будови опису зовнішності людини.	Вересень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Розділові знаки у вивчених синтаксичних конструкціях (складання висловлення про красу осінньої пори (пейзажної замальовки) з використанням однорідних членів речення).	Вересень-жовтень
Українська література	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Коломийки – «перли розсипаного намиста». Усвідомлення важливості відродження й вивчення оригінальної творчості в наш час.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Тарас Шевченко. «Як умру, то поховайте». Ідея єднання з рідною землею.	Листопад
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Андрій Чайковський. «За сестрою». Благородство і життєлюбство запорозьких козаків.	Листопад
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Ліна Костенко. «Крила». Духовне багатство – найбільший скарб у житті.	Грудень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Андрій Малишко. «Чому, сказати, й сам не знаю...». Патріотичні почуття у поезії.	Травень
Біологія	Визначник тварин.	Поняття про класифікацію тварин.	10-20 вересня
	Лопата, препарувальні голки, листок паперу, лупа.	Зовнішня будова та рух кільчастих черв'яків (на прикладі дощового черв'яка) Лабораторне дослідження.	1-15 жовтня
	препарувальні голки, листок паперу, лупа	Виявлення прикладів пристосувань до способу життя у комах Практична робота № 1.	25-39 листопада
	Бінокль, відеокамера або фотоапарат.	Спостереження за поведінкою тварин (вид визначається учителем). Лабораторне дослідження № 5.	10-20 травня
	Зошит, олівець, ручка, визначник тварин.	Поняття про популяцію, екосистему та чинники середовища.	1-20 квітня
	Зошит, олівець, ручка.	Співіснування організмів в угрупованнях. Вплив людини та її діяльності на екосистеми.	3-20 травня
Хімія	Мангал, малюнки	«Дослідження будови полум'я».	10-20

	маркуванням небезпечних речовин.	«Ознайомлення з маркуванням небезпечних речовин.	вересня
	Природні Фізичні тіла. Матеріали. Речовини.	Фізичні тіла. Матеріали. Речовини. Молекули. Атоми.	25-30 вересня
	Природні зразками простих і складних речовин.	Багатоманітність речовин. Ознайомлення зі зразками простих і складних речовин. Лабораторний дослід № 4.	10-20 листопада
	Приміщення, столи стільці побутових хімікатів і харчових продуктів.	Дослідження фізичних і хімічних явищ на прикладах побутових хімікатів і харчових продуктів Практична робота № 3.	10-20 грудня
	Оглядовий майданчик, столи стільці.	Колообіг Оксигену в природі. Озон. Проблема чистого повітря.	1-29 березня
	Вода з різних джерел індикатори.	Випробування водних розчинів кислот і лугів індикаторами Лабораторний дослід № 5.	1-20 квітня
	Оглядовий майданчик, столи стільці.	Значення води і водних розчинів у природі та житті людини. Кислотні дощі.	1-20 травня
Математика	Набір інструментів (транспортир великий, циркуль великий, лінійка (1 м), рулетка 3 м та 10 м), крейда, місце на асфальті для нанесення малюнків, місце для оформлення учнями записів в шкільних зошитах; для учнів зошит та канцелярське приладдя.	Точка. Відрізки і кути. Бісектриса кута.	Вересень
	Місцевість, на якій можливо розгледіти суміжні та вертикальні кути; місце для оформлення учнями записів в шкільних зошитах; для учнів	Суміжні та вертикальні кути.	Вересень

	зошит та канцелярське приладдя.		
	Місцевість, на якій можливо розгледіти паралельні та перпендикулярні прямі; місце для оформлення учнями записів в шкільних зошитах; для учнів зошит та канцелярські приладдя.	Паралельні та перпендикулярні прямі.	Вересень
	Різноманітні об'єкти на місцевості, між якими можливо виміряти відстань, транспортир великий, лінійка (1 м), рулетка 3 м та 10 м, мотузка для вимірювання відстані від деякого об'єкта до стежки, наприклад; місце для оформлення учнями записів в шкільних зошитах; для учнів зошит та канцелярські приладдя (ручка, олівець, ластик, лінійка).	Перпендикуляр. Відстань від точки до прямої.	Вересень-жовтень
	Мотузка 20 м, лінійка 1 м, рулетка 3 м та 10 м, місце для оформлення учнями записів в шкільних зошитах; для учнів зошит та канцелярські приладдя (ручка, олівець, ластик, лінійка).	Нерівність трикутників.	Листопад
	Місцевість; асистент вчителя.	Паралельні прямі.	Листопад-грудень



8 клас			
Дисципліна	Умови та ресурси	Тема	Термін
Фізична культура	Сприятливі погодні умови, маршрутні листи, компас.	Спортивне орієнтування «Знайди флаг».	Вересень
Українська мова	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Словосполучення (складання висловлення «Покрова – козацьке свято» з використанням запропонованих словосполучень).	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Просте речення (стилий письмовий переказ розповідного тексту з елементами опису місцевості в художньому стилі).	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Розвиток мовлення. Письмовий твір-опис місцевості на основі особистих вражень.	Листопад
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Інтерв'ю в публіцистичному стилі.	Лютий
Українська література	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	«Зажурилась Україна». Образи лицарів-оборонців рідної землі.	Вересень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Володимир Сосюра. «Любіть Україну!». Любов до Батьківщини як важливий складник життя людини.	Листопад
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Володимир Підпалій. «... Бачиш: між трав зелених...». Незбагненна краса світу.	Листопад
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Володимир Дрозд. «Білий кінь Шептало». Проблема свободи і неволі.	Квітень
Хімія	Періодична система, майданчик, крейда.	Періодичний закон Д. І. Менделєєва. Структура періодичної системи хімічних елементів	20-30 вересня
	майданчик, столи стільці.	Стан електронів у атомі. Електронні орбіталі.	10-20 жовтня
	Природні оксиди.	Фізичні та хімічні властивості основних, кислотних оксидів.	10-20 березня
	Природні солі.	Фізичні та хімічні властивості середніх солей.	10-20 квітня
	Природні неорганічні сполуки які зустрічаються на території дендропарку.	Вплив на довкілля і здоров'я людини речовин із основних класів неорганічних сполук.	10-20 травня

Математика	Лінійка велика (1 м), рулетка (3 м, 10 м), набір демонстраційних моделей у формі чотирикутників, місце для оформлення учнями записів в шкільних зошитах; для учнів зошит та канцелярські приладдя.	Чотирикутник та його елементи.	Жовтень
	Сонячний день;. Місце для оформлення учнями записів в шкільних зошитах; для учнів зошит та канцелярські приладдя.	Подібні трикутники.	Грудень
	Сонячний день. Набір дерев'яних або пластикових палиць розміром 0,5 м, 1 м, 1,3 м, 1,7 м для моделювання перпендикуляра та похилих; місце для оформлення учнями записів в шкільних зошитах; для учнів зошит та канцелярське приладдя.	Перпендикуляр і похила.	Січень
	Набір канцелярського приладдя (лінійка 1 м, косинець, рулетка 3 м), мотузка (6 м), розділена вузликками на 12 рівних відрізків по 0,5 м, для побудови прямокутного трикутника, кілочки для фіксації мотузки на поверхні землі, крейда, місце на асфальті для	Теорема Піфагора.	Січень

зображення малюнків.		
Плоскі об'єкти у вигляді прямокутника, паралелограма, ромба, трикутника, трапеції на місцевості; набір демонстраційних фігур (прямокутника, паралелограма, ромба, трикутника, трапеції) з формулами площ.	Площі многокутників.	Квітень

9 клас			
Дисципліна	Умови та ресурси	Тема	Термін
Фізична культура	Сприятливі погодні умови, кошонет, коча.	Петанк.	Вересень
	Сприятливі погодні умови, спортивний інвентар.	Спортивні естафети.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, ключки, м'яч.	Хокей з м'ячем.	Квітень
	Сприятливі погодні умови, літаюча тарілка.	Фрізбі.	Травень
Українська література	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	«Слово о полку Ігоревім». Образи руських князів у творі.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Тарас Шевченко. «У нашій раї на землі...». Ліризм твору.	Квітень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Розвиток мовлення. Філософські ідеї Григорія Сковороди та її актуальність.	Грудень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Микола Гоголь. «Тарас Бульба». Колізія морального й національного вибору в образах синів.	Грудень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Євген Гребінка. «Човен». Образ небезпечної плавби як уособлення життєвого шляху людини.	Грудень
Українська мова	Сприятливі погодні умови, шкільне	Пряма мова. Складання розповіді-спогаду про спілкування із цікавою	Вересень

	приладдя.	людиною з використанням речень із прямою мовою.	
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Безполучникове складне речення. Написання твору-роздуму на морально-етичну тему «Як відшукати свій шлях у житті».	Березень
Біологія	Оглядовий майданчик, столи стільці.	Біологія як наука. Предмет біології. Основні галузі біології та її місце серед інших наук. Рівні організації біологічних систем.	1-10 вересня
	Оглядовий майданчик, столи стільці.	Фотосинтез: світлова та темнова фаза.	1-15 листопада
	Зошит, олівець, ручка, визначник тварин.	Популяції живих організмів та їх основні характеристики.	1-21 лютого
	препарувальні голки, листок паперу, лупа, визначник рослин і тварин.	Механізми видоутворення.	1-10 березня
	Зошит, олівець, ручка.	Екосистема. Різноманітність екосистем.	1-10 квітня
	Бінокль, відеокамера або фотоапарат.	Біотичні, абіотичні та антропогенні (антропогенні, техногенні) фактори.	15-25 квітня
Хімія	Природні Колоїдні та істинні розчини. Суспензії, емульсії, аерозолі.	Поняття про дисперсні системи. Колоїдні та істинні розчини. Суспензії, емульсії, аерозолі.	20-30 вересня
	Знаходження окисно-відновних реакцій в природі	Окисно-відновні реакції. Процеси окиснення, відновлення, окисники, відновники.	20-30 листопада
	Вироби з поліетилену на території.	Поняття про полімери на прикладі поліетилену. Застосування поліетилену.	20-30 січня
	Вода з різних джерел, мило, СМЗ.	Мило, його склад, мийна дія.	2-12 квітня
	Природний крохмаль і целюлоза.	Крохмаль і целюлоза – природні полімери.	20-30 квітня
	Розгляд органічних сполук на території.	Значення природних і синтетичних органічних сполук.	20-30 квітня

10 клас			
Дисципліна	Умови та ресурси	Тема	Термін
Фізична культура	Сприятливі погодні умови, маршрутні листи, компас.	Спортивне орієнтування «Знайди прапор».	Вересень
	Сприятливі погодні умови.	Країна – вид спорту.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, бита, битки.	Городки.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, м'яч, фішки.	Спортивні естафети.	Квітень
	Сприятливі погодні умови, ключки, м'яч.	Хокей з м'ячем.	Квітень
	Сприятливі погодні умови, помпони.	Чирлідінг.	Травень
	Сприятливі погодні умови, знаряддя для петанку.	Петанк.	Травень
Українська мова	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Експресивні можливості звуків української мови. Ритмомелодика живого мовлення.	Вересень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Вигуки, їх розряди та ознаки. Звуконаслідувальні слова. Національні етикетні вигуки.	Вересень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Розвиток мовлення. Монологічне і діалогічне мовлення. Особливості монологічного мовлення в різних сферах спілкування.	Жовтень
Українська література	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Іван Франко. «Зів'яле листя»: місце любовної теми у творчості Франка.	Листопад
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	«Тіні забутих предків». Фольклорне тло твору.	Лютий
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Пейзажна та інтимна лірика Лесі Українки.	Березень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Іван Нечуй-Левицький. «Кайдашева сім'я». Традиції народного побуту і моралі, цінності національної етики.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Василь Стефаник. Диспут на тему «Чи варто покидати рідний край?»	Березень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Леся Українка. «Лісова пісня». Природі і людина у творі.	Березень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Олександр Олесь. «Яка краса: відродження країни!...». Майстерність у відтворенні	Квітень

		почуттів.	
Математика	Місцевість із різноманітними спорудами; місце для оформлення учнями записів на ватмані; ватман А-1 – 2 шт, для учнів канцелярські приладдя (ручка, олівець, кольорові олівці, ластик, лінійка).	Паралельне проектування та його властивості.  Зображення фігур у стереометрії.	Листопад

11 клас			
Дисципліна	Умови та ресурси	Тема	Термін
Фізична культура	Сприятливі погодні умови, маршрутні листи, компас.	Спортивне орієнтування «Знайди флаг».	Вересень
	Сприятливі погодні умови.	Країна – вид спорту.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, бита, битки.	Городки.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, м'яч, фішки.	Спортивні естафети.	Квітень
	Сприятливі погодні умови, ключки, м'яч.	Хокей з м'ячем.	Квітень
	Сприятливі погодні умови, помпони.	Чирлідінг.	Травень
	Сприятливі погодні умови, знаряддя для петанку.	Петанк.	Травень
	Сприятливі погодні умови, літаюча тарілка.	Фрізбі.	Травень
Українська література	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Павло Тичина. Збірка «Сонячні кларнети». Урок виразного читання.	Вересень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Остап Вишня. Оптимізм, любов до природи і людини у його творах.	Листопад
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Новела-засторога «Залізний острів» з роману «Тронка» О. Гончара.	Квітень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Валерій Шевчук. Збірка новел «Голос трави». Гармонія усього живого на землі.	Травень
Українська мова	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Складання діалогів на самостійно запропоновану тему.	Вересень

	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Виступ під час дискусії (підготовлений) на суспільну тему.	Жовтень
	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.	Розвиток мовлення. Правила мовленнєвої поведінки у спілкуванні: етичні мовленнєві формули.	Квітень
Математика	Рулетка (3 м, 5 м та 10 м), місце для оформлення учнями записів в шкільних зошитах; для учнів зошит та канцелярське приладдя.	Площі поверхонь геометричних тіл.	Грудень
	Ємності різних форм (циліндричні, у формі паралелепіпеда, довільні) об'ємом 5 - 10 л та одна мірна ємність місткістю 1 л, вода у вільному доступі, рулетка (3 м, 5 м та 10 м).	Об'єми геометричних тіл.	Березень

## II. СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗАСОБАМИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Засобом педагогічної реабілітації за твердженням багатьох дослідників (А. Шевцов та інші) виступає освіта, як «найбільш універсальний та інтегральний засіб реабілітації, адже саме вона забезпечує безперервність соціальної інтеграції» [Вступ до абілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності. Навчально-методичний посібник. – К. : ГЕРБ, 2007 – 288 с., с. 21]. Цей аргумент став підставою для розгляду екологічної освіти як засобу стимулювання пізнавальної активності дітей з особливими освітніми потребами та утвердження екологічної відповідальності вихованців. Така відповідальність виявляється через позитивне ставлення дітей до суспільних потреб та ґрунтується на їх глибокому розумінні вчинків, усвідомленні своєї соціальної ролі в сучасному суспільстві. Так, за даними Програми міжнародного оцінювання учнів (PISA) усвідомлення

природознавства і технологій є ключовими для готовності молоді особистості жити в сучасному суспільстві. Підставою до такого твердження є велика частка ситуацій, проблем і питань, із якими стикаються індивідууми в їх повсякденному житті, що потребує від них певного рівня усвідомлення природи і технологій, володіння низкою компетенцій в галузі природознавства. Зокрема, це такі компетенції, як: здатності до розпізнавання природничих питань, наукового пояснення соціоприродничих явищ, використання природничої аргументації тощо. Ці компетенції вимагають від вихованців демонстрації знань і пізнавальних здатностей, а також утвердження системи відповідних ставлень, цінностей та мотивів [Вісник ТІМО. Тестування і моніторингові дослідження в освіті № 3–4/2012, с. 2., с. 3]. В контексті програми «Реалілітація природою» ми також розглядаємо процес розвитку екологічних компетенцій вихованців, які у кожному віковому періоді мають специфічні особливості.

Так, молодшому шкільному віку властиве непрагматичне ставлення до природи та посилення мотивів спілкування з нею. Основні екологічні компетенції молодших школярів: дбайливе ставлення до рослин, тварин та представників неживої природи; розуміння необхідності збереження природи.

Для середнього шкільного віку характерне ставлення до природи як до об'єкта охорони, тільки наприкінці цього вікового періоду виникає «об'єктна» настанова користі. Основні компетенції дітей середнього шкільного віку: дбайливе ставлення до навколишнього середовища; уявлення про необхідність збереження природи; уявлення про участь людини у забрудненні навколишнього середовища; бачення власних можливостей у залученні до природоохоронної діяльності.

Дітям старшого шкільного віку властиве об'єктно-непрагматичне ставлення до природи, що ґрунтується на естетичній настанові. У цьому віці остаточно складається структура ставлення до природи, властива дорослим. Основні компетенції дітей старшого шкільного віку, на формування яких спрямована програма: знання змісту та напрямків діяльності державних та недержавних



екологічних організацій; навички збереження живої та неживої природи; активна життєва позиція щодо подолання екологічних проблем планети.

Метою екологічної просвіти і виховання старшокласників є формування системи наукових знань, поглядів і переконань, які закладають основи відповідального та дієвого ставлення до навколишнього природного середовища.

Зміст блоку II програми «Реабілітація природою» структурований за напрямками: пропаганда екологічних знань; практична природоохоронна діяльність; творча діяльність екологічного спрямування; науково-дослідницька робота екологічного спрямування. Зміст також узгоджений з Програмою регіонального курсу за вибором «Екологія рідного краю» (для 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів) (Запорізька область).

Блок II програми «Реабілітація природою» містить перелік рекомендованих заходів, які за тематикою відповідають особливостям навчальної роботи в 1 – 11 класах та можуть бути використані в роботі вчителем, вихователем, класним керівником або іншим фахівцем, який задіяний у освітньо-реабілітаційному процесі. Іншою особливістю цієї частини програми є те, що її зручно використовувати педагогам для організації освітнього процесу за технологію планування життєдіяльності дитячого колективу. Відповідно, педагог зможе побудувати повноцінний процес з розвитку ціннісного ставлення дітей до природи та максимально ефективно залучити батьків та громадські організації до взаємодії.

Нижче представлені орієнтовні заходи, справи та ігри, які доцільно використовувати з метою стимулювання пізнавальної активності дітей з особливими потребами засобами екологічної просвіти.

**ЗАХОДИ, СПРАВИ ТА ІГРИ, ЯКІ ДОЦІЛЬНО ВИКОРИСТОВУВАТИ З МЕТОЮ СТИМУЛЮВАННЯ  
ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ**

<b>1 клас</b>			
<b>Модуль</b>	<b>Заходи</b>	<b>Справи</b>	<b>Ігри</b>
1. Пропаганда екологічних знань.	Екологічний калейдоскоп «Природа та її компоненти».  Дерево бажань «Дарунки літа».  Пізнавальна зустріч з елементами проблемного навчання «Жива та нежива природа».  Виховна година з елементами проектної діяльності «Явища природи».	Програма «Екосім'я». Акція «Підготовка саду до зими». Проект «Калейдоскоп явищ природи».	Екологічна гра «Жива та нежива природа». Екологічна казка «Барвіста осінь». Творча вікторина «Літні явища в природі».
2. Практична природоохоронна діяльність.	Відкритий мікрофон «Пристосування рослин і тварин рідного краю до зими». Екологічна розповідь «Місце людини в природі».	Виготовлення годівниці для птахів. Екологічна акція «Насіння життя». Екоакція «Збережи ялинку». Екоакція «Проблема відходів».	Гра-змагання «Весняні події у природі».
3. Творча діяльність екологічного спрямування.	Аплікація з природного матеріалу «Листопад». Творчий кошик «Плоди, що дозрівають восени». Подорож у казковий ліс «Зимові явища в природі».	Виготовлення подарунків з природного матеріалу «Осінні барви».	Осінній бал. Спектакль «Зміни природи восени». Вечорниці «Зимові народні свята». Фольклорна година «Веснянки».

4. Науково-дослідницька робота.	Коментоване малювання «Рослини, у яких відбувається листопад». Роздум «Вплив осені на рослини і тварини». Розпізнавання слідів на снігу «Малюнки на снігу». Спостереження «Цвітіння рослин». Спостереження «Відлітання птахів у теплі краї».	Візит до дерева (спостереження осінніх (зимових, весняних, літніх) змін). Екодослідження «Прикмети осені». Екодослідження «Вирости ялинку вдома». Екодослідження «Першоцвіти».	Написання казки «Подорож крапельки». Гра «Взимку білий, влітку – сірий». Великий загальний збір на проблемну тему «Як нам підготуватися до зими».
<b>2 клас</b>			
<b>Модуль</b>	<b>Заходи</b>	<b>Справи</b>	<b>Ігри</b>
1. Пропаганда екологічних знань.	Асоціативна розповідь «Рослина – живий організм». Конкурс «Все про дерева рідного краю». Відеопрезентація «У ліс по гриби».	Програма «Екосім'я».	Розважальна година «Лунтик у країні трав'янистих рослин». Кросворд «Трав'янисті рослини» (будова рослин, лікарські, квіткові, сільськогосподарські рослини). Школа ерудиції «У світі рослин».
2. Практична природоохоронна діяльність.	Роздум «Значення дерев для природи й людини». Складання картограми добрих справ «Як допомогти трав'янистим рослинам».	Сюрприз для квітів «Підживлення квітів». Лабораторія невіршених проблем «Насіння життя».	Логічні ігри «Ліс в природі». Маскарад шкідливих звичок «Як не треба поводитись у лісі». Лото «Живий кущик».
3. Творча діяльність екологічного спрямування.	Коментоване малювання «Будова дерева». Сімейна скринька «Сільськогосподарські рослини». Інсценування казки «Цілющі рослини».	Виготовлення виробів з природного матеріалу «Осінні барви». Куточок краси «Квітуча клумба біля моєї школи».	Напишіть казку «Пригода малюка у зимовому лісі». Сюжетна гра «Лісова лікарня».

4. Науково-дослідницька робота.	Клуб цікавих зустрічей «Запросимо у гості лісника». Скринька народних прикмет «Рослини – наші друзі». Спостереження за деревами, кущами, та трав'янистими рослинами і їх літніми змінами.	Візит до дерева (спостереження осінніх (зимових, весняних, літніх) змін). Практична робота «Вирости квітку». Проект «Лікарські рослини у кожен дім».	Конкурс флористів «Мое деревце». Пізнавальна гра «Плодові та декоративні кущі».
<b>3 клас</b>			
<b>Модуль</b>	<b>Заходи</b>	<b>Справи</b>	<b>Ігри</b>
1. Пропаганда екологічних знань.	Тематичний тиждень: «Тварини Запорізького краю».  Комп'ютерна презентація «Найдивніші тварини на Землі».  Пересувна виставка «Тварини нашої планети».	Програма «Екосім'я». Проект «Збережемо степових мешканців» (Напрямки реалізації проекту: «Ґрунтовні мешканці», «Норні тварини», «Рослиноїдні тварини», «Хижі тварини», «Комахи степу», «Птахи степу»).	Сюжетно-рольова гра «У бабусі у дворі». Турнір знавців водних та навколо водних мешканців. Творення казки «Лісові мешканці».
2. Практична природоохоронна діяльність.	Створення книги дружби «Я і тваринка – друзі». Екологічна афіша «Значення водного середовища для тварин». Книга еколога «Про значення степів для тварин».	Створення відеофільму «Охорона степових та лісових мешканців».	Ток-шоу «Захисти тварину».
3. Творча діяльність екологічного спрямування.	Творча книга «Свійські та дикі тварини». Фантазії на папері «Пристаосування тварин до лісових умов».	Вироблення поробок «Лісові мешканці» Фотомонтаж «Нічні та денні тварини».	Свято легенд «Легенди Запорізького краю про тварин». Аукціон народної мудрості «Свійські та лісові тварини».

4. Науково-дослідницька робота.	Дослідження «Зв'язки тварин із водним середовищем». Спостереження «Види свійських тварин».	Екскурсія до Дніпра. Практична робота «Мій любленець».	Сюжетно-рольова гра «Як тварини пристосовуються до степових умов».
<b>4 клас</b>			
<b>Модуль</b>	<b>Заходи</b>	<b>Справи</b>	<b>Ігри</b>
1. Пропаганда екологічних знань.	Проблемна бесіда «Збережемо природу».	Програма «Екосім'я». Екологічна вистава «Природа. Знаю, люблю, збережу».	Прес-конференція «Місце людини в природі». Складання пазлів «Екологічна піраміда».
2. Практична природоохоронна діяльність.	Інтерв'ю з цікавою людиною «Про забруднення повітря у м. Запоріжжі».	Експрес-газета «Рідкі та зникаючі види тварин України». Акція «Збережемо о. Хортиця чистим». Проект «Ожеледиця» (підготовка пішохідних доріжок до безпечного пересування по ним).	Естафета ерудитів «Історія Червоної Книги України».
3. Творча діяльність екологічного спрямування.	Аплікація «Компоненти природи». Театралізована вистава «В гостях у проліска».	Екологічний десант «Підтримання рівноваги в природних системах».	Ігровий конкурс «Кругообіг речовин в природі».
4. Науково-дослідницька робота.	Дослідження «Джерела забруднення повітря, води й ґрунту». Спостереження «Живі та неживі компоненти природи». Спостереження «Негативні та позитивні зміни у природі».	Лабораторне дослідження «Забруднені води». Практична робота. Побутові відходи та сміття моєї сім'ї. Проект «Прогноз погоди».	Сюжетно-рольова гра «Дивосвіт рідної природи».

<b>5 клас</b>			
<b>Модуль</b>	<b>Заходи</b>	<b>Справи</b>	<b>Ігри</b>
1. Пропаганда екологічних знань.	Відкритий мікрофон «Роль світла в житті організмів». Альманах рослин «Світлолюбні та тіньовитривалі рослини».	Декларація моєї самоцінності «Про честь і гідність особистості». День здоров'я та чистоти.	Складаємо книгу Буття Рідного краю «Природа навколо нас». Бліц-турнір «Вплив екологічних факторів на організм людини».
2. Практична природоохоронна діяльність.	Актуальне інтерв'ю «Забруднення моєї місцевості». Виховний захід з елементами проектної діяльності «Сторінками Червоної книги України».	Бюро добрих послуг «Допоможемо зберегти чистим узбережжя Дніпра». Проект «Сміття чи ресурс?».	Весела спартакиада «Через гори та долини». Гра-змагання «Конкуренція організмів за умови існування».
3. Творча діяльність екологічного спрямування.	Абстрактний малюк «Середовище існування». Літературний вечір «Сонце, повітря і вода – наші кращі друзі».	Вернісаж «Різні типи середовищ існування». Творчий проект «Взаємозв'язки рослин та тварин рідного краю».	Банк творчих ідей «Як на нас впливають природні фактори». Конкурс виробів, зроблених зі сміття.
4. Науково-дослідницька робота.	Вимірювання вологості та температури повітря. Підготовка та організація виставки «Ґрунти та рельєф Запорізького краю». Аналіз побутових відходів власної сім'ї.	Практична робота «Значення екологічних умов для проростання насіння». Експеримент «Вплив різного ступеня освітленості на ріст та розвиток рослин».	Рольова гра «Температура комфортного життя тварин». Свято «Сміття – це ресурс».
<b>6 клас</b>			
<b>Модуль</b>	<b>Заходи</b>	<b>Справи</b>	<b>Ігри</b>
1. Пропаганда екологічних знань.	Сторінки ерудита «Фенологія», «Фотоперіодизм».	Учнівське лісництво. Проект «Екологічна громадська організація «Ми».	Екологічна гра «Взаємозв'язки екосистем у біосфері». Естафета екологічної думки «Значення

	Виховний захід «Правила поведінки під час стихійних лих».	Проект «Фітобар».	рослин і тварин у формуванні екосистеми Запорізького краю».
2. Практична природоохоронна діяльність.	Індивідуальне моделювання «Практичне використання екосистем рідного краю». Виховна година «Екологічна безпека».	Індивідуальне шефство «Бур'яни та шкідники». Акція «Дбаймо про лікарські рослини». Проект «Птахи у місті».	Сралаш «Червона книга України». Гумористична вистава «Екологічна варта».
3. Творча діяльність екологічного спрямування.	Абстрактне малювання «Неживі компоненти екосистем». Зустріч з мистецтвом «Ліс на картинах видатних митців».	Практична робота «Використання лікарських рослин у народній медицині».	Фотоконкурс годівничок для птахів. Свято «Птахи у місті». Вистава у віршах «Нехай земля квітує всюди – природу збережімо, люди!».
4. Науково-дослідницька робота.	Дослідження «Життя під мікроскопом». Спостереження за птахами у природі, їх осіннім та весняним перельотом.	Практична робота «Фенологічні спостереження природи рідного краю».	Гра-пошук «Хто з нами» (пошук волонтерів для здійснення природоохоронних акцій).

### 7 клас

<b>Модуль</b>	<b>Заходи</b>	<b>Справи</b>	<b>Ігри</b>
1. Пропаганда екологічних знань.	Заочна подорож до заказників («Молочний лиман», «Дніпровські пороги», «Алтагірський», «Коса Федотова» та ін.).  Сторінками альманаху «Ландшафти Запорізького краю».  Літопис «Борисфен – ріка, що об'єднує	Відеорепортаж «Пам'ятки природи Запорізького краю» («Урочище Пристени», «Гранітні скелі» та ін.) Усний журнал «Дніпро – річка мого дитинства».	Інтелектуальний ринг «Об'єкти заповідного фонду Запорожчини». Розминка всезнайки «Праві та ліві притоки Дніпра». Конкурс «Прісноводні тварини і рослини».

	<p>епохи та народи».</p> <p>Словничок еколога «Морська біота».</p>		
2. Практична природоохоронна діяльність.	<p>Відкритий мікрофон «Природні процеси прибережної ерозії».</p> <p>Карта особистих успіхів «Як я захищаю рослини та тварини прісних водойм».</p>	<p>Агітаційна листівка «Малі річки області та їх стан».</p> <p>Телемарафон «Перетворення та забруднення степу».</p> <p>Проект «Вода – колиска життя».</p>	<p>Естафета «Рівнина та степ».</p> <p>Запрошуємо на рибалку.</p>
3. Творча діяльність екологічного спрямування.	<p>Вечір «Дніпро наш могутній».</p> <p>Групове малювання «Азовське море».</p>	<p>Куточок краси «Ставок біля хати».</p> <p>Креативний проект «Дизайн центрального пляжу в м. Запоріжжя».</p>	<p>Пісенний конкурс «Мій степ широкий».</p> <p>Розважальна програма «Ах, Одеса...».</p> <p>Костюмований бал «Тваринний та рослинний світ степу».</p> <p>Фотоконкурс «Вода – колиска життя».</p>
4. Науково-дослідницька робота.	<p>Вироблення макету фізико-географічної карти о. Хортиця.</p> <p>Дослідницький проект «Наслідки від створення штучних водосховищ».</p> <p>Екскурсія до Каховського водосховища.</p> <p>Екскурсія на солоні озера, які знаходяться вздовж Азовського моря.</p>	<p>Практична робота «Чорнозем – багатство нашого краю».</p> <p>Проект «Очищення води в побутових умовах».</p> <p>Лабораторна робота «Вивчення місцевої водойми» (швидкість течії ріки, прозорість води, глибина на певних ділянках).</p>	<p>Лабораторія невирішених проблем «Дорога на море».</p> <p>КВК «Сучасний стан Чорного та Азовського морів»</p>

### 8 клас

Модуль	Заходи	Справи	Ігри
1. Пропаганда екологічних знань.	<p>Словничок еколога: «Солончак», «Болото», «Кам'янистий розсип», «Вихід гранітів».</p> <p>Круглий стіл «Урбанізація Запорізького краю».</p>	<p>Учнівське лісництво.</p> <p>Гурток «Юний еколог».</p> <p>Проект «Запрошуємо на гостини до нашого краю».</p> <p>Проект «Одне дерево посадив – не дарма прожив».</p>	<p>Веселий конкурс «Хто живе на луку?».</p> <p>Бліц-турнір «Природоохоронні об'єкти свого регіону».</p> <p>Конкурсно-розважальна програма «Організми у місті».</p>



	Експрес-газета «Зелена книга України».		
2. Практична природоохоронна діяльність.	<p>Контракт із самим собою «Вплив діяльності людини на зміни в екосистемах».</p> <p>Моральна хвилинка «Тварини-безхатченки в моєму місті».</p> <p>Індивідуальний проект «Фактори забруднення екосистем у м. Запоріжжі».</p>	<p>Проект «Тварини-безхатченки у місті».</p> <p>Акція з допомоги притулкам тварин у місті Запоріжжі.</p> <p>Акція «Місто – сад» (посадка дерев та догляд за ними).</p>	<p>Казковий бал «Охоронець лісу».</p> <p>Екологічна гра «Екологічний бумеранг».</p> <p>Конкурс «Властивості лікарських рослин».</p>
3. Творча діяльність екологічного спрямування.	<p>Читання творів видатних поетів та письменників про природу України (Наприклад, «Лісова пісня» Лесі Українки та ін.).</p> <p>Музична релаксація «Звуки лісу», «Звуки степу».</p> <p>Літературна композиція «Моє місто».</p>	<p>Місто веселих майстрів «Хатинка для безхатченка».</p> <p>Творчий проект «Рослини мого міста – його прикраса та гордість».</p> <p>Дизайнерська ідея «Формування штучних рослинних насаджень».</p>	<p>Родинна гуморина «Кожна жаба своє болото хвалить».</p> <p>Конкурс акторської майстерності «Жителі лісу».</p> <p>Фотоконкурс «Моє дерево».</p> <p>Інсценізація казки «Голос рідної природи серцем слухати навчись».</p>
4. Науково-дослідницька робота.	<p>Дослідницький проект «Стан зелених насаджень міста Запоріжжя».</p> <p>Спостереження за життєвими процесами дерев та їх мешканців, вивчення особливостей росту в умовах чистого та забрудненого районів.</p>	<p>Практична робота «Вивчення структури лісу».</p> <p>Практична робота «Вивчення структури болота».</p> <p>Практична робота «Рослини міста – особливості формування рослинного покриву».</p>	<p>Конкурс знавців «Специфіка міста Запоріжжя та її вплив на поширення тваринного населення».</p>

**9 клас**

<b>Модуль</b>	<b>Заходи</b>	<b>Справи</b>	<b>Ігри</b>
1. Пропаганда екологічних знань.	Консультпункт «Значення природи для людини».  Енциклопедична сторінка «Біоритми».  Круглий стіл «Механізми регуляції фізіологічних функцій».  Виховна година «Знайомимось: гігієна».	Історичний гурток «Клод Бернар і його ідея про гомеостаз організмів».  Проект «Моє здоров'я – здоров'я держави».	Бліц-турнір «Штучне і природне середовище». Гра «Біологічний годинник». Гумористична стіннівка «Адаптація».
2. Практична природоохоронна діяльність.	Літопис «Демографічні проблеми рідного краю».  Карта особистих успіхів «Як зберегти нервову систему здоровою?».	День здоров'я. Проект «Екологічні проблеми транспорту у м. Запоріжжі». Проект «Екологічно безпечні будівельні матеріали». Проект «Якісна питана вода».	Групова спортивна гра «Гомеостаз». Спортивне свято «Будь здоровим». Спортивний конкурс «Природу захищати – треба силу мати».
3. Творча діяльність екологічного спрямування.	Створення короткого фільму «Екологічні аспекти системи «вода – ґрунт – продукти харчування».	Творчий проект «Перетворення території».	Вистава «Жайворонок та сова». Фотовиставка «Моє здоров'я – здоров'я держави».
4. Науково-дослідницька робота.	Дослідницька робота «Вплив екологічних факторів на стан населення м. Запоріжжя».  Планування активності на день з врахуванням біоритму.	Практична робота «Залежність самопочуття людини від її біоритму». Практична робота «Визначення екологічного стану групової кімнати».	Весела пам'ятка «Принципи харчування в умовах несприятливого екологічного стану».

	Дослідницька робота «Токсичні речовини, із якими людина контактує у побуті».		
<b>10 клас</b>			
<b>Модуль</b>	<b>Заходи</b>	<b>Справи</b>	<b>Ігри</b>
1. Пропаганда екологічних знань.	Семінар «Стратегії поведінки в надзвичайних екологічних ситуаціях». Конференція «Шляхи вирішення техногенних проблем Запорізької області». Словник еколога «Парниковий ефект», «Кислотні дощі», «Озонова діра». Тренінг «Шляхи вирішення техногенних проблем».	Проект «Екологічний майданчик». Проект «Альтернативні джерела енергії». Проект «Програма охорони прісних водойм м. Запоріжжя». Проект «Утилізація відходів в м. Запоріжжі».	«Грінквест» (велика екологічна гра). Зелений фестиваль. Ділова гра «Підприємства енергетичного комплексу». Бліц-турнір «Тверді, рідкі та газоподібні відходи. Методи їх утилізації». Конкурс проектів «Економіка не витримує марнотратства».
2. Практична природоохоронна діяльність.	Громадські слухання «Вплив промислового виробництва на стан атмосфери». Брошура «Енегрозберігаючі технології». Виховна година «Небесні явища природи».	Акція «Про необхідність переходу на альтернативні джерела енергії». «Зелений» або «голубий» патруль. Проект «Година без електрики». Соціальна екологічна акція «Дніпро – річка мого краю».	Рольова гра «Методи утилізації твердих побутових відходів». Прес-конференція «Шляхи вирішення екологічних проблем, пов'язаних з сільськогосподарською діяльністю».
3. Творча діяльність екологічного спрямування.	Створення екологічної карти м. Запоріжжя.  Видатні українці про природу рідного краю.	Відеорепортаж «Досвід біологічного землеробства в Запорізькій області».	Фотоконкурс «Забруднення атмосфери та гідросфери». Майстер-клас «Хімізація сільського господарства». Екологічна виставка «Типи деградації ґрунту».

4. Науково-дослідницька робота.	Пошуково-дослідницька діяльність «Стан середовища в нашому регіоні».  Спостереження «Наслідки впливу енергетичних підприємств на довкілля».  Експеримент «Наслідки засолення, закислення ґрунтів».	Практична робота «Моделювання парникового ефекту та дії кислотних опадів на довкілля».  Практична робота «Фізико-хімічні властивості зразків місцевого ґрунту».  Дослідження «Підрахунок електроенергії, витраченої лампами економ та звичайними».	Відеопрезентація «Залежність стану довкілля від рівня сучасних технологій місцевого виробництва».
---------------------------------	--	--	---

### 11 клас

Модуль	Заходи	Справи	Ігри
1. Пропаганда екологічних знань.	Словник еколога «Ноосфера», «Жива речовина», «Екоцентристський світогляд». Конференція «Вчення Вернадського про Ноосферу». Семінар «Екологізація виробництва. Регіональні досягнення». Клуб економістів «Економічні механізми забезпечення раціонального користування». Круглий стіл «Роль громадськості у формуванні екологічної політики».	Проведення семінару для представників засобів масової інформації «Раціональне природокористування Запорізького краю». Проект «Екологізація виробництва». Проект «Екологічна криза – криза культури». Проект «Модель екологічно доцільної поведінки громадянина України».	Грінквест. Ділова гра «Екологічна безпека та громадськість». Конкурс знавців «Концепція сталого розвитку». Екологічна олімпіада. Фестиваль «Екологія майбутнього».
2. Практична природоохоронна діяльність.	Тренінг «Екологічні правопорушення». Виховна година «Бережіть природу».	«Зелені» або «голубі» патрулі. Інформаційна газета «Лікарські рослини у житті людини». Проект «Лікарські рослини».	Виставка «Сучасні біотехнології». Вікторина «Людина і природа». Конкурсна програма «Всезнайка».

3. Творча діяльність екологічного спрямування.	Спільна сімейна справа «Екологія рідного краю».  Видатні українці про природу рідного краю.	Відеорепортаж «Роль громадськості в охороні природи Запорізької області».	Конкурс-вікторина «Екологічна особистість – людина майбутнього».
4. Науково-дослідницька робота.	Розрахунок екологічних платежів та відшкодувань завданої шкоди. Самостійна пошуково-дослідницька діяльність «Шкода, завдана довкіллю внаслідок господарської діяльності».	Проект «Екологічний табір-експедиція». Практична робота «Дослідження рівня екологічної культури школярів».	Рольова гра «Екологічний моніторинг».

### III. СТИМУЛЮВАННЯ КІНЕСТЕТИКО-ПРОПРІОЦЕПТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В основу організації процесу педагогічної реабілітації за напрямком «Стимулювання кінестетико-пропріоцептивної діяльності» покладено концепцію єдності біологічних та соціальних чинників психічного розвитку (Л. Виготський, Н. Бернштейн, П. Анохін та ін.), а також теорії сенсорної (Е. Дж. Айрес та ін.) та сенсомоторної (А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка та ін.) інтеграції. Науковці встановили, що ступінь нормалізації психофізичного стану дитини залежить від правильного розвитку її відчуттів (зору, слуху, смаку та нюху, а також базальних: дотику, руху/рівноваги і розуміння положення тіла) та точності і цілісності її сприймання [Сенсорна інтеграція. © 2017 URL: <https://autism.ua/terapiia/sensorna-intehratsiia/> (дата звернення: 17.03.2018).].

Зокрема, наукові дослідження Е. Дж. Айрес щодо факторів дизонтогенезу дітей з особливими освітніми потребами виявляють проблематику сприймання ними інформації, яка одночасно надходить по декількох сенсорних каналах, і поєднання цієї інформації в єдине ціле. Генеза цього порушення полягає у моноканальному характері сприйняття оточуючої інформації (зорової, слухової, тактильної, кінестетичної тощо). Саме через те, що дитина виділяє з широкого спектра сенсорних сигналів окремі, афективно значущі для неї подразники (колір, форму, звуки, пахощі та ін.) і не зможе синтезувати між собою інші, то навколишнє середовище у сприйнятті цієї дитини є хаотичним і роздрібненим. Внаслідок цього у дитини можуть проявлятися проблеми в спостереженні, поведінці, навчанні, виконанні точних дій, читанні, письмі, руховій активності і функціонуванні в суспільстві. За результатами досліджень Э. Як, П. Аквилла, Ш. Саттон у дітей дошкільного та шкільного віку можуть спостерігатися наступні симптоми:

– труднощі в школі (з читанням, правописом, лічбою). Навіть мінімальні порушення сенсорних ділянок є перешкодою для правильної орієнтації в просторі й часі, а читання та письмо є складними видами діяльності, які вимагають точної орієнтації в просторі й часі. При порушенні сенсорних ділянок – оптичної та акустичної, у дитини виникають труднощі на письмі та в читанні. Наприклад, щоб читати, дитина повинна відтворювати літерні знаки, згруповані в часі і просторі у певній послідовності, утворювати слова з окремих складів;

– гіперактивність психомоторики (труднощі з концентрацією уваги, гірші результати у навчанні, ніж це випливало з його інтелектуальних можливостей, відсутність визнання серед дорослих і в колі однолітків);

– порушення уваги;

– затримка рухового розвитку [Эллен Як, Паула Аквилла, Ширли Саттон Строим мостики с помощью сенсорной интеграции; Терапия для детей с аутизмом и другими pervasive расстройствами развития: [Пер. с англ. В.Г. Мартиросян, Н.А. Шафинская, М.В. Носик. Под. ред. О. А. Шленской]. – Белая Церковь: ПАО «Белоцерковская книжная фабрика», 2016. – 240 с., с. 42];

Подібну думку висловлює М. Кривоніс, говорячи про те, що значна частина труднощів, які постають перед дітьми в процесі шкільного навчання, пов'язані з недостатньою точністю, гнучкістю та об'єктивністю сприйняття. У результаті цього виникають помилки в написанні букв, у компонуванні малюнка, неточності при виготовленні різних виробів. Низький рівень сенсорного розвитку різко знижує можливість успішного навчання у школі. Науковець доходить висновку про те, що сенсомоторний розвиток, спрямований на формування повноцінного сприйняття навколишнього світу, виступає основою пізнання. Успішність когнітивного розвитку значною мірою залежить від рівня сенсорного розвитку дитини, тобто від того, наскільки досконало вона чує, бачить, відчуває на дотик те, що її оточує. [Кривоніс М. Л. Сенсорний розвиток: з досвіду роботи. 5-6(7) років / Авт.-

упоряд. М. Л. Кривоніс, О. Л. Добротій. – Х. : Видавництво «Ранок», 2012. – 256 с, с. 22.]

Нещодавно організовані дослідження (R. Schaaf та інші) з оцінки результативності реабілітаційної діяльності, основаної на теорії сенсорної інтеграції, продемонстрували її високу ефективність. Наприклад, діти віком від 4 до 8 років з діагнозом аутизм показали значні покращення після 30 сесій терапії у порівнянні з контрольною групою. Результативність оцінювалася по шкалам Goal Attainment Scales. Так, діти в групі лікування ( $n = 17$ ), які отримали 30 сеансів професійної терапії, демонстрували значно вищі результати ( $p = 0.003$ ,  $d = 1.2$ ) на шкалах досягнення цілі. Також у дітей значно змінилися показники спроможності до самообслуговування ( $p = 0,008$   $d = 0,9$ ) та вияву соціалізованості ( $p = 0,04$ ,  $d = 0,7$ ) [Schaaf, R., Benevides, T., Maillouz, Z., Faller, P., Hunt, J., van Hooydonk, E., Freeman, R., Leiby, B., Sendeki, J. & Kelly, D. (2013). An Intervention for Sensory Difficulties in Children with Autism: A Randomized Trial Journal of Autism and Developmental Disorders DOI. 1007/s10803-013-1983-8].

На підставі представлених вище аргументів в межах можливостей програми «Реабілітація природою» визначено основні завдання стимулювання кінестетико-пропріоцептивної діяльності вихованців з особливими освітніми потребами, а саме:

1. Надавати різноманітну сенсорну інформацію, поєднувати стимуляції різних систем [Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями Навчальний посібник. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 264 с.]: тактильної (стимуляція кистей рук, стоп, ротової порожнини, поверхні тіла); зорової (вправи в затемненій кімнаті, стимуляція зору за допомогою яскравих предметів); нюхової (стимуляція різкими і слабкими подразниками залежно від виду порушення чутливості); вестибулярної (заняття на спеціальних пристроях, повороти, перекиди, стрибки на пружній поверхні); смакової (презентація смакових подразників); пропріорецептивної (стимуляція глибокого м'язово-суглобового відчуття)



[Сенсорна інтеграція. Реабілітаційний центр «Малятко» URL: <http://www.malyatko-center.com/poslugi/sensorna-integraciya.htm> (дата звернення: 17.03.2018)].

2. Учити дітей модулювати потрібну сенсорну інформацію, розширювати уявлення про сенсомоторні еталони та вправляти у їх використанні.

3. Розвивати здатність дітей поєднувати сенсорну інформацію з іншими відомостями, що зберігаються в пам'яті, фізично діяти відповідно до одержаної інформації [Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей: методичний посібник / Укл. : А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка. – Львів : Колесо, 2008. – 144 с.].

4. Сприяти розвитку пізнавальної активності дитини в різних сферах життєдіяльності.

**Складовими програми «Реабілітація природою» у процесі стимулювання кінестетико-пропріоцептивної діяльності дітей з особливими освітніми потребами є: ландшафтний туризм, іпотрапія, рухливі ігри на свіжому повітрі, сенсорний ігровий майданчик.**

**1. ЛАНДШАФТНИЙ ТУРИЗМ.** Серед переваг реабілітаційного парку є його територіальна обмеженість, оскільки дітям з особливими освітніми потребами, як правило, не знайоме відчуття переживання хвилюючих моментів в умовах далеких експедицій і походів, тому більш доступними для них можуть бути туристичні маршрути територію парку, який є доступним середовищем для дослідницької та рекреаційної діяльності.

Низка вчених (В. Нечипоренко, Н. Куреда, Ю. Юхновська) звертають увагу на ще одну важливу особливість туризму – його лікувально-оздоровчий характер. Вони зазначають, що «елементами використання рекреаційних ресурсів з метою оздоровлення та лікування є такі природні чинники, як клімат, наявність відповідної біосфери (лісів, річок та інших природних об'єктів). Вплив відкритого свіжого повітря на організм людини (аеротерапія) і сонячне опромінювання (геліотерапія) можна застосовувати в

усі сезони року в усіх кліматичних зонах України.» [Нечипоренко В. В., Куреда Н. М., Юхновська Ю. О. Innovations in the development of socio-economic systems: microeconomic, macroeconomic and mesoeconomic levels. – Collective monograph. – Vol. 2. Lithuania: «Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2016. – 332 p., p. 316]

**2. ПОТЕРАПІЯ.** Іпотерапія, як лікувальна верхова їзда, принципово відрізняється від інших методів стимулювання кінестетико-пропріоцептивної діяльності. Унікальність та оригінальність цього методу полягає в тому, що біотренажером для дитини з особливими освітніми потребами виступає жива істота – кінь, який має свій характер, бажання та емоційні ставлення. Іпотерапія забезпечує дитині можливість тісного тілесного контакту з твариною. Вивчення моделі «кінь-вершник» дало змогу групі науковців під керівництвом Д. Цвєрава з'ясувати, що фізичне навантаження, яке впливає одночасно на обох змінює частоту серцевих скорочень, спостерігається певний паралелізм між змінами частоти серцебиття вершника та коня. При цьому різні групи м'язів тонізуються різноманітно: тим сильніше, чим швидше темп руху, вище та складніше перепона. Складний психофізичний процес узгодження дій вершника та коня ставить перед вершником емоційні вимоги: безперервне правильне відпрацювання конкретної ситуації та потрібна реакція на неї. Особливістю координації рухових актів під час верхової їзди є те, що м'язова діяльність вершника відбувається в умовах рухомої опори в силу чого йому потрібно оволодіти складними руховими навиками, які забезпечують збереження рівноваги тіла в єдності з вмінням керувати конем. А також стійкий стан вершника з рівновагою коня, що потребує від центральної нервової системи постійної координації складних рухових навиків. Верхової їзди супроводжується також значним емоційним збудженням. Ґрунтуючись на означеному, дослідники дійшли висновку про те, що модель «кінь-вершник» – це інтегрування фізіологічних, зоофізіологічних, психофізичних, зоопсихофізичних та біомеханічних проявів, які постають як єдина біологічна система [Цвєрава Д. М.

Ипотерапия. Лечебная верховая езда / Цвєрава Д.М. – К. : ООО «Издательский Дом Украинский Медиа Холдинг, 2012. – 152 с.].

За даними досліджень групи авторів (Д. Цвєрава, М. Цвєрава, Г. Бєкая, І. Мєрабїшвлї., Т. Гогошїдзе, М. Лорїя, Х. Саганелїдзе, М. Рухадзе та інших) вїдмїчається значний психофїзичний вплив їпотерапїї на розвиток дїтей при дефїцитї уваги та синдромї гїперактивностї, а також дїтей, з порушенням осанки ї диспластичним сколїозом, остеогенезом, остеохондрозом хребта та їшемїчною хворобою серця [Цвєрава Д. М. Ипотерапия. Лечебная верховая езда / Цвєрава Д.М. – К. : ООО «Издательский Дом Украинский Медиа Холдинг, 2012. – 152 с.]. Д. Цвєрава зазначає, що унїкальностї їпотерапїї у тому, що вона орієнтована не на виправлення якої-небудь конкретної функцїї, а на комплексне покращення функцїонування органїзму. Їпотерапїя позитивно впливає як на моторний розвиток, так ї на поведїнковї навички, їнтелектуальний розвиток та загальне оздоровлення дитини. Вона мїстить в собї два протилєжних, проте однаково важливих з точки зору їх високої емоцїйної цїнностї, психологїчних феноменїв: з одного боку, висока мотивацїя, яка обумовлюється бажанням дитини сидїти верхом ї зацїкавленням конем, а з їншої, емоцїйний, страх перед великою твариною та падїнням з неї [Цвєрава Д. М. Ипотерапия. Лечебная верховая езда / Цвєрава Д.М. – К. : ООО «Издательский Дом Украинский Медиа Холдинг, 2012. – 152 с., с. 40].

Результати дослідження Т. Гогошїдзе пояснюють ефект вїд їпотерапїї для дїтей з особливими освїтнїми потребами ефектом мультисенсорної стимуляцїї. Фїзична взаємодїя дитини з конем регулює сенсорний вступ та приводить в порядок пороги сприйняття. Внаслїдок цього вїдносно упорядковується ї поведїнка дитини: вона чує рїзноманїтнї звуки коня, вїдчуває його ритмїчні рухи, дотикається до гриви, що стимулює її тактильнї вїдчуття. Сидїння на конї стимулює пропрїоцептивнї (м'язїв та сухожиль) та кїнестетичнї вїдчуття; балансування на конї, що рухається, стимулює вестибулярнї вїдчуття. Т. Гогошїдзе доходить висновку про те, що пїсля

такого багаторазового, природного мультисенсорного стимулювання у дітей значно покращується:

- витривалість по відношенню до сенсорних подразників, внаслідок чого дитина легше звикає до нового оточуючого середовища;
- здатність модуляції порогів сприйняття, внаслідок чого дитина адекватно реагує на подразники різної інтенсивності та модальності;
- рівновага та контроль за моторикою;
- координація ока та руки;
- концентрація візуального та слухового сприйняття;
- здатність самоконтроля та емоційна регуляція [Цвєрава Д. М. Ипотерапия. Лечебная верховая езда / Цвєрава Д.М. – К. : ООО «Издательский Дом Украинский Медиа Холдинг, 2012. – 152 с., с. 63].

Окремі дослідження розглядають іпотерапію як **засіб активізації пізнавальних процесів** (А. Хандогіна та інші). Так, аналізуючи результати іпотерапії для дітей 2-7 років з розладами аутистичного спектру, А. Хандогіна відзначає істотні покращення у всіх учасників програми навіть після 10 занять. У дітей підвищується рівень емоційного благополуччя, позитивний настрій, прояв ініціативи у відповідь на ініціативу. Діти ведуть себе більш спокійно, у деяких збільшується словниковий запас, покращується увага та з'являється здатність акцентувати увагу на звернену мову; відмічається значне покращення пам'яті (запам'ятовування слів, жестів, рухів та відтворення їх як по команді, так і усвідомлено). Окрім цього, дослідниця виявила, що заняття з іпотерапії стимулюють вміння концентрувати увагу, бажання слухати, дають дитині можливість усвідомити отриманий досвід та набути впевненість у собі [Хандогіна А.В., Перспективы применения ипотерапии при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 32. Частина 2: збірник наукових праць / М-во освіти і науки УЦкраїни, Нац. пед.. ун-т імені М.П.

Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – 328 с., с 197- 204].

Результати дослідження М. Лорія та І. Мерабішвілі пояснюють ефективність іпотерапії для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та осанки. Автори зазначають, що особливістю біомеханіки сидіння в сідлі є такі, що нижні кінцівки дитини повністю виключені з антигравітаційного перерасподілення, внаслідок чого, функцію нижніх кінцівок дитини виконують задні кінцівки коня. Під час руху тварини дитина має безпосередній контакт з коливаннями та поштовхами, які йдуть від коня. В цей час антигравітаційне навантаження перерозподіляється тільки на м'язи торса дитини, що забезпечує економні витрати енергії, з'являється цілеспрямований вплив на корекцію хребта та значно збільшується експозиція фізичного навантаження на верхню частину тулуба [Лорія М., Мерабішвілі І. Іпотерапія у дітей з порушенням осанки *Цвєрава Д. М. Ипотератия. Лечебная верховая езда* – К. : ООО «Издательский Дом Украинский Медиа Холдинг, 2012. – 152 с., с. 67]. Особливості іпотерапії для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату зумовлені проблемою формування нового рухового стереотипу. Оптимальні можливості для цього створюються, коли у дитини-вершника подавляється порочний моторний дефект. Особливий ефект досягається у дітей з координованою активністю, важливу роль в якій грає сенсорна стимуляція.

За даними досліджень R. Vtuznog регулярні заняття верховою їздою призводять також до підвищення спеціальної витривалості дитини. На думку W. Kressin, верхова їзда добре тренує функцію координації рухів. Нормалізацію м'язового тону, удосконалення координації та пониження рефлекторної збудливості відмічають J. Baumann; A. Braver. Дослідник А. Яроцький відмічає, що верхова їзда сприяє різносторонньому розвитку людини, оскільки під час систематичних занять виховується сміливість, рішучість, спостережливість, винахідливість тощо [Цвєрава Д. М.

Ипотерапия. Лечебная верховая езда / Цверева Д. М. – К. : ООО «Издательский Дом У-краинский Медиа Холдинг, 2012. – 152 с., С. 17-41].

Іпотерапія, на думку М. Вісенса, процес не тільки корекційно-реабілітаційний, але і педагогічний, так як ми маємо справу з виучуванням вправ, які передбачені спеціальними програмами. З їх допомогою відбуваються пристосувальні зміни в поведінці, які обумовлені індивідуальним досвідом дитини. І все це обов'язково має спиратися на принцип перманентного повторення дій. За допомогою пам'яті накопичується «м'язовий досвід», на основі якого розвиваються пристосувальні зміни в поведінці [Висенс М. Подражая кентавру. «Национальная Федерация лечебной верховой езды и инвалидного конного спорта». Москва. 2002. 53с.]

Суб'єктами іпотерапії є: дитина з особливими освітніми потребами, інструктор, коновод та кінь.

Іпотерапія здійснюється у три етапи: адаптаційний, реабілітаційний та етап автоматизації і закріплення. Вибір етапу залежить від ступеня готовності дитини до взаємодії «кінь-дитина».

Нижче представлена орієнтовна схема організації занять з дітьми з особливими освітніми потребами.

## ОРІЄНТОВНА СХЕМА ОРГАНІЗАЦІ ЗАНЯТЬ З ІПОТЕРАПІЇ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Етап	Мета	Завдання	Умови	Ігрова діяльність
<p>I. <b>Адаптаційний етап.</b> I.1. Знайомство та звикання до коня.</p>	<p>Познайомити дитину з конем, обстановкою на конюшні, залучити до системи піклування за твариною.</p>	<p>1. Створити умови для пристосування дитини до середовища конюшні, манежу тощо. 2. Ознайомити дитину з основами догляду за тваринами та правилами безпеки. 3. Залучити дитину до процесу догляду за твариною. 4. Сформувати взаємовідносини з конем. 5. Знизити рівень тривоги у спілкуванні з конем та підвищити мотивацію до занять.</p>	<p>Заняття проводяться на конюшні.</p>	<p>Паралельно із діяльністю дитини на конюшні, доцільно організувати для неї тематичну ігрову діяльність. Зокрема, це можуть бути рухливі ігри на тему: «Вершники» та ін.; дидактичні ігри типу: «Полічи конячок» тощо. Крім цього, можна застосувати тематичні комп'ютерні програми (наприклад, «Піклуємося про коня» тощо). Оскільки у дітей з порушеннями розвитку часто порушене плоске (двухмірне) та об'ємне (трехмірне) сприйняття зображення, тому доцільно підбирати комп'ютерні ігри таких типів:</p>
<p>I.2. Формування стереотипу – «дитина-вершник».</p>	<p>Створити загальнофункціональний базис для верхової їзди.</p>	<p>1. Сформувати у дитини новий стереотип – «дитина-вершник» як єдина біологічна система; розвинути впевненість в собі. 2. Виробити у дитини баланс в положенні сидіння в сідлі. 3. Сформувати посадку вершника (перебудова вже оформленої у дитини антегравітаційної системи з положення стоячи в положення в сідлі). 4. Відпрацювати навички посадки на коня та спішування. 5. Розвиток навичок верхової їзди: – збереження балансу протягом</p>	<p>Заняття бажано проводити в закритому манежі, на спеціальному вольтижировочному сідлі з ручками та іншими аксесуарами.</p>	<p>1) Для дітей, яким важко слідкувати за об'єктом, що швидко рухається на екрані (напр., гра «Знайди пару та ін..»).</p> <p>2) Для дітей, які цікавляться зображенням, що рухається, але гублять інтерес до статичних малюнків (напр., ігри типу: «Прикрась коня», «Хто перший» тощо).</p> <p>3) Для дітей, які майже не дивляться на екран, можуть навіть не сидіти за комп'ютерним столом, проте</p>

		<p>30 сек. на вольтижувальному сідлі на корді;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– вільного руху руками, сидячи в вольтижувальному сідлі, на корді;</li> <li>– керування конем (напр., послати кроком, зупинити, повернути; задати коню правильний напрямок тощо).</li> </ul>		<p>цікавляться різноманітними звуками та мелодіями (напр., ігри типу: «Вгадай, хто це?»)</p> <p>[Репина М., Карпенкова И. Игры в ипотерапии. Методическое пособие, 2-е издание, доработанное – М. : НФ ЛВЕ и ИКС, «Наш Солнечный Мир», 2011, 24 с.].</p>
<p><b>II. Реабілітаційний етап.</b></p> <p>II.1. Підготовка до інтенсифікації процесу.</p>	<p>Пристосувати існуюче у дитини порушення до нової поведінкової навички «дитина-вершник».</p>	<p>1. Дослідити та визначити залежності між моторикою та поведінковими навичками дитини, з наступною їх зміною.</p> <p>2. Сформувати функції рівноваги за таких умов: зменшення площини опори та стабільності; дефіциту аферентної інформації; руху по змінюваному маршруту; руху кроком по серпантину; руху по колу; швидкої зміни характеру руху коня.</p>	<p>Заняття бажано проводити в закритому манежі, на спеціальному вольтижувальному сідлі з ручками та іншими аксесуарами.</p>	<p>Для активізації інтересу дитини, до занять іпотерапією бажано включати ігрові види діяльності, наприклад:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ігри з елементами фольклорних сюжетів (скоромовки, віршики, приговори, заклички, потішки, (Наприклад, «Їдем-їдем, їдем-їдем на коні ми...» тощо);</li> <li>– ігри на освоєння простору, наприклад:  <i>«Привітання».</i> Мета: розвиток просторових уявлень (відчуття себе «всередині», «ззовні», «справа», «зліва»), координація рухів, емоційної сфери, навиків традиційної поведінки та взаємодії, вміння керувати конем.  <i>«Вольти».</i> Мета: розвиток просторових уявлень та освоєння понять «направо», «наліво», «коло», «перший», «в середині», «останній», комунікативних та соціальних навиків, вміння керувати конем, дотримуватися дистанцію.  <i>«Обжени».</i> Мета: розвиток навички зміни ритмів руху,</li> </ul>



				<p>комунікативних, соціальних навичок, фізичний розвиток.</p> <p><i>«Акробатика»</i>. Мета: розвиток координації рухів, просторових уявлень («вперед», «назад»), комунікативної та емоційної сфери, взаємного прийняття.</p>
<p>II.2. Реалізація реабілітаційних заходів.</p>	<p>Відпрацювати нову поведінкову навичку «дитина-вершник».</p>	<p>Реалізація корекційно-реабілітаційних заходів з індивідуальної програми реабілітації дітей.</p> <p>1. Придушення елементів гіперкінезів (в умовах стабільної опори з різноманітним ступенем її зменшення)</p> <p>2. Ускладнення засобів формування функцій рівноваги та посадки;</p> <p>3. Дозована напруга окремих груп м'язів.</p>	<p>Заняття можливо проводити як в закритому манежі так і у відкритому.</p>	<p>Розвиток та закріплення вміння дитини керувати конем ефективно здійснюється засобами таких типів ігор, як:</p> <p>– ігри без використання предметів, напр.: гра «Привітання».</p> <p>Мета: розвиток: навичок керування конем (вміння правильно виконувати команди та зберігати дистанції), фізичних навичок (утримання рівноваги під час їзди, відведення руки), комунікативних навичок (взаємодії, уваги один до одного), емоційної сфери (здатності утримувати контакт з групою, яка спрямовує всю увагу на вершника, що рухається).</p> <p>– ігри з використанням предметів (напр., «М'ячики», «Передай м'яч», «М'яч, корзина та дзвіночок», «Знайди відро» тощо;</p> <p>– балістичні ігри (напр., варіації гри «Містечка»).</p>
<p><b>III. Етап автоматизації та закріплення.</b></p>	<p>Розвинути «м'язову пам'ять», закріпити та зберегти у дитини фіксований «м'язовий слід».</p>	<p>Здійснення тривалих спеціальних вправ, які повинні мати перманентний характер.</p>	<p>Заняття можливо проводити як в закритому манежі так і у відкритому.</p>	

### 3. РУХЛИВІ ІГРИ НА СВІЖОМУ ПОВІТРІ

Високим потенціалом щодо покращення психофізичного здоров'я дітей володіє організована рухова діяльність на свіжому повітрі. Як зазначає О. Аксьонова, фізична активність в сучасному освітньому процесі має розглядатися, насамперед, як оздоровчий фактор, особливо для дітей, які у зв'язку з особливими освітніми потребами не можуть повною мірою використати можливості загальноприйнятої системи фізичного виховання. На думку авторки, метою рухової активності дитини має стати опанування нею простором власних рухових дій: усвідомленого дитиною фізичного навантаження відповідно до її внутрішньої потреби у русі, здатності його виконувати, зручного темпу виконання тощо. Домінантою рухової активності на свіжому повітрі є подолання у дітей з особливими потребами труднощів моторного планування. За результатами досліджень Е. Як, П. Аквілли, Ш. Саттон саме ці труднощі можуть впливати на засвоєння дітьми академічних навичок, ускладнювати самоорганізацію навчальних дій, обмежувати їх здатність концентруватися під час навчального процесу [Эллен Як, Паула Аквилла, Ширли Саттон Строим мостики с помощью сенсорной интеграции; Терапия для детей с аутизмом и другими pervasive расстройствами развития: [Пер. с англ. В.Г. Мартиросян, Н.А. Шафинская, М.В. Носик. Под. ред. О.А. Шленской]. – Белая Церковь: ПАО «Белоцерковская книжная фабрика», 2016. – 240 с., с. 43].

Поряд із загальними засобами та методами організації фізичної активності дітей важлива роль належить ігровому методів та методів змагань. Застосування цих методів в освітньо-реабілітаційному процесі дає можливість здійснювати соціально-виховні впливи, формувати широкий діапазон рухових якостей дітей та стимулювати компенсаторні можливості їх організму. Рухливі ігри на свіжому повітрі з дітьми різного віку повинні проводитись на основі широкого використання елементів спортивних та народних ігор, акробатики, гімнастики, бігу, лазіння, подолання перешкод, стрибків тощо. При початковому ознайомленні дітей зі спеціальними

вправами доцільно використовувати ігри-естафети, ігрові вправи, командні ігри-стрибки, ігри-кидання, комбіновані ігри тощо. При цьому дуже важливо зберегти зацікавлення дитини грою та бажання і надалі брати в ній участь. У зв'язку із цим О. Аксьонова пропонує використовувати методику «рухових задачок», сутність якої полягає в проблематизації фізичної ігрової активності дітей. Прикладом проблематизованої активності є гра «Руховий диктант». Ведучий пропонує дітям виконувати вправи, називаючи лише умовні поняття. Наприклад, «м'яч не літає і не падає», «м'яч літає, стрибає, котиться, однак ви стоїте на місці» тощо [Метод рухових задачок у школі розумного руху. Навчально-методичний посібник для творчо працюючих фахівців з фізичного виховання дітей та підлітків. / упор. О. П. Аксьонова. Запоріжжя: Видавництво комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради, 2013. 96 с.]

Рухливі ігри на свіжому повітрі організовуються педагогами для дітей в ранкові часи, у вільний час на перервах між уроками та у позанавчальний час.

Орієнтовний перелік рухливих ігор для дітей різного віку розроблено на підставі наробок багатьох авторів-практиків, зокрема: М. Гвоздьева, Ю. Іскоростенської, І. Кіктенко, І. Маякової, Ю. Онищенко, Т. Сироткіної [Метод рухових задачок у школі розумного руху. Навчально-методичний посібник для творчо працюючих фахівців з фізичного виховання дітей та підлітків. / упор. О. П. Аксьонова. Запоріжжя: Видавництво комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради. 2013. 96 с.], Л. Гаращенко [Гаращенко Л. В. Фізкультура на повітрі: здоров'язберезувальний підхід Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ. 2012. 13с.], Л. Айунц, Ж. Твердохліб, А. Крук [Айунц Л. Р., Твердохліб Ж. О., Крук А. З. та ін. Практичні матеріали до комплексної програми з фізичного виховання у 1 – 4 класах (студентам – практикантам,

вчителям початкових класів, вчителям фізичної культури): Методичні рекомендації. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 120 с.], О. Воропаєва [Воропаєва О. С. Методичні рекомендації «Урок – основна форма організації навчальної роботи з фізкультури». URL: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article7.html> (дата звернення 10.06.2018).], Н. Бондарчук [Бондарчук Н. А. Ура! Фізкультура! Немиринецька загальноосвітня школа І-ІІІ ст. Старокостянтинів. 2013. 60 с.], Н. Оконнікова [Оконнікова Н. Н. Сборник подвижных игр для детей 3-7 лет. Томск. 79 с.].

## ОРІЄНТОВНИЙ ПЕРЕЛІК РУХЛИВИХ ІГОР ДЛЯ ДІТЕЙ РІЗНОГО ВІКУ

<b>1-4 класи</b>		
<i>Назва гри</i>	<i>Зміст гри</i>	<i>Умови та обладнання</i>
«Упіймай горобчика!»	Діти створюють коло, усередині якого ховається «горобець». «Кішка» знаходиться за колом, її завдання – упіймати «горобця», а завдання дітей у колі – не пустити «кішку». Коли «горобець» спійманий, можна змінити головних героїв.	Сприятливі погодні умови.
«Займи будиночок»	Діти розбиваються на пари, беруться за руки – це будиночки. Група дітей – «пташки», їх більше, ніж будиночків. «Пташки» літають. «Закапав дощик» і «пташки» займають будиночки. Ті діти, кому не вистачило будиночка – вибувають з гри.	Сприятливі погодні умови.
«Тин»	Діти беруться за руки хрест-навхрест і стають чотирма шеренгами одна навпроти іншої. Під музику кожна з шеренг по черзі йде назустріч протилежній шерензі і кланяється. Після уклону діти повертаються на колишнє місце. З початком іншої танцювальної мелодії діти виходять зі своїх шеренг, танцюють, використовуючи відомі танцювальні рухи. Як тільки музика закінчиться, кожна шеренга повинна зайняти своє початкове місце. За цей час діти мають швидко і правильно «заплести тин».	Сприятливі погодні умови, магнітофон.
«Ворони і горобці»	Обираються дві команди: «ворони» і «горобці». Ведучий повільно каже: «Ворони!» і «ворони» ловлять «горобців». По команді «Горобці!» – навпаки.	Сприятливі погодні умови.
«Потяги»	Кожен гравець будує собі ДЕПо, окреслюючи навколо себе невелике коло. У середині майданчика знаходиться «паровоз», у якого немає свого ДЕПо. Ведучий йде від одного вагона до іншого. До кого він підходить, той слідує за ним. Так збираються всі вагони. Паровоз несподівано свистить, і всі гравці біжать до ДЕПо (паровоз біжить також). Гравець, що залишився без місця, стає ведучим «паровозом».	Сприятливі погодні умови.
«Хвора кішка»	Один гравець – це «здорова кішка», яка намагається зловити всіх інших. Кожен гравець, якого заплямували, повинен покласти руку точно на те місце, де його заплямували. Він стає теж «кішкою», але «хворою» і допомагає «здоровій кішці» при лові. «Хвора кішка» може плямувати тільки здоровою рукою. Гравець, якого не заплямували, перемагає. Він стає «здоровою кішкою» на наступне коло.	Сприятливі погодні умови.
«Совонька»	Посередині майданчика позначають «гніздо», у якому один із гравців стає «совонькою», а решта дітей розбігаються майданчиком. За сигналом «День настає – все оживає» діти бігають майданчиком, імітуючи політ пташок. За сигналом «Ніч настає – все завмирає» діти зупиняються. «Совонька» «вилітає з гнізда» на «полювання» і стежить за гравцями. Якщо хтось із них поворухнувся, «совонька» забирає цього гравця до себе в «гніздо». За сигналом «День наступає – все оживає» «совонька» повертається до свого «гнізда», а учасники гри знову бігають майданчиком. Діти, які потрапили до «гнізда», пропускають одну гру.	Сприятливі погодні умови.

«Колобки та їжачки»	Гравці за допомогою лічилки визначають тих, хто буде «зайчиком», «вовчиком», «лисичкою» та «ведмедиком», решта дітей – «колобки». З одного боку майданчика ведучий малює коло («хатку колобків»), на іншому – розміщує обручі («хатки звірят»). «Звірята» займають свої «будиночки», а «колобки» ходять майданчиком. Ведучий: В лісі колобки гуляють, Ходять, бігають, стрибають, Комариків відганяють. («Колобки» виконують різні рухи відповідно до тексту.) Колобки, тікайте, Зайчик за деревом – поспішайте! «Колобки» тікають, а «зайчик» ловить їх. Аналогічно ведучий говорить про «вовка», «лисичку» та «ведмедика». Потім діти міняються ролями.	Сприятливі погодні умови.
«Збирання листя»	У грі на свіжому повітрі використовують опале листя. Ведучий зображує разом із дітьми рухи тварин і птахів, потім діти рухаються самостійно. За командою «Зібрати листя!» діти збирають листя впродовж 15-20 с. Перемагає той, хто зібрав найбільшу кількість листя. За командою «Розійтися!» діти розбігаються і за сигналом ведучого якнайвище підкидають листя вгору.	Сприятливі погодні умови.
«Слухай сигнал»	Вихованці йдуть по колу або пересуваються майданчиком у вільному напрямку. Коли ведучий подасть сигнал в обумовлений спосіб (свистком або плесне у долоні) один раз, вихованці повинні набути пози «лелеки» (стояти на одній нозі, руки в сторони) або іншої, обумовленої раніше, пози. Якщо ведучий подасть сигнал двічі, вихованці повинні набути пози «жабки» (присісти, п'яти скласти разом, носки й коліна – в сторони, руки розташувати між ступнями ніг на підлозі). За третім сигналом вихованці відновлюють ходьбу.	Сприятливі погодні умови.
«Театр звірів»	Діти наслідують рухи тварин і птахів. Перемагає той, кому вдасться найточніше відтворити рухи та звички тварин (птахів).	Сприятливі погодні умови.
«Життя лісу»	Кожний учасник обирає собі рослину, яка йому подобається (береза, верба, дуб та ін.). За сигналом ведучого всі перетворюються на ліс і реагують на зміни погоди й час доби (тихий ніжний вітерець, сильний холодний вітер, ураган, дрібний грибний дощик, злива, спека, ласкаве сонце, ніч, град, мороз та ін.). Перемагає той, кому вдасться найточніше відтворити рухи дерев.	Сприятливі погодні умови.
«Літає – не літає!»	Ведучий промовляє різні слова. Якщо він називає предмет або істоту, яка літає, то гравці «літають» (піднімають і опускають руки через сторони) і промовляють звуки, що для цих птахів є характерними. Якщо ведучий називає предмет, що не літає, то гравці не піднімають руки й мовчать.	Сприятливі погодні умови.
«Клас, струнко!»	Ведучий стоїть обличчям до вихованців, які шикуються в одну шеренгу. Він подає різноманітні команди, які виконуються лише в тому разі, якщо перед командою прозвучало слово «клас». Той із	Сприятливі погодні умови.

	гравців, хто припускається помилки, робить крок уперед, проводжуючи грати. Гра триває до 3 хв.	
«Вершники-спортсмени»	Усі гравці – «конячки». Будиночки «конячок» – «стійла», яких за кількістю має бути на 2-3 менше, ніж дітей. За командою: «Крок коня!» – «конячки» йдуть, високо піднімаючи коліна; «Поворот!» – «конячки», повернувшись кругом, ідуть в інший бік; «Риссю!» – «конячки» біжать; «У стійла!» – біжать, намагаючись зайняти вільне місце. Хто залишиться без свого будиночка, той залишає гру.	Сприятливі погодні умови.
«Один у колі»	Гравці стають у коло і перекидають великий легкий м'яч один одному, поки хтось не помилиться і не упустить його. Цей гравець виходить в коло і стає посередині. Гравці продовжують перекидати м'яч, але намагаються, щоб його не схопив стоїть в центрі, а м'яч влучив у нього. Якщо все ж таки центральному гравцю вдається зловити м'яч, то він може кинути його в будь-кого (якщо влучить – гравець займає його місце).	Сприятливі погодні умови.
«Стоп!»	Вибирається ведучий. Гравці стають у коло, ведучий – за колом, спиною до гравців. По команді ведучого гравці починають швидко передавати один одному м'яч по колу. Кидати м'яч не можна, він постійно повинен перебувати в руках у когось з учасників. Ведучий швидко командує: «Стоп!». У кого з гравців у цей момент виявиться м'яч, той виходить з гри. Гра продовжується, поки не залишиться один учасник.	Сприятливі погодні умови
«Водяний»	Вихованці встають в коло. Ведучий говорить: – Водяний, що сидиш ти під водою, виглянь на хвилиночку! Після чого «водяний» встає, вибирає навмання будь-якого гравця і намагається вгадати хто це. Якщо вгадав, то вгадана дитина стає «Водяним».	Сприятливі погодні умови.
«Вудка»	Ведучий стоїть у центрі та розкручує на мотузці «вудку»-м'яч. Інші вихованці, розташувшись по колу, уважно слідкують за м'ячем. Вони повинні вчасно так підстрибнути, щоб м'яч пролетів під ногами та не задів їх. Хто попався на «вудку», тому водити.	Сприятливі погодні умови.
«Цур на дереві»	Для гри обирають таке місце, де є кілька дерев. Один гравець встає в середину між деревами, а інші – біля дерев. Гравці за сигналом починають перебігати від дерева до дерева. Той, хто стоїть посередині повинен їх ловити. Спійманий стає ведучим, а ведучий займає його місце.	Сприятливі погодні умови.
«Заборонений рух»	Ведучий пропонує гравцям виконувати всі рухи крім «забороненого». Він починає виконувати рухи, а вихованці повторюють. Хто помилиться і виконає «заборонений» рух чи не повторить рух взагалі, «штрафується».	Сприятливі погодні умови.
«Гуси-лебеді»	На початку гри обирають двох або одного «вовка» та «ватажка». Всі інші представляють «гусей». «Ватажок» стає на одному кінці, «гуси» – на іншому, а «вовки» осторонь ховаються. «Ватажок» походить, поглядає і, як помітить вовків, біжить на своє місце, плескає руками, викрикуючи: – Гуси-лебеді, додому!	Сприятливі погодні умови.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Навіщо?</li> <li>– Біжіть, летіть додому, стоять вовки за горою!</li> <li>– А чого вовкам треба?</li> <li>– Сірих гусей шипати. Та кісточки обгризати.</li> </ul> <p>«Гуси» біжать, гогочучи: «Га-га-га-га!» «Вовки» вискакують із-за гори і кидаються на «гусей». Кого з «гусей» піймають, тих відводять «за гору» і гра починається знову.</p>	
«Квач»	На майданчику всі учасники гри розміщаються довільно. Всі обирають ведучого – квача. В руках у квача знаходиться хусточка, яку він підіймає вгору і голосно говорить «Я – квач!». Квач намагається наздогнати когось з гравців та доторкнутися до нього рукою. Якщо йому це вдається, то він з закваченим міняється ролями. Гра продовжується. Виграє той гравець, який за час гри не був заквачений.	Сприятливі погодні умови.
«Білі ведмеді»	Обираються два ведучі – «білі ведмеді». З одного боку майданчика креслять коло. Це – «крижина», на яку стають «ведмеді». Інші вихованці – «моржі» або «тюлені» – бігають по майданчику. За сигналом ведучого «ведмеді» йдуть на полювання, тримаючись за руки. Спійманого гравця відводять на «крижину». Потім ловлять ще одного гравця. Кожна спіймана пара стає «ведмедами». Гра закінчується, коли спіймано всіх «моржів». Під час гри «ведмедам» не можна хапати гравців за одяг.	Сприятливі погодні умови.
«У річку гоп»	Діти стають у дві шеренги одна проти одної на відстані 3 – 5 метрів. Ведучий подає команду: – У річку гоп! – всі стрибають вперед. – На берег гоп! – всі стрибають назад. Часто ведучий повторює однакову команду декілька разів. У такому випадку всі залишаються на місці. Наприклад: – У річку гоп! – всі стрибають вперед. – У річку гоп! – всі стоять на місці. Хто стрибнув, той вибуває з гри. Гра продовжується до останнього гравця.	Сприятливі погодні умови.
«Влучно в ціль»	Місце для гри окреслюють внутрішніми і лицьовими лініями. На внутрішній лінії в ряд ставлять 10 кеглів (5 – червоного кольору і 5 – білого). Гравці об'єднуються у дві команди. Кожна з команд розташовується за лицьовими лініями на відстані 6-10 м. від кеглів. Усі гравці одержують по малому м'ячику. За сигналом ведучого збивають кеглі. Одна команда збиває червоні кеглі, інша – білі. Кидати м'яч можна різними способами, але гравці не повинні заходити за свої лінії та збивати кеглі іншої команди.	Сприятливі погодні умови, м'яч.
«Мисливці і качки»	На майданчику креслиться велике коло діаметром 8-10 м або квадрат 10x10 м. Гравці розподіляються на дві команди «мисливців» та «качок». «Качки» розташовуються у середині кола, а «мисливці» за	Сприятливі погодні умови, м'яч.



	його межею (з двох протилежних боків квадрата). Один з мисливців тримає у руках волейбольного або гандбольного м'яча. За сигналом ведучого «мисливці» починають перекидати м'яч у різних напрямках, прагнучи влучити у «качок». «Підстрелена качка» вибуває з гри і виходить з кола. Гра продовжується до повного «відстрілу» «качок» або певний проміжок часу, після чого команди міняються ролями. Виграє команда, яка найшвидше «відстріляла» найбільше «качок». «Мисливці» не повинні заходити за межу кола. «Підстреленою» вважається «качка», в яку влучили м'ячем або ж він тільки доторкнувся до неї рикошетом. Якщо у «качку» влучає м'яч, що відскакує від землі, вона продовжує гру. «Качка», яка полишає межі кола, вважається «підстреленою».	
«Передав сідай!»	Учасників об'єднують у кілька команд та обирають капітанів. Команди шикуються біля лінії в колону по одному. Попереду кожної колони, обличчям до неї, на відстані 5-6 кроків стає капітан, який тримає м'яч. За сигналом кожний капітан кидає м'яч першому гравцеві у своїй колонні. Піймавши м'яч, гравець повертає його капітанові й сідає на підлогу. Отримавши м'яч від останнього гравця своєї колони, капітан піднімає його вгору, а гравці його команди підводяться.	Сприятливі погодні умови, м'яч.
«Безпритульний заєць»	Гравці, крім двох, стають парами у коло (обличчям один до одного), взявшись за руки. Один із гравців – «заєць», інший – «вовк». «Заєць», який тікає від «вовка», ховається в середину пари. Той, до кого «заєць» став спиною, стає «безпритульним зайцем». Якщо «вовкові» вдається наздогнати «зайця», вони міняються ролями.	Сприятливі погодні умови.
«Баранець»	Для гри з числа вихованців обирається «баранець». Решта – його «хвостики». Баранець тримає скакалку або лозинку. Учасники гри утворюють ланцюжок, у якому першим стоїть «баранець». За сигналом «хвостики» починають бігти за «баранцем», а той намагається доторкнутися лозинкою (скакалкою) до останнього в ланцюжку гравця. Для цього «баранець» то прискорює, то сповільнює біг, повертається то праворуч, то ліворуч або й зовсім зупиняється. «Хвостики» намагаються не «відриватися» від свого ведучого й намагаються уникнути його дотику. Той, до кого баранець доторкнувся або хто «відірвався» від ланцюжка, вибуває з гри. Перемагає той, хто найдовше протримався «хвостиком». Потім він стає «баранцем».	Сприятливі погодні умови.
«Бій півнів»	На землі креслять коло діаметром 2 м. Гравців об'єднують у дві команди, і вони стають біля кола у дві шеренги, одна навпроти одної. Капітани посилають по одному гравцю зі своїх команд у коло. Кожен із цих гравців стає на одну ногу (другу підіймає), руки кладе за спину. За сигналом «півні» починають виштовхувати плечем і тулубом один одного з кола, причому намагаються не оступитись. Кому це вдається, стає переможцем і виграє одне очко для своєї команди. Гра триває доти, поки всі не побувають у ролі півнів. Виграє команда, гравці якої більше разів були переможцями. Якщо учасник, який перебуває в колі, стає на обидві ноги, його вважають переможеним. Якщо ж під час виштовхування обидва гравці вийдуть з кола, перемога нікому не присуджується, а на їхнє місце стає	Сприятливі погодні умови.

	наступна пара. Під час поєдинку не дозволяється забирати руку з-за спини. Цю гру можна проводити й без розподілу на команди. Гравці за бажанням виходять в середину кола на змагання. Переможець залишається, а проти нього виходить новий гравець, який бажає помірятися силою.	
«Білки, жолуді, горіхи»	Дітей розподіляють на трійки. Вони беруться за руки і утворюють кола на всій території майданчика. Кожен гравець у колі дістає назву: «Білка», «Жолудь», «Горіх». Одного з дітей вибирають ведучим. На виклик «Горіхи!», «Білки!» або «Жолуді!» діти швидко міняються місцями в різних колах, а ведучий намагається зайняти місце в одній із трійок, дістаючи назву гравця, який вибув. Вихованець, що залишився без місця, стає ведучим. Перемагають діти, які жодного разу не були в ролі ведучого.	Сприятливі погодні умови.
«Бузьки» (українська народна гра)	Усі учасники гри малюють собі кола діаметром 1 м (можна використати гімнастичні обручі) і стають у них на одній нозі. Ведучий говорить: «Бузьки полетіли!». Всі учасники гри бігають по майданчику, махають «крилами». Учитель забирає одне «гніздо» і говорить: «Бузьки прилетіли!». Всі учасники займають будь-які «гнізда» і стоять на одній нозі. Хто не має «гнізда» і не може стояти на одній нозі – вибуває з гри.	Сприятливі погодні умови.
«Виклик номерів»	Усі гравці діляться на дві команди. Ведучий називає номер. Гравці, у який цей номер, виконують рухові дії (наприклад, біжать, перестрибують тощо). Команда, гравець якої першим виконає рухову дію, отримує очко.	Сприятливі погодні умови.
«Вище землі»	Гравці довільно займають місця на майданчику та обирають ведучого. За сигналом ведучий намагається наздогнати когось із гравців і доторкнутись до нього рукою. Той гравець, до якого доторкнулись, зупиняється і голосно говорить: «Я – ведучий!». Щоб не впіймав ведучий, можна стати «вище землі» (тут у пригоді стануть гімнастичні лави, драбини, кінь, козел, перекладина, бруси тощо).	Сприятливі погодні умови.
«Мороз»	Вибирається Мороз. Діти йдуть кругом і співають: Дід Мороз! Дід Мороз! У тебе червоний ніс. Разом з нами погуляй, не морозь, а доганяй! Діти розбігаються в різні боки. Мороз біжить за ними і намагається доторкнутися до кого-небудь рукою. Той, до кого доторкнувся – Мороз і вважається замороженим. Він повинен зупинитися і розвести руки в сторони. Решта учасників гри можуть його розморозити, доторкнувшись рукою до плеча. Гра проводиться кілька разів. Після кожних 3-5 спійманих вибирається новий Мороз. Виграє Мороз, який зумів заморозити більше дітей.	Сприятливі погодні умови.
«Сірий вовк»	Вибраний на початку гри «вовк» ховається, а інші діти – «овечки», рвуть траву та примовляють: «Рву, рву траву, не боюся вовка, а ні трішечки. Вовк за горою, а я за другою. Вовк у тумані, а я в сарафані». Після цих слів «вовк» вибігає і ловить «овець», а всі розбігаються. Кого вхопить «вовк», той і стає вовком. Після цього гра продовжується.	Сприятливі погодні умови.
«Сховалися»	Для гри знадобиться набір дитячих кубиків (з малюнками або написаними буквами чи цифрами).	Сприятливі погодні умови.

кубики»	Заздалегідь визначивши ігрове поле, ведучий ховає кубики в різних місцях, але так, щоб малюкам не склало особливих труднощів їх знайти. Завдання вихованцям полягає у тому, щоб знайти якнайбільшу кількість кубиків.	умови.
«Не ходіть, зайці, в город!»	Для гри знадобиться дерев'яна паличка або крейда. У грі бере участь не менше 5 осіб. Ведучий креслить на заздалегідь вибраному майданчику коло діаметром 2,5-3 м. Це – город. З числа учасників за допомогою лічилки вибирається «сторож». «Сторож» встає в коло, інші гравці – «зайці», які прагнуть потрапити в город. За сигналом ведучого «зайці» починають «наступ», всіляко відволікаючи увагу «сторожа» на себе, щоб ті учасники, які знаходяться за його спиною, могли проникнути на «заборонену територію». Той, кого він торкнеться за межами кола, перебігає, не входячи в коло, на протилежну сторону.	Сприятливі погодні умови.

<b>5-11 класи</b>		
<b>Назва гри</b>	<b>Зміст гри</b>	<b>Умови та обладнання</b>
«Фігури»	Дві команди стоять перед лінією старту-фінішу, в руках у дітей короткі гімнастичні палиці. За сигналом ведучого гравці по черзі бігають до позначеного місця. Гравці повинні викласти з палиць обумовлену заздалегідь фігуру (зірку, будиночок, ялинку). Кожний наступний гравець може бігти до фігури, яку будують, тільки після того, як його плесне по руці попередній гравець, який повернувся до лінії старту.	Сприятливі погодні умови, гімнастичні палки.
«Естафета звірів»	Дві команди шикуються у дві колони на відстані 5-6 м одна від одної. Перед ними на відстані 6-10 м ставлять гімнастичні обручі або високі прапорці (лижні палиці). У кожній команді є «заєць», «вовк», «пантера», «лисиця», «лев» тощо (ці назви дають перед початком гри кожній парі гравців). Після виклику «звірята» біжать до обручів, оббігають їх, повертаються на своє місце. Хто швидше, той перемагає. Ведучий підсумовує очки команд.	Сприятливі погодні умови, гімнастичні обручі.
«Переміна місць»	Гравці стають у коло і розраховуються за порядком номерів. Ведучий стоїть у центрі і голосно називає два які-небудь номери. Гравці під викликаними номерами повинні негайно помінятися місцями, а ведучий намагається випередити одного з них, зайнявши його місце. Гравець, що залишився без місця, стає ведучим.	Сприятливі погодні умови.
«Слухай сигнал»	Вихованці йдуть по колу або пересуваються майданчиком у вільному напрямку. Коли ведучий подасть сигнал в обумовлений спосіб (свистком або плесне у долоні) один раз, гравці повинні набути пози «лелеки» (стояти на одній нозі, руки в сторони) або іншої, обумовленої раніше, пози. Якщо ведучий подасть сигнал двічі, вихованці повинні набути пози «жабки» (присісти, п'яти скласти разом, носки й	Сприятливі погодні умови.

	коліна – в сторони, руки розмістити між ступнями ніг на підлозі). За третім сигналом гравці відновлюють рух у вільному напрямку.	
«Захист фортеці»	На лісовій галявині розмічають коло, або квадрат чи прямокутник. У центрі – «фортеця» (прапорець, зв'язані гілки). Фортецю обводять колом діаметром 3 м. Біля фортеці стоїть «захисник». Гравці шикуються за лінією визначеного кола. За командою ведучого гравці починають передавати один одному м'яч, маючи по меті в слушний момент кинути його і попасти в фортецю. «Захисник» намагається такі м'ячі відбити. Гравець, який влучить у фортецю стає «захисником». «Захисникові» забороняється тримати фортецю руками, а всім іншим заходити за лінію кола, чи наступати на неї.	Сприятливі погодні умови.
«М'яч у колі»	Гравці шикуються у коло на відстані витягнутих рук. Двоє ведучих стоять у центрі кола. М'яч знаходиться в одного з гравців. За командою гравці перекидаються м'ячем так, щоб до них не торкнулись ведучі і щоб м'яч на впав. Коли одному з гравців це не вдається, то він міняється з ведучим.	Сприятливі погодні умови, м'яч.
«Боротьба за м'яч»	Гравці діляться на 2 команди і розбігаються по всьому залу і ведучий дає м'яч команді. Команда, яка з м'ячем, повинна зробити 10 передач, так, щоб інша команда не перехопила м'яч. Коли інша команда перехопить м'яч, гра продовжується. Гру можна проводити у вигляді змагань. Виграє та команда, яка набере більше очок.	Сприятливі погодні умови, м'ячі.
«Естафета шайбою»	Учасники команд шикуються в колони по одному. Перед кожною командою в 10-12 м ставлять прапорці (або стільця). Перші номери в командах отримують по ключці і шайбі. За сигналом вони повинні, підбиваючи шайбу ключкою, обвести її навколо прапорця і повернути назад до лінії старту. Потім ключка передається другому гравцеві, який, в свою чергу, обводить шайбу навколо прапорця. Перемагає команда, яка перша завершила гру.	Сприятливі погодні умови, прапорці, шайба, ключка.
«Шикуйсь!»	Ведучий дає команду шикуватися, гравці повинні виконати її якомога швидше. Сенс гри в тому, що треба не просто шикуватися, а шикуватися за ознакою, який назве ведучий. Ознаки можуть бути такі: за довжиною волосся; за першою літерою прізвища або імені в алфавітному порядку; за довжиною одягу або висотою каблука; за вагою тощо.	Сприятливі погодні умови.
«Танок з предметом»	Всі гравці танцюють і одночасно передають один одному невеликий предмет (апельсин). Ведучий час від часу вимикає музику. Той, у кого в цей момент опинився в руках предмет, вибуває. Виграє останній гравець, що залишився на танцювальному майданчику.	Сприятливі погодні умови, магнітофон, фрукти.
«Перехід прірви»	На початку гри на землі потрібно накреслити лінію. Всі учасники об'єднуються у дві команди. Гравці однієї команди стають в ряд, боком один до одного, і беруться за руки. Кожна команда приставним кроком рухається по лінії (команди починають рух з протилежних кінців лінії). Найважче – розійтися по лінії, коли команди зустрічаються (обличчям один до одного). Команда, гравці якої зійшли з лінії,	Сприятливі погодні умови, крейда, фішки.

		програла. Для того, щоб виграти, дозволяється зіштовхувати гравців протилежної команди.	
«Рибки»		Один із гравців за жеребом обирається «приманкою». «Вудку» (довгу мотузку) одним кінцем прив'язують до огорожі, стіни, дерева або спеціально вбитої в центрі майданчика жердини. «Приманка», взявшись за вільний кінець мотузки намагається, не випускаючи її з рук, заплямувати кого-небудь із гравців, тобто зловити «рибку». Решта прагнуть «кльоннути приманку» – злегка вдарити, але так, щоб «приманка» їх не заплямувала. Гравець, спійманий «приманкою», стає до «вудки» і стає теж «приманкою», після чого гра продовжується.	Сприятливі погодні умови, мотузка.
«Принеси прапор»		На майданчику креслять дві паралельні лінії, відстань між якими 1-2 м – це «нейтральна територія», відповідно, протилежні частини належать одній і другій командам-суперникам. Всі гравці об'єднуються у дві команди. Кожна команда на відстані 10-15 кроків від «нейтральної території» (на своєму полі) встановлює прапор і окреслює місце його встановлення колом із радіусом приблизно 1-2 м. Один гравець із команди буде захищати прапор («стояти на варті»), але підходити до нього ближче, ніж на 1-2 м (за межу накресленого кола) не має права. Завдання кожної команди: здобути прапор противників, при цьому зберегти свій. Коли гравець забігає на «чуже» поле, його можуть поквачити (доторкнутися рукою). Після цього він залишається стояти на місці доти, поки хтось зі «своїх» його не «розморозить» (доторкнеться рукою). Гра закінчується тоді, коли гравці однієї з команд принесуть прапор противників на свою територію. Правила: 1) гравцям команди, захищаючи свій прапор, не можна переступати лінію кола навколо прапора; 2) гравець із команди-суперника, який добіг до прапора, вважається недоторканим (його не можуть поквачити) доти, поки він стоїть в колі навколо прапора; 3) поквачений гравець не може йти з місця доти, поки його не «розморозить» член його ж команди; 4) на нейтральній території можуть знаходитися гравці як однієї, так і другої команд.	Сприятливі погодні умови.
«Клишоногий квач»		Інша назва – «вище-ноги-від-землі». Клишоногий квач має таку особливість: «квач» не може квачити того учасника ноги якого не торкаються землі. Гравці можуть це робити різними способами: лягаючи на спину або живіт і підіймаючи ноги догори; забираючись на підвищене місце (лаву, паркан); повиснувши на перекладині або гілці тощо. Правила гри: гравець не може довго знаходитися у такому стані; учасники не можуть водночас знаходитися у такому стані; «квачу» не можна «чатувати» гравця, який підняв ноги.	Сприятливі погодні умови.
«Квач м'ячем»	3	Квач з м'ячем відрізняється від звичайного квача тим, що ведучий – «квач» квачить учасників не рукою, а м'ячиком («квачиком»). За відсутності м'яча за квачик може згадитися будь-який м'який предмет (губка, ганчірка). Інші варіанти квача з м'ячем: І. При невеличкій кількості гравців (до 7 осіб). Гравці домовляються, що «квач» має поквачити всіх учасників. Поквачений останнім вважається переможцем.	М'яч, губка, ганчірка.

	<p>II. Всі гравці вільно бігають по майданчику. Вибирається «квач», який тримає в руках м'яч. «Квач» намагається м'ячем поквачити кого-небудь із гравців. Поквачений м'ячем гравець стає новим «квачем». Якщо м'яч не влучив ні в одного з гравців, то будь-хто з них бере м'яч і всі гравці починають перекидати його між собою. М'яч перекидають доти, поки «квач» не доторкнеться до нього. Він бере м'яч і намагається знову поквачити когось із гравців. Виграють ті, хто жодного разу не був «квачем».</p> <p>Правила: 1) гравці можуть бігати лише в межах майданчика; 2) передавати м'яч гравці можуть тільки одному з партнерів; 3) м'яч передавати не можна вище рук «квача»; 4) квачити можна лише нижче пояса; 5) гравець не вважається покваченим, якщо м'яч відскочив від поверхні майданчика.</p>	
«Поверталки»	Для гри знадобиться свисток. Дорослий просить дітей вишикуватися в шеренгу, після чого пояснює правила гри: за сигналом ведучого учасники розбігаються в різні сторони, бігають по галявині, танцюють, стають у різні пози, зображаючи тварин. Як тільки гравці почують сигнал, вони повинні повернутися на колишнє місце і знову стати в шеренгу.	Сприятливі погодні умови.
«Тиха гра»	Один з гравців – ведучий – встає біля дерева, великого каменя, невеликого куща або пня. Йому зав'язують очі. Інші гравці розходяться в різні сторони приблизно на відстань 25-30 м. За сигналом ведучого діти починають повільно наблизитися до нього, намагаючись йти як можна тихіше. Завдання гравців – підібратися до ведучого ближче і торкнутися рукою його або предмета, біля якого він стоїть. Кому це вдасться, той вважається переможцем і стає наступним ведучим. Ведучий подає сигнал до зміни ведучого і продовження гри. Почувши шерех, ведучий кричить: «Чую тебе!» і вказує рукою напрямок, звідки доноситься звук. Якщо напрям вказано правильно, ведучий робить знак учаснику вийти з гри, стати поруч з ним і поводити себе дуже тихо до її закінчення. Доки гравець, що вибув не підійде до ведучого, інші гравці не рухаються з місця. Порушники правил також вибувають з гри. Гра закінчується, якщо хтось добрався до ведучого або якщо ведучий почув всіх гравців, або після закінчення певного часу, наприклад, через 15 хвилин.	Пов'язка на очі.
«Хвіст дракона»	Гравці шикуються в колону, міцно тримаючись за талію один одного. Виходить «дракон» з головою і хвостом. Завдання першого гравця – «голови» – зловити останнього («хвіст дракона»), а завдання останнього – ухилитися і не дати себе зловити.	Сприятливі погодні умови
«Сніжинки та вітер»	Гравці беруться за руки, утворюючи коло, яке може рухатися в різні боки. Ведучий каже: «Вітер сильний подув! Розлітайтеся, сніжинки!» За цим сигналом починається гра: діти розбігаються в різні боки по ігровому майданчику, розставляють в сторони руки, бігають, крутяться подібно сніжинкам. Через деякий час ведучий каже: «Вітер стих! .. Повертайтеся, сніжинки!..» За цим сигналом діти поспішають повернутися, знову взятися за руки та утворити коло.	Сприятливі погодні умови. Гру добре проводити після того, як випаде сніг.
«Горобці і	На початку гри учасники малюють велике коло діаметром 3-4 м. Одна дитина – «кішка», сидить в	Сприятливі погодні

«кішка»	середині кола, решта – «горобці», які стають за межею кола. «Горобці» за сигналом ведучого стрибають в коло і вистрибують з нього. «Кішка» несподівано схоплюється і намагається зловити тих, хто не встиг вистрибнути з кола. Спійманий виходить з гри. Коли «кішка» зловить 2-3 горобця, обирається нова «кішка» з числа неспійманих і гра поновлюється.	умови.
«Мисливці»	Гравці розбігаються по майданчику. Три «мисливця» стоять в різних місцях, тримають по маленькому м'ячу. За сигналом ведучого: «Стій!» – всі гравці зупиняються і «мисливці» з місця ціляться м'ячем в будь-кого з них. «Вбиті» замінюють «мисливців». Гравці мають право ухилитися від м'яча, але не повинні сходити з місця. Якщо гравець після команди «Стій!» зійшов з місця, він замінює «мисливця».	Сприятливі погодні умови, м'ячі.
«Хто вийшов?»	Діти стоять по колу або півколом. Ведучий пропонує одному з гравців запам'ятати тих дітей, які стоїть з нею поруч. Після цього йому потрібно відвернутися і закрити очі. Одна дитина ховається. Потім ведучий каже: «Відгадай, хто пішов?». Якщо дитина вгадає, то вибирає кого-небудь замість себе. Якщо не відгадає, то знову відвертається і закриває очі, а той, хто ховався, стає на своє місце.	Сприятливі погодні умови.
«Нитка та голка»	Діти стають одна за одною. Перша дитина – «голка» – бігає, змінюючи напрям руху. Інші біжать за ним, намагаючись не відставати і не заплутатися. Та дитина з вини якої «ниточка розірвалася» стає останньою. Потім обирається інша «голка».	Сприятливі погодні умови.
«Дзвінок на урок»	Гравців об'єднують у два «класи». Для «класів» креслять прямокутники (можна використати малі обручі), яких на 1-3 менше, ніж гравців. Учні ходять, стрибають танцюють по колу і говорять: «Перерва, перерва!» Після сигналу дзвінка (годинник-будильник, свисток) або слів «Швидше, учні, в клас!» гравці займають «класи».	Інвентар: обручі, фішки.
«Передача м'ячів над головою»	Вихованців розподіляють на 3 – 4 команди. Вони шикуються за лінією старту в колони по одному, паралельно одна одній на відстані витягнутих уперед рук. Капітани кожної команди тримають м'яч. За сигналом капітани передають м'яч над головою гравцям, які стоять позаду, ті передають далі. М'яч передається до кінця колони. Останні гравці, отримавши м'яч, оббігають з правого боку свою колону, стають першими і передають м'яч над головою. І так доти, поки всі учасники не перебіжать із м'ячем. Коли капітан, який починав гру, буде останнім і отримає м'яч, він біжить, стає попереду своєї команди та піднімає м'яч над головою.	Сприятливі погодні умови, фішки, м'ячі мови.
«Потяг»	У грі беруть участь дві команди (два «потяги»: «Львів – Київ», «Одеса – Київ»). Дві команди вишикують в колону по одному за загальною стартовою лінією. За командою ведучого розпочинають гру перші учасники – «теплови». Вони біжать до високої стійки (станції; висота стійки 1,5 м, виготовлена з дерева або пластмаси), оббігають її і повертаються назад у своє «депо». «Чіпляють» перший «вагон» (одного учасника) і біжать разом, оббігають стійку, повертаються назад і чіпляють другий «вагон» і т.д. Виграє та команда («потяг»), яка швидше закінчить гру-естафету, при цьому не «загубивши вагони».	Інвентар: стійки, фішки.

«Гонка м'ячів»	Гравці стоять у колі на відстані витягнутих рук і розраховуються на 1 – 2. Капітани команд одержують по м'ячу. За сигналом вони кидають м'ячі по колу (один праворуч, другий – ліворуч) гравцям, які стоять через одного. Кожен гравець передає м'яч іншому гравцеві своєї команди, поки м'яч не повернеться капітану. Одержавши м'яч, капітан піднімає його догори. Виграє команда, яка швидше закінчила перекидання.	Сприятливі погодні умови, м'ячі.
«Скарб»	Організатор проводить попередню роботу, яка полягає в підготовці покажчиків-знаків. Їх кількість і складність залежить від величини ділянки та віку гравців. Покажчик – це будь-який предмет, який дає інформацію про те, що шукати треба саме в цьому місці («шукай тут»). Якщо гра проводиться на природі, то покажчиком може бути зламана гілка, встромлена в землю; пучок трави, висмикнутий з коренем; хрест, продряпаний на землі або намальований на камені крейдою; пірамідка з трьох каменів серед трави, стрічка або клаптик тканини на гілці тощо. Покажчики повинні виділятися з навколишнього простору. Заздалегідь визначається ділянка, де гравці будуть шукати «скарб». До початку гри предмет потрібно сховати, після чого розставити на ділянці покажчики. У безпосередній близькості з покажчиком або на ньому повинна бути інформація, як знайти наступний або, якщо це останній покажчик, де шукати скарб. Наприклад, під пірамідкою з каменів може бути записка: «30 кроків. Напрямок: високий дуб».	Для проведення знадобиться який-небудь предмет, що буде слугувати «скарбом» (іграшка, пакет з солодощами, м'яч).
«Хованки»	Обирається ведучий, місце, звідки він почне пошук і де буде «застукувати» знайдених гравців. Місце ведучого повинно знаходитися приблизно в центрі ділянки. Ведучий кричить: «Ховайтеся!», закриває очі і рахує до 10 (або 20). За цей час гравці повинні сховатися. Дорахувавши до кінця, ведучий знову кричить: «Йду шукати!», відкриває очі і починає пошук гравців. Гра продовжується до тих пір, поки всі гравці не будуть виявлені. Потім ведучим стає перший із знайдених гравців.	Сприятливі погодні умови.
«Той самий, на ім'я Пильне Око»	Одного з учасників призначають ведучим на ім'я Пильне Око. Всі інші – гравці – ховаються неподалік. Ведучий дає сигнал до початку гри. Учасники намагаються непомітно наблизитися до ведучого, але останній уважно спостерігає за кожною їх дією. В цей час учасники перебігають або переповзають у напрямку інших укриттів. Якщо ведучий помітив гравця, то правильно називає його ім'я, і останній підходить до ведучого і продовжує разом з ним спостерігати за грою. Учасник, який опинився ближче за інших до ведучого, вважається переможцем.	Сприятливі погодні умови.
«Каракатиця»	На відстані 9-12 метрів від фінішу гравці вишиковуються в дві шеренги, стоячи спиною один до одного. Кожна пара схрещує руки на рівні ліктювих суглобів. По сигналу судді кожна така пара прагне першою досягти фінішу, просуваючись вперед невеликими кроками або стрибками.	Сприятливі погодні умови.
«Класики»	На асфальті крейдою малюється табличка в два стовпці з послідовно розташованими в них числами. Згори до таблиці примальовувалося півколо, усередині якого написано «вогонь». При попаданні на це поле гравець «згорає», тобто його спроба вважається невдалою. Для гри потрібний биток (може підійти	Сприятливі погодні умови. Інвентар:



	<p>легка шайба для дитячого хокею або баночка з-під крему). Завдання гравця – проскочити усі поля таблиці в певній послідовності, штовхаючи при цьому перед собою ногою биток, так, що б він теж зупинявся на потрібному полі. На межі між полями зупинитись не можна, як і потрапляти на полі «вогонь». Через деякі поля потрібно перестрибувати, не зупиняючи на них биток і не зупиняючись самому.</p>	<p>спеціальна таблиця, дерев'яний або пластиковий биток діаметром 10-15 см</p>
«Статуї»	<p>У цю гру краще грати великим м'ячем. Гравці стають в коло і перекидають м'яч один одному. Хто не упіймав м'яч, отримує «покарання»: йому доведеться продовжувати гру стоячи на одній нозі. Якщо в такій позі гравцю вдасться упіймати м'яч, то «покарання» знімається. Якщо ж він знову пропустить м'яч, то йому доведеться встати на одно коліно і намагатися упіймати м'яч в такому стані. Після третьої помилки неумілий гравець опускається на обидва коліна. Якщо зуміє упіймати м'яч – прощається все. Після четвертої помилки гравець виходить з гри.</p>	<p>Сприятливі погодні умови.</p>

**4. СЕНСОРНИЙ ІГРОВИЙ МАЙДАНЧИК.** В основі організації сенсорного ігрового майданчика лежить ідея профілактики сенсорних та емоційних перевантажень шляхом задоволення сенсорних потреб нервової системи. Механізмом реалізації цієї ідеї є задіяння фахівцями реабілітаційного закладу певних типів дієвих сенсорних активностей дітей з особливими освітніми потребами. Ці активності використовують рухи, глибокі дотики, тиск, тяжку роботу.

З досвіду вдалої роботи Е. Як, П. Аквілли, Ш. Саттон представимо список сенсорних активностей для дітей різного віку:

- гра з лодкою, що качається та крутиться;
- гра з м'ячами-пригунами на м'яких поверхнях;
- лазання, ковзання, повзання у тунелях;
- балансування на колоді;
- стрибки через акробатичні козли;
- стрибки на батуті та у пісок;
- ходьба з перешкодами;
- біг або біг з перешкодами;
- штовхання стін;
- перенесення тяжких речей;
- розгойдування на перекладині, висіння;
- їзда на велосипеді;
- гра з іграшками на управлінні [Эллен Як, Паула Аквилла, Ширли

Саттон Строим мостики с помощью сенсорной интеграции; Терапия для детей с аутизмом и другими pervasive расстройствами развития: [Пер. с англ. В.Г. Мартиросян, Н.А. Шафинская, М.В. Носик. Под. ред. О. А. Шленской]. – Белая Церковь: ПАО «Белоцерковская книжная фабрика», 2016. – 240 с., с. 88]. Сенсорний ігровий майданчик використовується як у вільний час дитини за її бажанням так і під час організованої рухової активності під керівництвом педагога.

#### IV. ЕМОЦІЙНЕ РЕГУЛЮВАННЯ.

Четвертий блок програми «Реабілітація природою» – «Емоційне регулювання», актуалізує наукові положення про ключове місце довільної емоційної регуляції у структурі особистості, оскільки саме здатність людини до регуляції емоцій сприяє її позитивному розвитку, успіху у поведінці, діяльності та спілкуванні з оточуючими (Е. Гельгорн, В. Зарицька, Є. Ільїн, О. Кокун, С. Максименко, Е. Носенко, І. Павлов, Я. Рейковский, О. Сафін, Т. Яценко та інші). На необхідності регулювати емоційний стан дітей наголошував В. Бехтерев, обґрунтовуючи своє бачення тим, що переживання позитивних емоцій сприяє нормальному розвитку дитини, в тому числі і когнітивному. «Задоволена і весела дитина бадьоріше, сильніше і працездатніше, виявляє більший інтерес до ігор і занять, легше долає труднощі, ніж дитина, що постійно плаче, незадоволена і дратівлива» [Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека. Москва – Воронеж. 1997. С. 230]. В. Песталоцці наголошував: «Найголовніше – це навчити дітей володіти своїми почуттями...» [Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Москва. Педагогика. Том 1. 1981. с. 13]. Особливого значення ці тези набувають у контексті організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. Так, сучасна дослідниця Т. Сак розглядає ключові складники їх навчальної діяльності. При цьому вона робить особливий наголос на «зниженні рівня негативних емоційних проявів учня у процесі навчання та рівня шкільної тривожності; розвитку самоконтролю з поступовим формуванням саморегуляції власної діяльності» [Сак Т. Індивідуалізація навчання учнів з особливими потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання* № 4. 2014. С. 18-23]. Саме вказаний аспект корекційно-реабілітаційної роботи авторка визначає як ключовий у контексті досягнення дитиною високих освітніх та життєвих результатів. Тотожну думку висловлюють А. Колупаєва та Л. Савчук, які стверджують, що в процесі освітньо-реабілітаційної роботи у дітей з особливими освітніми потребами

«перш за все коригується емоційна сфера, оскільки емоційні процеси в нормі є тією сферою психічного буття, котра заряджає та регулює всі останні функції: пам'ять, увагу, мислення і т.д.» [Савчук Л. О. «Особлива» дитина в навчанні. *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання*. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Рівне. РОІППО. 2010. 44 с., с. 24].

Додатковим аргументом на користь цього твердження виступають саме особливості психофізичного розвитку «особливих» дітей, оскільки у багатьох з них спостерігаються труднощі у процесі формування правильного емоційного реагування в різноманітних ситуаціях, розрізнення емоційних станів за зовнішніми проявами (через міміку, жести, пантоміміку), розуміння суті поведінкових реакцій та, відповідно, реагування на них. З досвіду власної науково-педагогічної роботи Л. Савчук пропонує до впровадження низку заходів, що сприятимуть емоційному регулюванню станів дитини з особливими потребами, зокрема: навчання дитини мові почуттів, фіксація уваги на емоційних станах людей і тварин; навчання поведінковій етиці на емоційній основі, аналіз світу емоцій, у тому числі на основі сюжетів літературних творів; попередження наростання негативізму у дітей та подолання комунікативних бар'єрів [Савчук Л. О. «Особлива» дитина в навчанні. *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання*. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Рівне. РОІППО. 2010. 44 с., с. 24].

На підставі зазначеного, нами було виділено чотири складові програми «Реабілітація природою» у процесі регулювання емоційних станів дітей з особливими освітніми потребами: релаксаційні та відновлюючі психотехніки на природі; анімалотерапія (канезтерапія, тактильний зоопарк тощо); літературні студії; відкритий кінозал.

**1. РЕЛАКСАЦІЙНІ ТА ВІДНОВЛЮЮЧІ ПСИХОТЕХНІКИ НА ПРИРОДІ** грають провідну роль у регуляції емоційних станів дітей, а також розвитку у них навичок саморегуляції. Останню ми розглядаємо як здатність нервової системи дитини отримувати, підтримувати та змінювати ступінь

власної активності, яка має вираження за такими показниками: пригнічення та контроль імпульсів; планування та організація дій; оперативна пам'ять; ініціювання задач; самоконтроль; емоційний контроль та здатність концентруватися (фокусувати та переключати увагу).

Орієнтовний перелік психотехнік представлений нижче. Ці техніки та вправи можуть бути використані як фахівцями з психології під час організованої психокорекційної роботи так і за потреби педагогами, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Перелік був складений з використанням розробок низки авторів-практиків: Л. Мардер [Мардер Л. Тренінг педагогічної усвідомленості. *Шкільний психолог*. № 22. 2009 р.], К. Фопель [Фопель К. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего. Практическое пособие. Пер. с нем. 2-е изд, Москва. Генеза. 2000. 256 с.], А. Хусід [Хусід А. Патріот самого себе. *Шкільний психолог*. № 38. 2011. С. 5] та авторів дитячого фонту ООН [Играя, побеждаем стресс. Игры для детей и взрослых. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). Киев. 2015. 68 с.].

## РЕЛАКСАЦІЙНІ ТА ВІДНОВЛЮЮЧІ ПСИХОТЕХНІКИ І ВПРАВИ

Група вправ	Вправа	Зміст
<b>Для молодшого шкільного віку</b>		
<b>ДИХАЛЬНІ ВПРАВИ НА РЕЛАКСАЦІЮ</b>	<b>«Дихання»</b>	Діти лягають на килим, влаштовуються зручніше. Руки витягнуті уздовж тулуба, розслаблені. Ноги прямі, не схрещені. Грає тиха спокійна музика. Ведучий говорить: «Лягайте зручніше. Закрийте очі. Дихаємо спокійно і рівно. Дамо нашим ногам і рукам відпочити, витягнемо і розслабимо їх. Давайте помовчимо і прислухаємося до звуків навколо себе ... (пауза). Прислухайтесь до вашого подиху ... (пауза). Дихання рівне і спокійне. Дозвольте своєму тілу розслабитися і відпочити ... (пауза). Послухайте, що я хочу вам розповісти ... ».
	<b>«Повітряні кульки»</b>	Інструкція для дітей: «Уявіть собі, що всі ви – повітряні кульки, дуже красиві і веселі. Вас надувають і ви стаєте все легше і легше. Все ваше тіло стає легким, невагомим. І ручки легкі, і ніжки стали легкі, легкі. Повітряні кульки піднімаються все вище і вище. Дує теплий лагідний вітерець, він ніжно обдуває кожну кульку ... Вам легко, спокійно. Ви летите туди, куди дме лагідний вітерець. Але ось прийшла пора повертатися додому. Потягніться і на рахунок «три» відкрийте очі. Посміхніться один одному».
	<b>«Хмари»</b>	Інструкція для дітей: «Уявіть собі теплий літній вечір. Ви лежите на траві і дивитися на хмари, які пропливають в небі – такі білі, великі, пухнасті хмари в блакитному небі. Навколо все тихо і спокійно, вам тепло і затишно. З кожним подихом і видихом ви починаєте повільно і плавно підніматися в повітря, все вище і вище, до самих хмар. Ваші ручки легкі, легкі, ваші ніжки легкі. Все ваше тіло стає легким, як хмаринка. Ось ви підпливаєте до найбільшої і пухнастої, до найкрасивішої хмари на небі. Ближче і ближче. І ось ви вже лежите на цій хмарі, відчуваєте, як вона ніжно гладить вас, ця пухнаста і ніжна хмара... Вам добре і приємно. Ви розслаблені і спокійні. Але ось хмарка опустила вас на галявину. Посміхніться своїй хмаринці. Потягніться і на рахунок «три» відкрийте очі. Ви добре відпочили на хмарці».
	<b>«Ледарі»</b>	Інструкція для дітей: «Сьогодні ви, мабуть, багато займалися і напевно втомилися. Я пропоную вам трохи полінуватися. Уявіть собі, що ви – ледарі і ніжкетеся на м'якому, м'якому килимі. Навколо тихо і спокійно, ви дихаєте легко і вільно. Відчуття приємного спокою і відпочинку охоплює все ваше тіло. Ви спокійно відпочиваєте, ви лінуєтеся. Відпочивають ваші руки, відпочивають ваші ноги... Відпочивають ручки у ..., відпочивають ніжки у ... (назвати імена дітей). Приємне тепло охоплює все ваше тіло, вам ліньки

		ворушитися, вам приємно. Ваше дихання абсолютно спокійне. Ваші руки, ноги, все тіло розслаблене. Почуття приємного спокою наповнює вас зсередини. Ви відпочиваєте, ви лінуєтеся. Приємна лінь розливається по всьому тілу. Ви насолоджуєтеся повним спокоєм і відпочинком, який приносить вам сили і гарний настрій. Потягніться, скиньте з себе лінь і на рахунок «три» відкрийте очі. Ви відчуваєте себе добре, у вас бадьорий настрій».
	<b>«Водоспад»</b>	Інструкція для дітей: «Уявіть собі, що ви стоїте біля водоспаду. Чудовий день, блакитне небо, тепле сонце. Гірське повітря свіже і приємне. Вам дихається легко і вільно. Але водоспад наш незвичайний, замість води в ньому падає м'який білий світ. Уявіть собі, що ви стоїте під цим водоспадом і відчуйте, як це прекрасне біле світло струмує по вашій голові. Ви відчуваєте, як воно летить по лобі, потім по обличчю, по шії... Білий світ тече по вашим плечам..., допомагає їм стати м'якими і розслабленими... А ніжне світло тече далі по грудях у ..., по животу у ... (назвати імена присутніх дітей). Нехай світло гладить ваші ручки, пальчики. Світло тече по ногах і ви відчуваєте, як тіло стає м'якше і ви розслабляється. Цей дивовижний водоспад з білого світла обтікає все ваше тіло. Ви відчуваєте себе абсолютно спокійно, і з кожним подихом ви все сильніше розслабляється. А тепер потягніться і на рахунок «три» відкрийте очі. Чарівний світ наповнив вас свіжими силами і енергією».
<b>ВПРАВИ НА РОЗВИТОК ВМІННЯ УСВІДОМЛЕНА ТА БЕЗПЕЧНО ПРОЯВЛЯТИ СВОЇ ПОЧУТТЯ</b>	<b>«Різні привітання»</b>	Інструкція для дітей: «Зараз ми з вами будемо вітатися. Але вітатися незвично, спробуємо різні способи. Спочатку давайте потиснемо один одному руки. Постарайтеся підійти до кожного. Добре! А тепер привітаємося носами. Здивовані? Так вітаються ескімоси, уявляєте? Давайте я покажу, як саме. Зрозуміло? Починаємо! Ви молодці! А наостанок давайте міцно обіймемо один одного». Ведучий демонструє як це можна робити різними способами.
	<b>«Ми в будиночку»</b>	Інструкція для дітей: «Діти, станьте в коло, візьміться за край нашого парашута, опустіть його на підлогу, а потім за мою команду одночасно підніміть його високо вгору. Потім зробіть крок вперед, сядьте навпочіпки і опустіть парашут за спину, щоб вийшов будиночок. Коли ми всі опинимося в ньому, то закриємо очі і пофантазуємо, який у нас будиночок. Наприклад, скільки у нього поверхів, з якого він матеріалу, якого він кольору..»
	<b>«Намалюй свій настрій»</b>	Інструкція для дітей: «Сьогодні незвичайний день і незвичайне завдання. Зараз ми будемо малювати ... настрій. Давайте спробуємо зробити це! Беремо папір, олівці чи фарби, намагаємося визначити свій настрій і починаємо його малювати!»
	<b>«Магазин фарб»</b>	Інструкція для дітей: «Діти, зараз ми з вами до кожного настрою підберемо певний колір. Отже, до якого настрою підійде червоний колір, як ви думаєте? А зелений? А фіолетовий?»

		<p>А тепер пограємо в магазин фарб. Хто хоче бути покупцем? А хто – продавцем? А тепер нехай покупець звертається продавцеві за фарбою, а продавець вибирає з фарб когось, і вже потім наша фарба показує настрої. Почнемо?»</p> <p>Ведучий назначає ролі: покупець; продавець; всі інші стають фарбами, яким потрібно за допомогою міміки зобразити заданий або вибраний колір.</p> <p>Як все повинно відбуватися? Приходить покупець, стукає.</p> <p>Продавець: «Хто там?»</p> <p>Почувець: «Це я, покупець».</p> <p>Продавець: «За чим прийшов?»</p> <p>Почувець: «За фарбою».</p> <p>Продавець: «За якою?»</p> <p>Почувець: «За ... (називає фарбу)».</p> <p>Почувець повинен намагатися за настроєм, яке зображує дитина-фарба, визначити заданий колір. Якщо покупець помиляється, то сам стає фарбою.</p>
	<p><b>«Художник»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Зараз ми виберемо художника. Я відвернуся, а ви передавайте дзвіночок по колу. Як тільки я скажу «стоп», зупиніться. Той, у кого виявиться дзвіночок, і буде художником. Так, художник у нас є. Тепер твоя задача уважно подивитися на всіх і вибрати того, чий портрет ти хотів би намалювати. Але портрет ти будеш малювати не фарбами, а словами. Тобі потрібно описати цю людину так, щоб ми її впізнали. Зрозуміло? Тепер повернись до нас спиною і починай описувати!»</p>
	<p><b>«Поділися настроєм»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Зараз, хлопці та дівчата, ми будемо з вами ділитися своїм настроєм. Станьте в коло, візьміться за руки. Після того, як пролунає дзвоник, почнемо по черзі розповідати про свій настрої. Спробуйте розповідати барвисто, повно, щоб ми могли відчути настрої кожного».</p>
	<p><b>«Сварка»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Об'єднайтеся у пари, станьте один до одного спиною. Тепер уявіть, що ви посварилися: топайте ногами, тримаючи руки на поясі або за спиною. Коли продзвенить дзвіночок, поверніться один до одного обличчям, помиріться, посміхніться і обійміться».</p>
	<p><b>«Мої відчуття в променях сонця»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «У центрі сонечка, яке намальовано у вас на аркушах, опишіть або намалюйте, як ви уявляєте собі відчуття, яке ви хотіли б випробувати саме зараз. Уздовж променів напишіть все, що потрібно зробити або сказати, щоб дійсно відчути це. Якщо не вистачає променів, додайте їх! Отже, подумайте, яке відчуття вам хотілося б випробувати прямо зараз».</p>



<p><b>«Мій портрет у променях сонця»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Напишіть своє ім'я або намалюйте портрет в центрі сонячного кола. Потім уздовж променів напишіть все те хороше, що ви про себе знаєте. Якщо потрібно, додайте променів. А потім всі, хто захоче, зможуть поділитися своїм портретом з нами».</p>
<p><b>«Автобус з почуттями»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Діти, давайте пограємо в гру «автобус з почуттями». Всі, хто відчуває (радість, смуток, образу, провину, щастя, втома і т.д.), сідають в наш автобус. Для цього потрібно встати один за одним і взятися за плечі. Я стану попереду і поведу автобус. Наступна зупинка буде тоді, коли я назву нове почуття. Хто не відчуває себе так, виходить з автобуса, а інші навпаки входять».</p>
<p><b>«Дражнилки»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Ми зараз пограємо в «Дражнилки». Гра дуже проста, але іноді людям дуже важко в неї грати. Спробуємо? Рухайтесь вільно по площадці і не зупиняючись, показуйте один одному різні гримаси. Спробуйте це робити кожний раз по-різному».</p>
<p><b>«Рик дракона»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Зараз ми з вами, як вогнедишні дракони! Посварилися, посварилися та посварилися. Що ж нам робити? А ось що: сказати про це. Але не так, як ми зараз говоримо, а як дракони. Давайте гарчати. Я почну: «рррррр, арррр, ррр !!!» Хто мені відповідь?»</p>
<p><b>«Так – Ні»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Давайте спробуємо пограти в гру. На все, що я буду говорити і розповідати, відповідайте «ні». А потім поміняємося ролями. Ну що, почнемо?»</p>
<p><b>«Редиска і огірок»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Я розумію, іноді хочеться назвати когось поганим словом. Давайте спробуємо висловити наші образи через назви овочів або фруктів. Наприклад: «Гей ти, банан! А ти – редиска!»</p>
<p><b>«Чарівний дощ»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Виберіть собі кілька журналів і газет. Ці газети і журнали потрібно порвати на дрібні шматочки. Але спочатку ми повинні визначити час, за який це потрібно зробити. Починаємо за сигналом. Це перший етап гри. Тепер за цей же час ви можете кидати один в одного зліплені з шматочків кулі, розкидати їх навколо, підкидати вгору. Це другий етап гри. А тепер третій етап. За якийсь час ви зможете це прибрати? Визначили? Починаємо: швидко збирайте всі шматочки в цей пакет!». У грі допоможе звуковий таймер. Потім зі шматочків можна зробити аплікації або колажі.</p>
<p><b>«Закінчи фразу»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Зараз я буду кидати всім по черзі м'яч та казати початок фрази. Той, до кого прилетів м'яч, повинен повернути мені його, закінчивши цю фразу по-своєму. Наприклад, я говорю: «Я радію, коли ...». Дитина, у якої м'яч, закінчує: «... мені роблять подарунки».</p> <p>Спочатку всі фрази придумує дорослий, а в кінці, коли діти добре зрозуміють сенс гри, вони самі можуть бути ведучими. В «Закінчи фразу» можна грати багато разів.</p>

	<p>Приклади фраз:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Коли мені страшно, я ....</li> <li>– Коли я серджуся, я ....</li> <li>– Якщо мене ображають, я ...</li> <li>– Коли на мене кричать, я ...</li> <li>– Я відчуваю злість, коли ...</li> <li>– Мені буває страшно, коли ...</li> <li>– Я щасливий (-а), якщо ...</li> <li>– Я стрибаю від радості, коли ...</li> <li>– Я сумую, коли мама ...</li> <li>– Я сумую, якщо мої батьки ...</li> <li>– Я заздрю, коли ...</li> <li>– Я дуже люблю...</li> <li>– Я в люті, якщо ...</li> <li>– Мені б хотілося, щоб мої друзі ...</li> <li>– Мені б хотілося, щоб мама ...</li> <li>– Мені б хотілося, щоб тато ...</li> <li>– Я здивований (-а), коли ...</li> <li>– Я засмучуюсь, якщо ...</li> <li>– Я сміюся, коли ...</li> <li>– Я спокійний (спокійна), навіть якщо ...</li> <li>– Мені подобається, коли ...</li> </ul>
<p><b>«Торбинка страхів»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Зараз ви отримаєте листочки з намальованими мішечками. Це спеціальні мішечки: в них ми складемо, тобто напишемо або намалюємо те, чого ми боїмося або що нас дуже сильно турбує і тривожить. Коли ви закінчите, ми сядемо в коло та поговоримо про наші страхи. А найбільш цінні і цікаві страхи потраплять на аукціон! На ньому ми будемо купувати і продавати свої страхи. Наприклад, хтось із вас аж надто безстрашний, любить лазити по гірках, тому йому може дуже навіть стати в нагоді страх висоти. А комусь стане в нагоді страх бруду, тому що він не любить або вічно забуває мити руки. Страхи можна продавати за цукерки або обмінювати на інший страх, який вам потрібен».</p>

<b>«Зла вежа»</b>	Інструкція для дітей: «Діти, зараз ми будемо вчитися безпечно виражати сильні почуття. Спочатку всі ми стаємо в коло. Тепер кожен по черзі буде виходити в центр і говорити про те, що його образило або з приводу чого він відчуває роздратування. Наприклад: «Я дуже злюся, коли на мене кричать»; «Я ображаюся, коли псують мої речі»; «Я злюся на те, що я не зміг забрати свої іграшки під час переїзду». Коли ви говорите, то паралельно ось з цих баночок, будуйте вежу. І, якщо все сказано, потрібно зробити особливо «розлючений» вираз обличчя і зруйнувати вежу! Кожен з вас може будувати і руйнувати «злу вежу» кілька разів.
<b>«Розфарбовування хлопчиків і дівчаток»</b>	Інструкція для дітей: «У мене сьогодні є ось такі фігури дівчаток і хлопчиків, подивіться. Це наші головні герої сьогодні. Давайте уявимо, що вони потрапили в складну ситуацію (переїзд, розлука, військові дії тощо). Давайте розфарбуємо фігурки так, щоб можна було зрозуміти, що вони відчувають. Потім ми обговоримо те, що у нас вийде».
<b>«Розгнівані кульки»</b>	Інструкція для дітей: «Хлопці та дівчата, зараз ви отримаєте по повітряній кульці. Прошу надути її якомога сильніше і зав'язати. Уявіть, ніби надувна кулька – це тіло, в якому накопичилося багато злості і роздратування. А тепер стрибніть на кульку! Що сталося? Так, ваші кульки лопнули! Ось так буває і з нами, коли ми дуже сердимося і не вміємо висловити свої почуття або розповісти про них. Ми теж можемо «лопнути», «вибухнути», тобто проявити свою злість небезпечним шляхом: битися, кричати, заподіювати біль навіть близьким і дорогим нам людям. Але ж така поведінка може їх дуже налякати. Як можна «не луснути» і не «вибухнути» від злості, знаєте? Ні? Ось вам нові кульки. Давайте надуємо їх знову. Але зав'язувати не будемо, а просто потримаємо в руках. Надули? Тепер спробуйте випускати повітря маленькими порціями до тих пір, поки кулька не здується і в ній зовсім не залишиться повітря. Давайте подумаємо разом, що це означає: коли роздратування і гнів накопичуються, то можуть вирватися з нас, як з сильно надутої кульки та налякати, заподіяти біль нам самим або тим, хто поруч. А якщо ми висловлюємо сильні почуття повільно, то це безпечно для нас і оточуючих. Ми вже знаємо деякі способи повільного вираження злості та гніву. Давайте перерахуємо їх: можна побігати, запропонувати побитися на подушках, пограти в «дражнилки» тощо. Хто ще знає такі способи?»
<b>«Знайти лідера»</b>	Інструкція для дітей: «Давайте сядемо в коло. Один з вас буде експертом, і він зараз вийде. Ми запросимо його пізніше. Потім я призначу когось лідером. Він буде показувати всім нам рух, а ми – його повторювати. При цьому намагайтеся не дивитися на лідера. А потім ми покличемо експерта назад до нас, щоб він відгадав, хто лідер, тобто хто задає рух».
<b>«Стежка»</b>	Інструкція для дітей: «Зараз ми будемо грати в гру «Стежка». Давайте станемо в коло і

		почнемо рухатися по колу. Як тільки я скажу: «Копиця», – ви всі маєте з'єднати руки вгорі в центрі кола. За командою «Купина» ви присідаєте, поклавши руки на голову. Як тільки я скажу: «Стежка», – ви повинні приєднатися один до одного, опустивши голову і поклавши руки на плечі того, хто стоїть попереду. Зрозуміло? Давайте спробуємо!»
	<b>«Дотик»</b>	Інструкція для дітей: «Зараз ми з вами будемо впізнавати один одного через дотики. Одна людина сідає в центрі кола, зі зав'язаними очима. Будь уважний, зараз до тебе по черзі доторкнуться три людини, а твоє завдання – вгадати, хто саме, і назвати всіх по іменах».
	<b>«Обнімашки»</b>	Інструкція для дітей: «Зараз ми з вами спробуємо створити наші загальні обійми, таку величезну обнімашку для нас усіх. Для цього спочатку обіймуться двоє людей, тепер нехай до них приєднається третій, потім – четвертий і так далі. Зрозуміло? Починаємо!»
	<b>«Воскова паличка»</b>	Інструкція для дітей: «Хлопці та дівчата, стаємо в коло близько-близько один до одного, а руки тримаємо перед собою, ось так. У центрі буде стояти воскова паличка. Уявіть, що у неї зовсім-зовсім немає кісток, а ноги як би прибиті до підлоги. Воскова паличка закриває очі, хитається. Наше завдання – тихенько і дуже обережно, щоб не зламати, передавати її один одному».
	<b>«Готуємо піцу»</b>	Інструкція для дітей: «Нам всім потрібно об'єднатися в пари. Один з пари буде «тістом», з якого його партнер буде пекти піцу. Місіть тісто ось так: м'яко, обережно, старанно. Адже потрібно приготувати м'яке, еластичне тісто, без єдиної грудочки! Потім «кухар» розгортає «млинець» і готує «начинку», запитуючи у «піци», що б вона хотіла туди покласти. Коли «начинка» готова, кухар розтирає свої долоні до появи тепла і кладе їх в область між лопаток «піци», тримає їх там хвилину. А тепер «кухар» та «піца» міняються ролями».
	<b>«Повелитель погоди»</b>	Інструкція для дітей: «Нам всім потрібно об'єднатися в пари. Один з пари – «Повелитель погоди», робить масажуючі рухи по спині партнера). Рухи починати потрібно з сонечка, приємного тепла (цьому відповідають легкі, погладжуючі дотики «повелителя»). Потім з'являється вітерець, він дме все сильніше, наганяє хмари (дотики «повелителя» стають більш динамічними, тобто він робить кругові рухи руками по всій поверхні спини). Потім небо темніє, гримить грім, починається дощик, який посилюється, перетворюється в зливу, починається гроза (рухи «повелителя» посилюються: це вже хлопки, поціпування, стрімкі кругові рухи). Поступово природа заспокоюється, небо очищається, з'являється сонечко, на небі – веселка («повелитель» повертається до нижніх, ласкавих, погладжуючих рухів). «Повелитель» може керувати: «Зараз хороша погода, світить сонечко, співають пташки, віє легкий вітерець... Він стає сильнішим, гойдаються дерева, починається справжній ураган! І ось великі краплі змивають все на своєму шляху, потім дощ стає тихіше, вітер стихає, дощ

	припиняється... І ось знову співають пташки, а на небі з'являється веселка». Коли «повелитель» зробить масаж «місця погоди», ви міняєтеся ролями».
<b>«Дерево і лось»</b>	Інструкція для дітей: «Уявімо, що Ваня – дерево, а Міша – лось. Дерево міцно тримається в землі, а лось хоче почухати спинку, боки, роги об дерево, пободатися і пощипати його. Потім міняємося ролями!»
<b>«Завмири»</b>	Інструкція для дітей: «Подумайте про тварин, яких ви знаєте, і виберіть одного повільного (наприклад, равлик, черепаха), іншого швидшого за першого (наприклад, курка, коза), третього ще швидшого (наприклад, верблюд, слон, кінь) і одного дуже швидкого (наприклад, леопард, заєць, собака). Вибрали? Починаємо спокійно рухатися по кімнаті в будь-якому напрямку. Дихайте спокійно під час руху. Тепер я буду просити вас рухатися з різною швидкістю, як різні тварини, і ви повинні або прискорюватися, або сповільнюватися в залежності від моїх вказівок. Спочатку рухайтесь, як найповільніша тварина, тепер трохи швидше... Не забувайте дихати спокійно і залишайтеся розслабленими. Чи то сповільнюється, чи то прискорюється, утримуйте ритм дихання. Намагайтеся рухатися у всіх напрямках зберігаючи дистанцію, щоб не врізатися в інших дітей. Тепер прискорюйтеся, як друга тварина, а потім як третя, але не забувайте спокійно дихати, залишатися розслабленими. Тепер рухайтесь, як найшвидша тварина. А зараз завмиріть! Повторимо? Вам сподобалось?»
<b>«Передай рух»</b>	Інструкція для дітей: «Станьте в коло, один за одним. Хто хоче бути ведучим? Добре, ... (ім'я учня) зараз придумав і продемонструє рух або просто доторкнеться до сусіда, а сусід відправить рух далі по колу, щоб він повернулося до господаря. Ми всі стоїмо з закритими очима, щоб краще відчутти цей рух. Ведучий повинен сказати, повернувся йому той рух, який він посилав, чи ні. З кожним новим колом ми будемо обирати нового ведучого. Спробуйте посилати різноманітні рухи».
<b>«Солдатики»</b>	Інструкція для дітей: «Зараз ми будемо експериментувати! Будемо чергувати відчуття дуже сильної напруги і безмежного розслаблення. За командою «солдати» ми шикуюємося, сильно-сильно напружуємо всі м'язи, але не ворухимося і нічого не говоримо! За командою «скасування» ми повинні розслабитися і вільно рухатися, як маріонетки на мотузочках. Коли будемо вільно рухатися, вже можна вимовляти різні звуки ».
<b>«Метелики»</b>	Інструкція для дітей: «Уявіть, що ви – гарні метелики! Поки грає музика, ви будете пурхати з квітки на квітку, весело активно! Як тільки музика змовкне (або я скажу «таємне» слово, про яке ми домовимося), ви зупиняєтесь і завмираєте, як ніби метелик сів на квітку».

<p><b>«Пінгвіни і фламінго»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Ця гра пов'язана з різними видами рухів. Потрібно бути уважними. Спочатку всі учні, крім одного, перетворюються у фламінго. Уявіть собі цих птахів: як вони крокують, як махають крилами (покажіть) ... Фламінго рухаються дуже повільно, роблять великі кроки і широко розмахують руками. А учасник-пінгвін рухається швидко, маленькими кроками, руки щільно притиснуті до тіла, як у пінгвінів (покажіть рухи пінгвінів). Як тільки пінгвін доторкнеться до фламінго дзьобом (тобто головою), фламінго перетворюється в пінгвіна і теж може ловити інших фламінго. Гра закінчується тоді, коли всі стануть пінгвінами».</p>
<p><b>«Відбиток»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Розташуйтеся на підлозі так, щоб не заважати один одному, ляжте на спину, щоб вам було зручно. Тепер закрийте очі і уявіть подумки, який відбиток ви залишаєте на підлозі, якого він кольору, де він сильніше, а де майже невидимий. Після цього ми всі піднінемося і спробуємо намалювати свій відбиток. Коли малюнки будуть готові, поговоримо про них, обговоримо наші враження».</p>
<p><b>«Повітряні кульки»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Давайте уявимо, будь ласка, що всі ми – повітряні кулі, які повільно наповнюються повітрям. Поступово ви стаєте все більше і більше. Якийсь час ви літаєте, а потім – ррраз! Ви кричите, голосно: «ууууу». Можна впасти на підлогу або присісти. Якщо захочеться, повторимо цю гру кілька разів».</p>
<p><b>«Стрибок з парашутом»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Зараз ми пограємо в гру «Парашут». Ось наш парашут, а тепер давайте встанемо в коло і візьмемося за краї парашута. Один учень може лягти в центр спиною на килимок. А ми всі разом піднімаємо парашут високо, а потім повільно опускаємо на того, хто в центрі, і знову піднімаємо, і знову опускаємо. Тепер давайте швидше. Через 1-2 хвилини в центр лягає наступний учасник».</p>
<p><b>«Язики полум'я»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Зараз ми зробимо вправу «Язики полум'я». Для цього розташуйтеся зручно на килимку, лежачи на спині. За сигналом підніміть руки і ноги вгору і почніть інтенсивно трясти ними, як ніби ваші руки і ноги – це язики полум'я. Уявляйте, як ваше вогнище розгорається і полум'я стає сильнішим. За сигналом зупиніться, опустіть та розслабте руки і ноги, закрийте очі і прислухайтесь до своїх відчуттів, подумки намагаючись уявити палаючий вогник».</p>
<p><b>«Дельфінчики»</b></p>	<p>Інструкція для дітей: «Давайте уявимо, що замість килима у нас тут приємне море і дельфіни вирінули попостувати на хвилях. Кожен по черзі спробує лягти на спину, витягнути руки вздовж тулуба і, швидко перекинутися з боку на бік, котитися з одного краю кімнати в протилежний, а потім – назад, як дельфінчик на хвилях. А ми всі будемо підтримувати оплесками та радісними вигуками».</p>

	<b>«Тряпична лялька»</b>	Інструкція для дітей: «Зараз ми пограємо в «ганчір'яну ляльку». Об'єднайтеся в пари. Одна людина лягає на килимок на спину, а партнер бере її руки і обережно трясє, качає, розслабляючи їх. В кінці руки лежачого партнера повинні бовтатися, як батоги, бути повністю розслабленими. Потім ті ж рухи потрібно повторювали ритмічно і з ногами, я допоможу вам, тому що це трохи складніше, ніж з руками. Ну ось ми і зробили. А тепер міняємося ролями!»
	<b>«Хвиля»</b>	Інструкція для дітей: «Зараз давайте розкладемо парашут і хто-небудь один ляже на нього в центрі. Ось, добре, ... (ім'я дитини) зважився першим поплавати. Всі інші акуратно піднімають парашут, міцно-міцно тримаючись за краї. Так, починаємо повільно похитувати ... , тепер швидше, а тепер знову повільно. Добре, а зараз обережно опускаємо. Нехай ... трохи відпочине, поки хтось не захоче теж погойдатися на хвилях».
	<b>«Вогонь і лід»</b>	Інструкція для дітей: «Давайте станемо в коло і пограємо в гру «Вогонь і лід». Як тільки я скажу «Вогонь!», Ви повинні рухатися, як язика полум'я в тому темпі і ритмі, якому дозволяє ваша уява. Як тільки я скажу «Лід!», Ви повинні тут же застигнути, напружити тіло настільки сильно, наскільки можете, як ніби лід скував всі ваші м'язи і рухи. Як тільки я скажу «Відлига!», Повільно знижуйте напругу і розслабляйте м'язи. Потім я знову буду повторювати команди, ми потренуємо зміну «рух-напруга-розслаблення» кілька разів. Отже, почали!»
<b>ВПРАВИ ДЛЯ ЗНЯТТЯ НАПРУГИ З М'ЯЗІВ ТУЛУБА, РУК, НІГ.</b>	<b>«Перехресні кроки і стрибки»</b>	Інструкція для дітей: «Стрибайте так, щоб в такт руху правої ноги рухалася ліва рука. А тепер – ліва нога і права рука. Стрибайте вперед. Тепер в сторони і назад. Очима рухайте у всіх напрямках. При ходьбі торкніться лівою рукою правого коліна, а тепер правою рукою лівого коліна».
	<b>«Гачки-закарлючки»</b>	Інструкція для дітей: «Для гри «гачки-закарлючки» спочатку схрестіть щиколотки, як вам це зручно. Потім схрестіть руки, з'єднайте пальці рук в «замок» і виверніть їх. Для цього витягніть руки вперед, тильними сторонами долонь один до одного і великими пальцями вниз. Тепер перенесіть одну руку через іншу, з'єднайте долоні і візьміть пальці в замок. Потім опустіть руки вниз і виверніть їх всередину на рівні грудей так, щоб лікті були спрямовані вниз. Перебуваючи в цьому положенні, притисніть язика до твердого піднебіння за верхніми зубами і побудьте в цьому положенні 5 хвилин».
	<b>«Ледачі вісімки»</b>	Інструкція для дітей: «Зараз ми зробимо вправу, яку можна робити завжди, коли ви відчуваєте сильне занепокоєння, стрес або втому. Виставте руку вперед, підійміть великий палець на рівні очей спереду, приблизно на відстані ліктя, і почніть рух, як ніби описуєте «вісімку». Рухи повинні бути повільними і усвідомленими для досягнення максимальної

	<p>концентрації ваших м'язів. Тримайте голову прямо і розслаблено. Слідкуйте при цьому за рухом великого пальця тільки очима. Великий палець починає рух від центру зорового поля і йде вгору по краю поля бачення, далі йде проти годинникової стрілки вниз і повертається в центр. Потім аналогічно за годинниковою стрілкою – вправо і вгору, а потім назад і в центр. Рух необхідно повторити, як мінімум, по три рази кожною рукою, плавно і безперервно. Після цього зчепіть руки в замок: великі пальці спрямовані вгору і утворюють схрещування («Х»). Зосередившись на центрі схрещування, виконайте «ледачу вісімку» тепер уже двома з'єднаними руками».</p>
<b>«Метелики»</b>	<p>Інструкція для дітей: «Розташуйтеся так, як вам зручно. Ви можете сидіти або стояти. Схрестіть руки на грудях так, щоб ваша права рука вільно лежала на лівому плечі або передпліччі, а ліва – на правому. Уявіть, що це – крильця метелика, який присів на квітку і спочатку завмер. А потім він починає махати крильцями. Тобто ви легко вдаряєте по черзі то правою, то лівою долонею по передпліччю, і кожен це робить в своєму ритмі. За моєю командою зупиніться. Це означає, що метелик знову завмер. Потім знову за сигналом махаємо крильцями. Ми зробимо три повторення. Дихайте легко і вільно».</p>
<b>«Потягушки»</b>	<p>Інструкція для дітей: «Зараз ми пограємо в дуже просту гру, тобто будемо робити звичайні речі! Хто любить потягушки вранці? Виявляється, це саме чудова вправа, яка допомагає нам відпочивати, відчувати себе краще і проганяти втоми і напругу. Давайте встанемо, походимо і потягнемося вгору двома руками. Так добре. А тепер одну руку тягнемо вгору, іншу – вниз. А зараз потягнемо ногу: одну, другу. І тепер голосно позіхаємо: «А-А-А-А»! Відмінно! Ось ми відпочили і розслабилися!»</p>
<b>«Спляче кошеня»</b>	<p>Інструкція для дітей: «Уявіть собі, що ви веселі, пустотливі кошенята. Кошенята ходять, вигинають спинку, махають хвостиком. Але ось кошенята втомилися, почали позіхати, лягають на килимок і засипають. У кошенят рівномірно піднімаються і опускаються животики, вони спокійно дихають (повторити 2-3 рази)».</p>
<b>«Холодно-спекотно»</b>	<p>Інструкція для дітей: «Уявіть собі, що ви граєте на сонячній галявині. Раптом подув холодний вітер. Вам стало холодно, ви змерзли, обхопили себе руками, голову притиснули до рук і грієтеся. Зігрілися, розслабилися. Але ось знову подув холодний вітер ... (повторити 2-3 рази)».</p>



	«Сонечко і хмарка»	Інструкція для дітей: «Уявіть собі, що ви загоряєте на сонечку. Але ось сонце зайшло за хмаринку, стало холодно – все стиснулося в грудочку щоб зігрітися ( <i>затримати дихання</i> ). Сонечко вийшло з-за хмаринки, стало спекотно – усі розслабилися ( <i>на видиху</i> )». Повторити 2-3 рази.
	«Коштовність»	Інструкція для дітей: «Уявіть собі, що ви тримаєте в кулачках щось дуже цінне, дороге для вас і хтось хоче у вас це відняти. Ви стискаєте кулачки дедалі міцніше ... ще міцніше, вже побіліли кісточки, кисті починають тремтіти... Але ось кривдник пішов, а ви розтискаєте свої кулачки, пальці стають розслабленими, кисті рук спокійно лежать на колінах ... вони відпочивають ...». Повторити 2-3 рази.
	«Мураха»	Інструкція для дітей: «Уявіть собі, що ви сидите на галявинці, ласкаво гріє сонечко. На палець ноги заліз мураха. З силою натягніть шкарпетки на себе, ноги напружені, прямі. Прислухайтесь, на якому пальці сидить мураха ( <i>затримка дихання</i> ). Скинемо мурашки з ніг ( <i>на видиху</i> ). Шкарпетки йдуть вниз – в сторони, розслабити ноги: ноги відпочивають». Повторити 2-3 рази.
<b>ВПРАВИ ДЛЯ ЗНЯТТЯ НАПРУГИ З М'ЯЗІВ ОБЛИЧЧЯ</b>	«Посмішка»	Інструкція для дітей: «Уявіть собі, що ви бачите перед собою на малюнку гарне сонечко, рот якого розплився в широкій посмішці. Посміхайтесь у відповідь сонечку і відчуйте, як посмішка переходить у ваші руки, доходить до долонь. Зробіть це ще раз і спробуйте посміхнутися ширше. Розтягуються ваші губи, напружуються м'язи щік... Дихайте і посміхайтесь ..., ваші руки і долоні наповнюються усміхненою силою сонечка». Повторити 2-3 рази.
	«Сонячний зайчик»	Інструкція для дітей: «Уявіть собі, що сонячний зайчик зазирнув вам в очі. Закрийте їх. Він побіг далі по обличчю. Ніжно погладьте його долонями: на лобі, на носі, на ротику, на щічках, на підборідді. Погладжуйте акуратно, щоб не злякати, голову, шию, животик, руки, ноги. Він забрався за комірць – погладьте його і там. Він не бешкетник – він пестить вас, а ви погладьте його і подружіться з ним». Повторити 2-3 рази.
	«Метелик»	Інструкція для дітей: «Уявіть собі теплий, літній день. Ваше обличчя загоряє, носик теж загоряє. Підставте ніс сонцю, рот – напіввідкритий. Летить метелик, вибирає, на чий ніс сісти. Треба зморщити ніс, підняти верхню губу догори, рот залишити напіввідкритим ( <i>затримка дихання</i> ). Проганяючи метелика можна енергійно рухати носом. Метелик полетів. Розслабте м'язи губ і носа ( <i>на видиху</i> )». Повторити 2-3 рази.
<b>Для середнього та старшого шкільного віку</b>		
<b>ВПРАВИ НА САМОРЕГУЛЯ-</b>	«Небо»	Інструкція для дитини: «Сідай зручно, зорієнтуй погляд на небі, детально промовляючи при цьому, що конкретно ти бачиш (яке небо). Це дасть команду мозку переключити увагу

<b>ЦЮ</b>		(заміщення домінанти) і, як наслідок, зменшить симптоми хвилювання. Далі зроби кілька глибоких повільних вдихів – видихів».
	<b>«Човен»</b>	Інструкція для дитини: «Уяви, що теплим, сонячним днем ти на березі річки. До тебе підпливає човен. Уяви як твоє роздратування набирає певної фізичної форми (на твій розсуд це можуть бути червоні цеглини, або великі сірі коробки, або миші, або інше, що малює твоя уява). Твоє завдання – наповнити човен своїми негативними переживаннями. Коли робота закінчена, уяви як човен відпливає. Спостерігай як він віддаляється. Чим він далі – тим легше стає самопочуття».
	<b>«Пальчики у допомогу»</b>	Інструкція для дитини: «Сідай зручно. Зроби кілька глибоких вдихів – видихів. Твоє завдання – потирати пальці на обох руках одночасно у наступній послідовності: – потирай своїми великими пальцями мізинці, згадуючи певну ситуацію, коли ти був фізично дуже втомлений. Відчуй цей стан. – потирай своїми великими пальцями безіменні пальці, згадуючи певну ситуацію, коли ти отримав приємне для себе несподіване повідомлення. Відчуй цей стан. – потирай своїми великими пальцями середні пальці, згадуючи ситуацію, коли ти переживав приємну, веселу ситуацію. Відчуй цей стан. – потирай своїми великими пальцями вказівні пальці, створюючи в уяві місце де тобі затишно, приємно і безпечно. Відчуй цей стан. Затримайся в тому місці. <i>За умови регулярної практики, наступного разу, коли ти відчуєш роздратування або перевтому – влаштуйся зручніше, потри пальці і згадай це місце і твої відчуття. Твій стан поліпшиться швидше».</i>
	<b>«Дихай і думай красиво»</b>	Інструкція для дитини: «Коли ти хвилюєшся, спробуй спокійно дихати. Закрий очі, глибоко вдихни: – думкою скажи: «Я – лев» – видихни, вдихни; – скажи: «Я – птах» – видихни, вдихни; – скажи: «Я – камінь» – видихни, вдихни; – скажи: «Я – квітка» – видихни, вдихни; – скажи: «Я спокійний» – видихни».
	<b>«Опануй себе»</b>	Інструкція для дитини: «Як тільки ти відчуєш, що розхвилювався, хочеться когось стукнути, щось кинути, є дуже простий спосіб довести собі свою силу: обхопи долонями лікті і сильно притисни руки до грудей – це поза витриманої людини».

	<b>«Скинь утому»</b>	Інструкція для дитини: «Устань, розстав широко ноги, зігни їх трохи в колінах, зігни тіло й вільно опусти руки, розправ пальці, схили голову до грудей, відкрий рот. Злегка погойдайся в сторони, уперед, назад. А зараз різко трусни головою, руками, ногами, тілом. Ти стряхнув всю утому. Якщо щось залишилося, повтори ще».
	<b>«Зобрази тварину, предмет, емоцію»</b>	Діти під музику зображують: <ul style="list-style-type: none"> <li>– тварин у різних емоційних станах;</li> <li>– різні предмети, явища (наприклад, хмаринку, дерево, праску, стілець тощо).</li> </ul> В усіх випадках діти використовують не тільки міміку, але й жести, пластику, застосовують найрізноманітніші рухи.
	<b>«Хода і настрої»</b>	Ведучий демонструє рух і просить зобразити настрої: «Покрапаємо, як дрібний дощик; а тепер з неба падають важкі, великі краплі. Політаємо, як горобець, а тепер – як чайка, як орел. Походимо, як стара бабуся; пострибаємо, як веселий клоун. Пройдемося, як маленька дитина, що учиться ходити. Обережно підкрадемося, як кішка до пташки. Пройдемося задумливо; а тепер – як розсіяна людина. Побіжимо назустріч мамі, підстрибнемо й обіймемо її».
<b>ДИХАЛЬНІ ВПРАВИ</b>	<b>Заспокійливе дихання.</b>	Інструкція для дітей: «Це дихання допоможе зняти дратівливість і заспокоїти вашу нервову систему. Дихати потрібно носом. Зробіть глибокий вдих, видаючи звук, схожий на храп. Для цього потрібно трохи стиснути м'язи горла. Видих теж повинен бути з «храпом». Подихайте так кілька хвилин, і ваше роздратування втратить колишню силу».
	<b>Розслаблююче дихання.</b>	Інструкція для дітей: «Використовуйте це дихання для рятування від неспокійних та нав'язливих думок. Великим пальцем правої руки пригорніть праву ніздрю, так щоб через неї не надходило повітря. Робіть повільний вдих і видих через ліву ніздрю. Потім відкрийте праву ніздрю, а ліву закрийте вказівним пальцем. І зробіть вдих-видих. Так, міняючи ніздрю для дихання, зробіть 15-20 дихальних циклів».
	<b>Вогненне дихання</b>	Інструкція для дітей: «Вогненне дихання допоможе звільнитися від гніву, агресії, емоцій, що вирують, тривоги. Вам потрібно представити себе величезним вогнедишним драконом. Представте, як вас переповняє енергія, жар і вогонь. Видихайте повільно цей жар, роздмухуючи ніздрі, поступово збільшуючи темп. Дихати потрібно тільки носом, всю увагу зосередьте на видиху».
	<b>Дихайте на «свічу».</b>	Інструкція для дітей: «Запаліть свічку або представте, що вона стоїть перед вами. Вдихаєте носом, видихаєте ротом, складаючи губи в трубочку. Ваше завдання дихати так, щоб полум'я не коливалося. Такий подих допоможе заспокоїтися й зняти зону перезбудження в корі головного мозку».

	<p><b>Черевне дихання</b></p> <p>Інструкція для дітей: «Вам потрібно лягти на спину, покласти руки на живіт. Робіть повільний глибокий вдих так, щоб ваш живіт надувся як барабан. Потім повільний видих. Видихайте повітря до кінця так, щоб живіт повільно втягнувся під ребра. Подихаєте так кілька хвилин, і ваше роздратування й нервова перенапруга піде на спад».</p>
	<p><b>Дихання поштовхами</b></p> <p>Інструкція для дітей: «Тим, у кого нервове перезбудження зашкалює, і дихати повільно здається неможливим, можна використати дихання поштовхами. Різко наберіть повітря через ніс. На видиху широко відкрийте рот, висунувши язик, і видихніть повітря в три прийоми. При цьому шораз, видаючи горловий звук: «Ххааах!». Представляйте, як разом із цим «Ххааах!» з вас виштовхуються образи, гнів, подразнення, страх. Це дихання корисно всім, хто переживає тривалий стрес. Воно допоможе очиститися від негатива й відновити внутрішню гармонію».</p>
<p><b>ВПРАВИ НА РЕЛАКСАЦІЮ</b></p>	<p><b>«Бурулька»</b></p> <p>Інструкція для дітей: «Встаньте, закрийте очі, руки підніміть вгору. Уявіть, що ви – бурулька. Напружте всі м'язи вашого тіла. Запам'ятайте ці відчуття, замріть в цій позі на 1 – 2 хвилини. Потім уявіть, що під дією сонячного тепла ви починаєте повільно танути. Розслабте поступово кисті рук, потім м'язи плечей, шиї, корпусу, ніг і т.д. Запам'ятайте відчуття в стані розслаблення. Виконуйте вправи до досягнення оптимального психоемоційного стану. Цю вправу можна виконувати лежачи на підлозі».</p>
	<p><b>«Повітряна куля»</b></p> <p>Інструкція для дітей: «Встаньте, закрийте очі, руки підніміть вгору, наберіть повітря. Уявіть, що ви – велика повітряна куля, наповнена повітрям. Постійте в такій позі 1-2 хвилини, напружуючи всі м'язи тіла. Потім уявіть собі, що в кулі з'явилося невеликий отвір. Повільно починайте випускати повітря, одночасно розслабляючи м'язи тіла: кисті рук, потім м'язи плечей, шиї, корпусу, ніг і т.д. Запам'ятайте відчуття в стані розслаблення. Виконуйте вправи до досягнення оптимального психоемоційного стану».</p>
	<p><b>«Муха»</b></p> <p>Інструкція для дітей: «Сядьте зручно: руки вільно покладіть на коліна. Плечі і голова опущені, очі закриті. Подумки уявіть, що на ваше обличчя намагається сісти муха. Вона сідає то на ніс, то на рот, то на лоб, то на очі. Ваше завдання: не відкриваючи очей та задіюючи тільки м'язи обличчя, зігнати настирливу комаху».</p>
	<p><b>«Лимон»</b></p> <p>Інструкція для дітей: «Сядьте зручно: руки вільно, покладіть на коліна (долонями вгору), плечі і голова опущені, очі закриті. Подумки уявіть собі, що у вас в правій руці лежить лимон. Починайте повільно його стискати до тих пір, поки не відчуєте, що «вичавили» весь сік, розслабтеся. Запам'ятайте свої відчуття, тепер уявіть собі, що лимон знаходиться в лівій руці. Повторіть вправу. Знову розслабтеся і запам'ятайте свої відчуття. Потім</p>

		виконайте вправи одночасно двома руками. Розслабтеся. Насолоджуйтеся станом спокою».
<b>ВПРАВИ НА ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ</b>	<b>«Зняття затиску»</b>	Інструкція для дітей: 1. Ляжте на спину і підніміть ноги вгору, закиньте їх за голову. Ноги повинні бути прямі, п'яти тримайте разом, носочками тягніться до підлоги. Витягніть обидві руки до пальців ніг. Тримайтеся в такому положенні 5 хвилин. Потім повільно опустіться на підлогу, укладіть ноги на підлогу, а руки вздовж тулуба. 2. Сядьте на п'яти і схопіться за них руками. Підніміть таз вгору і вперед, закиньте голову, тягніть таз вперед. Зафіксуйте позу і залишайтеся в такому положенні 3 хвилини. Дихати потрібно повільно і глибоко. Потім акуратно опустіться на п'яти. 3. Ляжте на живіт і схопіться руками за щиколотки. Вигніться вгору так, щоб ваш хребет став схожий на лук. Голову і стегна підніміть якомога вище. Тримайте позу з глибоким повільним диханням. 4. З положення лежачи на спині підніміть ноги на 90°, потім підніміть тулуб і підхопіть нижню частину спини руками. Спирайтеся при цьому на лікті. Тримайте торс перпендикулярно підлозі. Підборіддям упріться в груди, дихайте повільно і глибоко.
	<b>Масажування активних точок</b>	Інструкція для дітей: 1. Покладіть середній і вказівний пальці обох рук на точки, що знаходяться на лобі посередині між лінією брів і волоссям. Вертикальна вісь точок – посередині зіниці. 2. Потримайте пальці на цих точках до виникнення під ними тепла або пульсації. При цьому можна представляти позитивне вирішення проблемної ситуації. 3. Тримайте голову прямо, не напружуючи шию і підборіддя. 4. Візьміться руками за вуха таким чином, щоб великий палець опинився з тильної сторони вуха, а інші пальці – спереду. 5. Масажуйте вуха зверху вниз, трохи розгортаючи їх у бік потилиці. 6. Дійшовши до мочки, м'яко промасажуйте її. Повторіть вправу 4 рази. <i>(Ці вправи можна виконувати стоячи і сидячи)</i>
<b>ВПРАВИ НА РЕГУЛЯЦІЮ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ</b>	<b>«Згадай що-небудь неприємне»</b>	Учасникам пропонується закрити очі і згадати якусь неприємну подію, що відбулася з ними зовсім недавно (протягом 1 хв.) з усіма подробицями і, не відкриваючи очі, застигнути в тому положенні, в якому учасники перебували в процесі спогадів. За допомогою «внутрішнього погляду подивитися» на те, в якому стані знаходяться м'язи тіла по черзі (починаємо з лицьових м'язів і закінчуючи ногами) запам'ятати даний стан м'язів і ті відчуття, які виникли, далі відкрити очі. Наприкінці вправи обговорити відчуття: «Які відчуття виникли у процесі спогадів?», «Які відчуття були в м'язах?», «Де найбільше

		відчувалося напруження?», «Чи приємним був такий стан?» тощо.
	<b>«Погода»</b>	Учасники об'єднуються у пари. Один відвертається від партнера спиною, він – «папір», другий – «художник». Ведучий пропонує «художникам» намалювати на «папері» (спині) спочатку теплий ласкавий вітер, потім вітер, що посилюється, потім дощ, сильну зливу, що переходить в град, знову вітер, який переходить в теплий подих вітру, а в кінці ласкаве тепле сонечко зігріває всю землю. Після закінчення вправи, учасники міняються місцями. Кожен учасник висловлює свою думку та розповідає про ті відчуття, які з'явилися в процесі виконання вправи.
	<b>«Сніжки»</b>	Учасникам пропонується папір, вони бгають його та роблять «сніжки». Гравці об'єднуються у дві команди, стають один проти одного і починають кидати «сніжки» один в одного. Перемагає та команда, у якої на момент зупинки гри виявиться менше всього «сніжків» на їх території.
	<b>«Моя самооцінка»</b>	Ведучий пропонує протягом 5 хвилин скласти найбільш повний перелік своїх гідностей. Після того, як всі написали, розпочинається обговорення: «У кого вийшло краще, що було важче – розповідати про свої достоїнства або слухати інших, чому?».
	<b>«Похвалилки»</b>	Інструкція для дитини: 1. Необхідно погладити себе по голові спочатку лівою рукою, а потім правою, при цьому промовляючи: «Мене помічають, люблять і високо цінують». 2. Повертаючи голову вправо-вліво, повторювати: «Все йде добре». 3. Підводячись на носках, піднімаючи руки якомога вище, повторювати: «У моєму житті трапляється тільки хороше».
	<b>«Промінець»</b>	Інструкція для дітей: «Сидячи, прийміть зручну для вас позу. Уявіть, що всередині вашої голови, у верхній частині, виникає світлий промінь, який повільно та поступово освітлює обличчя, шию, плечі та руки теплим рівним і розслаблюючим світлом. У міру руху променя розгладжуються зморшки, зникає напруга в області потилиці, лоба, «охолоджуються» очі, послаблюється напруга в куточках губ, опускаються плечі, звільняються шия та груди. Внутрішній промінь як би формує нову зовнішність спокійної, звільненої людини, задоволеної собою. Закінчується вправа словами: «Я став новою людиною! Я стала спокійною! Я все буду робити добре!»

**2. АНІМАЛОТЕРАПІЯ.** Невід’ємним елементом природного середовища є тваринний світ. Його вплив на психічний стан людини досліджували вітчизнані та зарубіжні вчені, а саме: В. Кукса, В. Верніков, Р. Дрейкус, В. Золц, М. Ібрагімова, З. Матейчик В. Орел, І. Кряжева, З. Рижкова та інші. Означені автори розглядали можливості анімалотерапії (методу терапії та основі взаємодії людини з тваринами і їх символами (образами, малюнками, іграшками) щодо компенсації самотності, розвитку комунікативних умінь та психічних характеристик, покращення психологічного клімату в сім’ї тощо [Верников В. Кошки и собаки спасают от стресса и депрессии. *Известия* 9.07. 1994., с. 5. ], [Дрейкус Р., Золц В. Счастье вашего ребенка. Москва. Прогресс, 1986. 240 с. ], [Ибрагимов М. Воспитание у детей заботливого отношения к животным. *Дошкольное воспитание*. 1993. № 1. С. 31-34.], [Матейчек З. Родители и дети. Москва. Просвещение. 1992. 319 с.], [Кукса К. Методичні рекомендації з каністерапії для роботи з дітьми дошкільного віку. Київ. Імпрес-стиль. 2012. 40 с., с. 10-40.]. Дослідники відмічають, що значення тварин у процесі анімалотерапії може розглядатися з трьох позицій: проективної, соціальної та компенсаторної. *Проективна* полягає у тому, що тварини є символічним відображенням власного «Я». Е. Фромм визначав, що явище ідентифікації людини з тваринами є результатом засвоєння ними соціокультурного досвіду і, відповідно, виступає основним джерелом їхнього розвитку. Прагнення людини до гармонії з природою він вважає ключовою потребою, що з’явилася після того, як люди «вийшли зі сфери інстинктивної вдаптації, переступили межі природи» [Фромм Э. Искусство любви. Минск. ТПЦ «Полифакт». 1990. 80 с.]. Ставлення дитини до тварини унікальне. «Не задумуючись дитина надає тварині повну рівноцінність. В нестримному визнанні своїх потреб вона відчуває себе, мабуть, більш спорідненою тварині, ніж загадковому дорослому» Фрейд З. Тотем и табу / В кн.: Я и Оно. Ч.Ч.Тбилиси. Мерзни. 1991. 397 с. Таке ставлення дітей до тварин дозволило З. Фрейду та К. Юнгу сформулювати тезу про те, що тварини є символами

безсвідомих потягів та почуттів [Юнг К. Г. Архетип и символ. Москва. Ренессанс. 1991. 304 с.].

*Соціальна функція* тварин проявляється у тому, що через них розширюється коло соціальної взаємодії дитини з оточуючими. І. Кряжева наводить такий приклад. Щоб жити в соціумі, дитині необхідно навчитися контролювати свої емоційні імпульси. Так, граючи з тваринами, діти часто ведуть себе не обережно і роблять їм боляче, на що вони (наприклад, кішки і собаки) відразу відповідають відповідним поведінкою: йдуть або кусають кривдника, що унеможливує продовження агресивної гри [Орел В. Е., Кряжева И. Л., Рыжкова З. Л. Программа анимало-терапии для дошкольников НПЦ «Психодиагностика», Ярославль. 1999.]. Подібні відносини в системі «дитина – тварина» полегшують процес розуміння дітьми більш складних людських відносин і переживань.

Як зазначають окремі дослідники, тварини інколи можуть виступати *замінниками людського спілкування*. Так, виконання тваринами компенсаторної ролі можна спостерігати, наприклад, в бездітних сім'ях, у самотніх людей, в сім'ях, де діти проявляють різноманітні психічні особливості. Розмовляючи з твариною, наділяючи її людськими рисами дитина має можливість в деякій мірі компенсувати почуття, яких не вистачає в щоденному спілкуванні, полегшити тягар життєвих проблем і стресів, які на неї впливають.

Аналізуючи сказане вище доходимо висновків про те, що використання ресурсів анімалотерапії в умовах реабілітаційного парку дасть змогу фахівцям досягти таких цілей у взаємодії із дитиною з особливими освітніми потребами, як: відпрацювання механізмів міжособистісної комунікації; розвиток навичок психічної саморегуляції; розвиток емоційної сенситивності; зняття психологічної напруги; розвиток ігрової діяльності дітей. Окрім цього, анімалотерапія може стати ефективним засобом розкриття додаткових можливостей в поведінці і особистості дітей,



збагачення їх соціально адаптованого поведінкового репертуара, розширення досвіду невербальної поведінки.

В межах програми «Реабілітація природою» ми розглядаємо такі різновиди аніматерапії, як: канезтерапія та тактильний зоопарк. Обидва різновиди реалізуються через цілеспрямовану роботу фахівців з анімалотерапії, спрямовану на задоволення індивідуальних потреб дітей та відповідно їх індивідуальної програми реабілітації.

На основі доробок таких авторів як: В. Орел, І. Кряжева, В. Кукса, Р. Рыжкова та інших, ми дійшли висновку про те, що організоване спілкування з тваринами доцільно структурувати таким чином:

Перший етап – підготовка дитини до спілкування з твариною, створення позитивного ставлення до майбутнього заняття. (Наприклад, ігри-вітання: «Знайомство», «Коло привітання», «Коло друзів», «Наздожени Ліну», «Привіт, дай лапу!»)

Другий етап – аніматерапевтичні техніки. Ігри та вправи з тваринами: ігри на відтворення ритмічних рухів під музику, ігри на розвиток пізнавальних процесів, музично-рухливі ігри з сюжетом та правилами та інші. (Наприклад, музично-рухливі ігри із сюжетом та правилами: «Прапорці», «Знайди собі пару», «Біжимо, сидимо, лежимо», «Сонечко та дощик», «Збери кошик», «Горобчики й автомобіль», «У ведмедя у бору», «Літаки», «Кролики»; ігри для розвитку пізнавальних процесів: «Сідаймо та пограймо»: «Ліно, принеси м'ячика!», «Ліно, знайди Чебурашку!», «Різнокольорові кільця», «Чий це черевик?», «Складанка», «Веселий мішечок»).

Третій етап – арт-терапевтичні вправи (наприклад, використання малюнків для вираження свого емоційного стану та інші).

Четвертий етап – «коло прощання», як організована модель просоціальної міжособистісної взаємодії.

### 3. ЛІТЕРАТУРНІ СТУДІЇ.

Важливим чинником здатності дитини до регулювання власних емоційних станів є її робота з книгою, з художньою літературою. Так, на думку сучасної дослідниці К. Дубініної значення для дитини цієї роботи полягає в емоційному досвіді, моделюванні невідомих ситуацій, в розумінні важливих суб'єктивних процесів [Дубініна К. А. Культура та художня література як чинники інтеграції особистості в суспільстві. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції*. Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна». 2011. 327 с., С. 214-216]. Значення емоцій в цьому процесі підкреслює Л. Левицька та зазначає, що вони «є каталізатором інтелектуального процесу бо вони покращують або погіршують інтелектуальну діяльність» [Левицька Л. В. Емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : тези доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції* [ред. кол. : М. Є. Чайковський, А. В. Галімов, М. І. Сметанський та ін.]. ХІСТ Університету «Україна». 2011. С. 104-108]. Ґрунтовно процеси впливу читацької діяльності на психоемоційний стан дитини вивчали Г. Роберт та В. Ізер. Зокрема, В. Ізер у своїй праці «Процес читання: феноменологічне наближення» підкреслив, що активність читання можна схарактеризувати як вид калейдоскопу перспектив, про-ентенцій та спогадів. Окрім цього, дослідник зазначає, що набуття досвіду через текст відображає особисті нахили читача і тоді літературний текст функціонує як вид дзеркал, але водночас дійсність, яку цей процес допомагає творити, відрізняється від його життєвої дійсності. Саме це є вагомим ресурсом самотворення дитини, оскільки художня література представляє собою «творчий порив, засіб естетичної насолоди та досвід з дидактичною функцією, де не лише автор здійснює процес творення, але і реципієнт постає в якості творця» [К. Дубініна]. Літературні студії, як форму організації процесу знайомства дитини з художньою літературою, доцільно проводити в реабілітаційному парку в рамках діяльності творчих груп дітей у позанавчальний час. Ініціаторами таких груп можуть бути як вчителі літератури так і психологи та соціальні педагоги.

## ОРІЄНТОВНІ ТЕМАТИКИ ЛІТЕРАТУРНИХ СТУДІЙ ДЛЯ ДІТЕЙ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

<i>Клас</i>	<i>Умови та обладнання</i>
<b>1-2 класи</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вадим Скомаровський «Лісова колиска».</li> <li>2. Ольга Копиленко «Зима йде».</li> <li>3. Марія Підгірянка «Розмова про сонце».</li> <li>4. Дмитро Павличко «Небеса прозорі...».</li> </ol>	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя: гамаки, м'які мішки для сидіння, килимки.

<i>Клас</i>	<i>Умови та обладнання</i>
<b>3 клас</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Катерина Перелісна «Осінні танці».</li> <li>2. Ліна Костенко «Вже брами літа замикає осінь», «Шипшина важко віддає плоди...».</li> <li>3. Михайло Сингаївський «Осіння гра».</li> <li>4. Василь Скуратівський «Благослови, мати, весну зустрічати!»</li> <li>5. Марія Познанська «Співай, соловейку!»</li> <li>6. Борис Комар «Як співає соловейко?»</li> </ol>	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя: гамаки, м'які мішки для сидіння, килимки.

<i>Клас</i>	<i>Умови та обладнання</i>
<b>4 клас</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ганна Чубач «Найрідніші голоси».</li> <li>2. Степан Жупанин «Намалюю вітер».</li> <li>3. Ліна Костенко «Якщо не можеш вітер змалювати...».</li> <li>4. Володимир Рутківський «Як складають вірші».</li> <li>5. «Стоїть явір над водою» (Українська народна пісня).</li> <li>6. «Котився віночок по полю» (Українська народна пісня).</li> <li>7. Іван Гнатюк. «Козацький дуб».</li> <li>8. Павло Тичина. «Де не глянь – колоски...» (Уривок із вірша «Де тополя росте»); «Хор лісових дзвіночків»; «Сонце і дим та інші».</li> </ol>	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя: гамаки, м'які мішки для сидіння, килимки.

<i>Клас</i>	<i>Умови та обладнання</i>
<b>5 клас</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Євген Гуцало «Сім'я дикої качки».</li> <li>2. Валерій Шевчук «Панна квітів».</li> <li>3. Українські народні казки.</li> <li>4. Література рідного краю.</li> <li>5. Сучасні твори про дітей та для дітей (Марина Павленко, Галина Малик, Зірка Мензатюк).</li> </ol>	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.
<b>6 клас</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Література рідного краю.</li> <li>2. Сучасні твори про дітей та для дітей (Марина Павленко, Галина Малик, Зірка Мензатюк).</li> <li>3. Оксана Іваненко «Тарасові шляхи».</li> <li>4. Петро Ребро «Козацькі жарти».</li> <li>5. Ярослав Стельмах «Найкращий намет».</li> <li>6. Віктор Близнець «Звук павутинки».</li> </ol>	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.
<b>7 клас</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Література рідного краю.</li> <li>2. Сучасні твори про дітей та для дітей (Марина Павленко, Галина Малик, Зірка Мензатюк).</li> <li>3. Е. Заржицька «Легенди про козаків».</li> <li>4. Володимир Рутківський «Сині води».</li> <li>5. Тарас Шевченко «Кобзар».</li> <li>6. Григій Тютюнник «Вогник далеко в степу».</li> <li>7. Ярослав Стельмах «Щедрий вечір».</li> </ol>	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.
<b>8 клас</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Література рідного краю.</li> <li>2. Сучасні твори (В. Шевчук, М. Павленко, О. Забужко).</li> <li>3. Юрій Винничук «Легенди Львова».</li> <li>4. Народні думи.</li> <li>5. Життя видатних дітей (Анна Багряна про Марію Заньковецьку, Марію Приймаченко).</li> </ol>	Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.
<b>9 клас</b>	

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Література рідного краю.</li> <li>2. Сучасні твори про дітей та для дітей (Марина Павленко, Галина Малик, Зірка Мензатюк).</li> <li>3. Твори Валерія Шевчука.</li> <li>4. Марко Вовчок. Народні оповідання.</li> <li>5. Іван Величковський «Зегар цілий і полузегарок».</li> </ol>	<p>Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.</p>
<b>10 клас</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Література рідного краю.</li> <li>2. Сучасні твори про дітей та для дітей.</li> <li>3. Сучасні письменники (Валерій Шевчук, Юрій Андрухович, Олександр Виженко, Оксана Забужко).</li> <li>4. Іван Нечуй-Левицький. «Князь Єремія Вишневецький».</li> <li>5. Борис Грінченко. Оповідання.</li> <li>6. Іван Франко. Збірка «Зів'яле листя».</li> <li>7. Павло Грабовський. Збірка «Пролісок».</li> </ol>	<p>Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.</p>
<b>11 клас</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Література рідного краю.</li> <li>2. Сучасні твори про дітей та для дітей.</li> <li>3. Сучасні письменники (Валерій Шевчук, Юрій Андрухович, Олександр Виженко, Оксана Забужко).</li> <li>4. Поезія Павла Тичини, Лесі Українки, Ліни Костенко, Василя Симоненка, Володимира Стуса, Івана Драча, Михайла Вінграновського.</li> </ol>	<p>Сприятливі погодні умови, шкільне приладдя.</p>

**4. ВІДКРИТИЙ КІНОЗАЛ.** Ефективність організації педагогічної реабілітації вихованців у значній мірі залежить від різноманіття засобів, які використовують фахівці. Одним із таких засобів є «відкритий кінозал», в рамках якого дитина має змогу переглянути відеоматеріали на важливі для себе теми, зокрема: труднощі та радощі життя, мудрі та сумнівні вчинки, ресурси людини щодо регуляції емоційних станів. На прикладі героїв фільмів фахівці-реабітологи можуть проводити ґрунтовні дискусії з дітьми, що стимулюватиме вихованців до рефлексії власних життєвих здобутків, аналізу прихованих ресурсів, пошуку компенсаторних можливостей свого організму тощо.

Перевагами використання відеоматеріалів в освітньо-реабілітаційному процесі є:

- 1) яскравість подання інформації, що сприяє більш повному та емоційному її сприйняттю;
- 2) активізація провідного сенсорного каналу – візуального;
- 3) триваліша концентрація уваги дітей на фільмах і мультфільмах (порівняно з книгами), що сприяє цілісному сприйняттю певного масиву інформації;
- 4) ширші можливості фільмів щодо інтеграції в структуру дозвілля дітей.

Нижче представлений перелік фільмів, сформований за темою «Життєпізнавальна діяльність».

#### **ФІЛЬМОТЕКА НА ТЕМУ: «ЖИТЄПІЗНАННЯ»**

<b>Назва і жанр фільму</b>	<b>Закономірності, принципи і правила життя, репрезентовані у фільмі</b>
«Кличко: історія однієї мрії» (документальний фільм про українських боксерів Віталія і Володимира Кличко).	Поразка – не вирок. Якщо зробити належні висновки, працювати, вірити в свої сили, то поразку можна перетворити на перемогу.
«Експеримент» (фільм-екранізація всесвітньо відомого Стенфордського тюремного експерименту, організованого американським вченим Філіппом	Особистість – це не якась незмінна константа. Певні соціальні умови можуть сильно її деформувати. Наприклад, виконуючи роль тюремника, нормальна

Зімбардо).	людина може стати жорстокою і аморальною. Тому суспільні і соціально-психологічні умови життя людей мають велике значення для мирного і дружного життя.
«Касаясь пустоти» (фільм-екранізація реальної історії альпініста Джо Сімпсона, який зі зламаною ногою декілька днів спускався з Перуанських Анд).	Людина – носій неймовірних можливостей і невичерпного потенціалу. Навіть екстремальні випробування не зламують особистість, яка вірить в те, що її власні зусилля є вирішальним чинником зміни ситуації на краще.
«Де Голль. Последний великий француз» (документальний фільм про життя видатного французького державного діяча і військового Шарля де Голля).	Відповідальність, сміливість, патріотизм і готовність виконувати свій громадський обов'язок дозволяють людині досягти успіху навіть за несприятливих стартових умов.
«Шарль де Голль. Его Величество президент» (документальний фільм про життя видатного французького державного діяча і військового Шарля де Голля).	Особистість, яка має внутрішню честь і гідність, немов магніт, притягує людей, які допомагають їй перетворювати амбітні мрії на реальність. Навіть жахлива поразка (наприклад, яку зазнала Франція в 1939-1940 рр. від гітлерівських військ) може обернутися перемогою, якщо не здаватися.
«Мохаммед Али. Величайший на все времена» (документальний фільм про легендарного боксера і незламного борця за права людини).	Будь-які перешкоди долаються, якщо людина має мужність і не буде зраджувати себе та інших.
«Я – Брюс Ли» (документальний фільм про видатного майстра східних единоборств і кіноактора).	Наполегливі тренування, усвідомлення необхідності власних зусиль і наполегливості є запорукою успіху.
«Микола Амосов» (документальний фільм про видатного українського кардіохірурга і вченого).	Професійна чесність і чесна професійність роблять людину Особистістю. Людина може успішно боротися навіть зі старінням, якщо розуміє значення власної активності та наполегливості, усвідомлює, що вона в перше чергу визначає свою долю.
«Один в океане» (фільм-екранізація історії океанолога Станіслава Курілова, який, не бажаючи терпіти обмеження своїх професійних прав у Радянському Союзі, втік, вистрибнувши з лайнера «Советский Союз» і пропливши у відкритому океані 3 доби).	Несприятливі обставини і життєві обмеження можна змінити, якщо дуже цього захотіти і усвідомити свої особистісні можливості. Якщо є хоча б найменший шанс втілити свою мрію, – його не можна втрачати, навіть якщо заради цього доведеться 3 доби долати океан вплав.
«Разрушитель основ. Билл Гейтс» (документальний фільм про видатного американського бізнесмена, програміста і	Не можна зраджувати себе, відмовлятися від свого таланту, покликання, навіть якщо заради цього доведеться руйнувати

<p>філантропа).</p>	<p>стереотипи звичного життя. Ставка на своє покликання більш надійна, ніж ставка на принцип «бути як усі». Саме від людини залежить, чи зможе вона реалізувати свій особистісний потенціал.</p>
<p>«Тайсон» (документальний фільм про американського боксера).</p>	<p>Навіть екстраординарний таланти можна загубити, якщо вести неправильний спосіб життя, ігнорувати наполегливу працю і необхідність постійного самовдосконалення.</p>
<p>«Тетчер. Жінка на вершині влади» (документальний фільм про видатну державну діячку Великої Британії).</p>	<p>Жінки не поступатимуться чоловікам у професійній сфері, якщо дотримуватимуться базових принципів сумлінності, далекоглядності, принциповості, виваженості, як це робила Тетчер.</p>
<p>«Марк Цукерберг. Фейсбук ізсередини» (документальний фільм про видатного американського бізнесмена).</p>	<p>Слід завжди шукати можливості реалізувати свої ідеї. Навіть якщо це здається неможливим. Не звичний стан справ і суспільні стереотипи, а сама людина в першу чергу визначає свою долю.</p>
<p>«Огни великого міста» (художній фільм, режисером і головним героєм у якому є Чарлі Чаплін. Фільм 1931 року випуску, який вже майже століття привертає увагу глядачів блискучим поєднанням гумору і правдивого зображення життя).</p>	<p>Душевна щирість – найкраща з людських чеснот. Щирий жебрак величніший, ніж дріб'язковий мільйонер. Особистість збереже своє людське обличчя, тільки якщо не здаватиметься навіть у складних обставинах.</p>
<p>«Серфер душі» (фільм-біографія серфінгистки Бетані Хемілтон. З дитинства Бетані захоплювалася серфінгом, але в 13 років у північного узбережжя Гаваї на неї напала акула. В результаті атаки дівчина залишилася без лівої руки, і мало не загинула. Але сила волі і справжній характер зробили свою справу – Бетані, незважаючи ні на що, знов встала на дошку і почала брати участь в змаганнях на правах повністю здорового серфера).</p>	<p>Якщо можеш подолати втрату, якщо виживаєш всупереч всьому і ніколи не говориш «ніколи», ти стаєш чемпіоном.</p> <p>«...Я зрозуміла що життя багато в чому схоже на серфінг: якщо хвиля наздоганяє, то в зоні обвалення потрібно швидше встати на ноги, адже ніколи не знаєш що тебе чекає за наступною хвилею. І якщо віриш, то все можливо!»</p>
<p>«У гонитві за щастям» (американський біографічний фільм про Кріса Гарднера, людину, яка пройшла шлях від бідного торгового представника до брокера).</p>	<p>« – Син, ніколи нікому не дозволяй говорити, що ти не зможеш це зробити! Навіть мені не дозволяй! Добре?! – Так! – Якщо у тебе є мрія, ти повинен її захищати. Якщо люди не можуть чогось зробити у своєму житті, вони скажуть, що і ти не зможеш цього зробити у своєму житті! Якщо ти хочеш чогось – іди і візьми!»</p>



## ПРОГРАМА «САМООРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ»

## ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**Актуальність** розробки програми «Самоорганізація особистості» зумовлена тим, що сучасне суспільство ставить високі вимоги до кожної особистості, пов'язані з вміннями організовувати себе, свої дії та поведінку, раціонально планувати час, контролювати процес реалізації наміченого плану та аналізувати результати своєї діяльності. Людина, яка володіє здатністю до самоорганізації, швидко досягає успіху як у різних сферах діяльності, так і в особистісному розвитку.

Самоорганізація – це діяльність і здатність особистості, пов'язана з вміннями організувати себе, які проявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку [15, с. 37]. Самоорганізація відіграє важливу роль у розвитку особистості, оскільки дисциплінує її і навчає свідомо та цілеспрямовано працювати над собою: формувати, розвивати або вдосконалювати у себе необхідні особистісні якості, складати план і реалізовувати індивідуальну траєкторію розвитку, планувати і структурувати час, визначати певні цілі та завдання і контролювати процес їх виконання, розробляти та реалізовувати програми саморозвитку і самовдосконалення, регулювати, аналізувати та оцінювати свою діяльність і поведінку.

Не кожна людина має вроджену здатність до самоорганізації, що вимагає від неї цілеспрямованого та планомірного навчання, спрямованого на оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками. Навчання самоорганізації – складний і довготривалий процес, тому залучати особистість до його здійснення необхідно з дитинства. У сімейному оточенні

дитина отримує перші навички самоорганізації у різних сферах (побутовій, ігровій, дозвіллєвій тощо), які потім вдосконалює у процесі отримання освіти у навчальному закладі. Одним із пріоритетних завдань педагогів освітніх закладів різних типів має бути допомога та залучення учнів до здійснення процесу самоорганізації. Одним з таких закладів є навчально-реабілітаційний центр, у якому навчаються та виховуються діти з особливими освітніми потребами. Оволодіння навичками самоорганізації сприяє збереженню фізичного, психічного здоров'я та оптимізації функціонального стану особистості [16, с. 163], що підтверджує необхідність залучення до даного процесу саме учнів з особливими освітніми потребами. Проте варто враховувати, що даному контингенту дітей значно складніше опанувати навички самоорганізації, ніж їхнім здоровим одноліткам. Тому у роботі з такою категорією учнів значна роль має бути відведена індивідуальному підходу.

Освітній процес у сучасних навчальних закладах здійснюється на засадах компетентнісного підходу, що передбачає оволодіння учнями певними компетенціями. Особистісна самоорганізація у значній мірі сприяє набуттю та вдосконаленню вихованцями з особливими освітніми потребами таких компетенцій, як самоосвітні та інформаційні. Самоосвітні компетенції, відповідно до Концепції нової української школи, можна охарактеризувати як здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання та набувати навички навчатися впродовж життя. Інформаційні компетенції передбачають впевнене та водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; володіння інформацією та медіа-грамотністю, основами програмування,

алгоритмічним мисленням, вміннями працювати з базами даних, навичками безпеки при роботі в інформаційній мережі «Інтернет» та кібербезпеки; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [18]. Зазначеним групам компетенцій відводиться виключно важлива роль, оскільки вони визначають здатність та готовність учнів з особливими освітніми потребами до засвоєння шкільної програми відповідно до вимог державних стандартів освіти.

Все вищезазначене підтверджує доцільність залучення вихованців з особливими освітніми потребами до здійснення процесу самоорганізації, до розвитку і саморозвитку як суб'єктів пізнання, набуття і вдосконалення ними самоосвітніх та інформаційних компетенцій.

Здатність учнів до самоорганізації, як актуальну психолого-педагогічну проблему, досліджували такі науковці як О. Бондаревська, С. Кульневич, Н. Мирончук, І. Ральникова, В. Ястребова та інші. Так, В. Ястребова наголошує, що створення умов для самостійної побудови школярами власної навчальної траєкторії можна вважати відправною й вирішальною точкою не лише для виховання позитивного ставлення кожної дитини до вивчення певних навчальних предметів, а й для визначення змісту її подальшого навчального маршруту [44]. В цьому ракурсі доцільно згадати дослідження І. Ральникової, яка розглядає феномен самоорганізації в контексті концепції рефлексивного проектування життєвих перспектив особистості, часу, способів, можливостей і умов для її самореалізації у майбутньому [33, с. 104–107]. Тотожну думку висловлює Н. Мирончук, яка розглядає самоорганізацію діяльності як складний і тривалий процес послідовного вирішення постійно життєвих ситуацій, які постійно ускладнюються [24, с. 168–172]. О. Бондаревська і С. Кульневич наголошують, що самоорганізація – це процес переведення свідомості дитини з режиму відтворення у режим концентрації власної діяльності, активізації її особистісного потенціалу [4, с. 347]. Розглянуті нами результати наукових досліджень підтверджують думку про те, що самоорганізація вихованця з особливими

потребами не може характеризуватися виключно активізацією його навчальної діяльності, а має включати ознаку прогностичності. Це вимагає розбудови такого процесу, в межах якого розвиваються стійкі утворення – компетенції, що забезпечують довготривалий та якісний процес освітньої інтеграції дитини у сучасне суспільство.

Пріоритетний ракурс розвитку у дитини компетенцій в процесі її навчальної діяльності визначають нормативно-правові акти в галузі освіти. Зокрема, концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа» та Закон України «Про освіту» містять положення про те, сучасна освіта, в тому числі освіта дітей з особливими освітніми потребами, зорієнтована на набуття дітьми компетентності, як «динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [30]. Серед переліку пропонованих у нормативних актах компетенцій, такими, що найбільш відповідають завданням педагогічної реабілітації, ми виділяємо самоосвітню та інформаційну компетенції, бо саме вони безпосередньо пов'язані з проявами життєвої компетентності особистості в сфері освіти та самоосвіти. Тотожну думку висловлює Вассилиос Е. Фтенакіс, який відносить навчально-методичну компетентність вихованця (групу здатностей дитини здійснювати навчальну діяльність, самоорганізовуватись та здобувати інформацію) до його ключових компетенцій. На думку автора саме ці компетенції можуть забезпечити якісне опанування дітьми базовими науковими знаннями [45]. І. Єрмаков, В. Нечипоренко та Д. Пузіков розглядають самоосвітню компетенцію як одну із важливих складових життєвої компетентності, яка забезпечує дитині можливість успішно вирішувати життєві завдання, здійснювати свою життєдіяльність в усіх її проявах [27, с. 50–53]. Самоосвітню компетентність Н. Довмантович називає складовою самовдосконалення особистості, основою життєдіяльності людини на різних етапах соціалізації [9, с. 139–144]. І. Зимня пояснює, що

самоосвітня компетентність особистості формується на основі вироблення власної індивідуальної системи навчання, переходу від копіювання зразків самоосвіти до вироблення її власної моделі, включення самоосвіти в спосіб життя особистості [13, с. 34–42]. Саме тому завданнями освіти з реабілітаційним компонентом виступають: формування у дітей стійких навчальних мотивів, свідомого ставлення до навчання; створення умов для усвідомлення ефективності своєї навчальної праці; ознайомлення із методами та прийомами самоосвіти тощо. Аналіз результатів діагностичного дослідження, проведеного Н. Мирончук, виявив, що до завдань з розвитку самоосвітніх компетенцій також можна віднести: розвиток вміння розподіляти час, відокремлювати головне від другорядного, розвиток здатності делегувати завдання тощо [25, с. 69–73]. Окрім цього, до групи самоосвітніх компетенцій, яка потребує цілеспрямованої педагогічної діяльності, І. Зайченко відносить також типові варіанти дій дитини в процесі навчання: планування або конкретизацію завдань власної навчальної діяльності; планування методів, засобів і форм навчальної діяльності; самоконтроль у процесі навчальної діяльності; саморегулювання навчання; самоаналіз результатів навчальної діяльності [11].

Інша складова навчальної діяльності вихованця, а саме: його робота з інформацією (пошук інформації, її обробка та використання) характеризується ступенем розвиненості інформаційної компетентності, яку можна визначити як сукупність здатностей, які забезпечують успішність участі особистості в різноманітних інформаційних процесах [27, с. 50–53]. Пріоритетність набуття сучасним школярем саме цієї компетенції зумовлюється, за твердженням І. Коробової, зростанням інформатизованості сучасного суспільства, що вимагає від людини не стільки оволодіння великою кількістю інформації, знань, відомостей, скільки готовністю бути мобільною, вміти відшукати й використати потрібні знання в потрібний час, що зумовлює підвищення ролі самонавчання, саморозвитку та самоорганізації суб'єкта навчальної діяльності [20].

В науковій літературі відсутня загальноприйнята дефініція інформаційної компетентності (В. Акуленко, С. Балакірова, Н. Баловсяк, Н. Гендіна, І. Єрмаков, О. Зайцева, Ю. Зубов, С. Каракозов, О. Миронова, В. Нечипоренко, Д. Пузіков А. Семенов, Н. Таїрова, О. Толстих, В. Фокєєв та інші), але більшість учених дотримуються думки про те, що вона представляє собою «нову грамотність, до складу якої входять уміння активної самостійної обробки інформації людиною» (О. Бєсова) [3, с. 157–161]. У цьому контексті вдалою з нашої точки зору виглядає класифікація компонентів інформаційної компетентності, здійснена Б. Грудініним. Зокрема, він виділяє: інформаційну компоненту (здатність ефективної роботи з повідомленнями у всіх формах їх презентування); комп'ютерної або комп'ютерно-технологічної компоненти (визначає уміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); процесуально-діяльнісної компоненти (визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформаційними ресурсами та розв'язування різноманітних задач) [7, с. 37–41].

Необхідність залучення учнів до здійснення процесу самоорганізації, формування і розвитку у них самоосвітніх та інформаційних компетенцій, зумовило розробку та апробацію відповідного програмного забезпечення.

Програмним забезпеченням педагогічної реабілітації виступає наскрізна програма «Самоорганізація особистості», яка спрямована на розвиток і саморозвиток вихованців як суб'єктів пізнання в ході набуття і самовдосконалення ними інформаційних та самоосвітніх компетенцій.

**Нормативно-правовою основою розробки програми «Самоорганізація особистості»** виступають наступні законодавчі документи:

- Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII;
- «Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 № 896;

– «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів», затверджені Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 № 1243;

– «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року», схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р;

– «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», схвалена Указом Президента України від 25.06.2013 № 344/2013.

Відповідно до Закону України «Про освіту», метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності.

У «Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), як одне із стратегічних завдань реформування змісту освіти визначено створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності і здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій.

У законодавчому документі «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» значна роль відводиться сучасному вихованню та акцентується увага на тому, що воно має стати засобом самоорганізації, особистісної відповідальності дітей та молоді.

У «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» зазначено, що найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіють іншими уміннями.

Актуальність розвитку в учнів інформаційних та самоосвітніх компетенцій підтверджує нормативно-правовий документ «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», у якому зазначено, що стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати: забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; інформатизація освіти, вдосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки.

Під час розробки наскрізної програми «Самоорганізація особистості» було враховано вікові особливості учнів молодшого, середнього та старшого шкільного віку.

**Складовими здатності виховання молодшого шкільного віку до самоорганізації виступають:** мотивація та свідоме ставлення до самоорганізованої навчальної діяльності; розвиток вміння здійснювати дії, що складають уміння вчитися; набуття читацьких вмінь та навичок роботи з текстами; навички самостійної навчальної діяльності; здатність до оптимальної організації навчальної праці. Н. Тализіна зазначає, що «часто дитина йде до школи з великим бажанням учитися, але без уміння це робити. Якщо не навчити дитину вчитися, то з перших кроків шкільного життя вона зустрінеться з труднощами, невдачами, які поступово згасять і її бажання вчитися» [39, с. 90–91]. Саме тому в цьому віці на передній план виступає розвиток дій, що складають уміння вчитися (зовнішні, матеріальні; голосно-мовленнєві без опори на предмети чи їх образи; дії, що виконуються подумки за допомогою внутрішнього мовлення тощо), які за теорією П. Гальперіна є важливим засобом розумового та особистісного становлення [5; 6, с. 236–277]. В уміння навчатися входять дії як загальні, так і специфічні. До загальних дій відносяться: планування, контроль, оцінювання, коректування своєї діяльності, дії, що складають прийоми логічного мислення (порівняння, підведення під поняття, виведення наслідків, прийоми доведення, класифікації тощо) та психічні дії (уміння запам'ятовувати, вміння бути уважним, вміння спостерігати, навички самоконтролю тощо) [37, с. 56–93].



Системоутворюючою складовою навчальної діяльності дитини може виступати мотивація. Так, Ю. Бабанський зазначав, що будь-яка діяльність проходить більш ефективно і дає якісні результати, якщо при цьому особистість має сильні, яскраві, глибокі мотиви, які викликають бажання діяти активно, з повною віддачею сил, долати неминучі перешкоди, несприятливі умови та інші обставини, наполегливо наближаючись до наміченої мети [2].

На основі розвинених навчальних навичок та стійкої навчальної мотивації у дитини молодшого шкільного віку починає утворюватися навчальна самостійність як здатність особистості виконувати певну діяльність без зовнішнього контролю, а також оптимально організувати власну навчальну працю. Самоорганізованість у навчанні молодшого школяра, на думку О. Савченко, передбачає сукупність умінь, взаємодія яких забезпечує їх швидке включення у навчання, їх здатність діяти цілеспрямовано, орієнтуватися в часі, заздалегідь обдумувати послідовність і способи виконання завдання. Відповідно до цього у дітей молодшого шкільного віку слід формувати такі вміння: організувати своє робоче місце, орієнтуватися в часі та берегти його, планувати свої дії та доводити роботу до кінця [34, с. 152].

**Складовими здатності вихованця середньої шкільної ланки до самоорганізації виступають:** пізнавальна активність та самостійність, вміння визначати перспективи власного навчання з метою профільного самовизначення, готовність до самовдосконалення психічних процесів (уваги, мислення, пам'яті, уяви) для покращення навчальної діяльності; навички ефективного планування навчальної діяльності; навички рефлексії досягнень в навчальній діяльності (визначення проблем, причин успіхів і труднощів у навчанні тощо); вміння та навички роботи зі складноорганізованою інформацією (опанування основами програмування мовою Лого тощо).

Базовою категорією навчання І. Зязюн називає навчальну активність учня як важливішу умову досягнення цілі в освіті [14]. Ця активність виражається в тому, що учні усвідомлюють цілі навчання, планують і організовують свою діяльність, уміють її контролювати, виявляють інтерес до професійних знань, уміють визначати завдання та вирішувати їх, самостійно здійснюють навчально-пізнавальні дії як суб'єкти учіння (В. Ягупов) [43]. Пізнавальна активність, як важлива особистісна якість учнів, зумовлює виникнення іншої якості – пізнавальної самостійності, яку Є. Голант характеризує як прагнення та вміння особистості без сторонньої допомоги отримувати знання, опанувати засоби діяльності та розв'язувати пізнавальні задачі. Пізнавальна самостійність, на думку Н. Щербакової, характеризується вмінням сприймати інформацію, осмислювати її, створювати нову проблему та розв'язувати її власними силами, а також свідомою мотивованістю дій, їх обґрунтованістю, здатністю бачити об'єктивні підстави для того, щоб діяти відповідно до власних переконань [42, с. 156–159]. Пізнавальна самостійність у навчальному процесі стає підґрунтям розвитку здатності дитини практично застосовувати знання, вміння та навички під час вирішення життєво важливого питання.

Окремої уваги заслуговує питання розвитку у вихованців середньої шкільної ланки уміння визначати перспективи власного навчання з урахуванням профільних пріоритетів, актуальність якого зумовлена окремими положеннями Закону України «Про освіту», зокрема, статтею 12, п. 7 [30]. У середньому шкільному віці цей процес має низку особливостей, зумовлених психічними особливостями дітей цього віку, зокрема, нестійкістю їх інтересів, ситуативною мотивацією вибору, «пошуками себе» в різних сферах діяльності (І. Замаскіна) [12]. Саме той факт, що учні часто обирають профіль інтуїтивно, під впливом випадкових факторів, зумовлює неузгодженість у визначенні навчальних пріоритетів та диференціації навчального навантаження і, відповідно, знижує якість навчального процесу в цілому.

Особливості вікового розвитку обумовлюють також формування такого особистісного утворення вихованців як готовність до самовдосконалення психічних процесів. Особливості мислення, уваги, пам'яті визначають ступінь успішності дітей в навчальному процесі. Проте інколи вихованці відчують труднощі, пов'язані із протіканням психічних процесів, які зумовлені їх особливими психофізичними можливостями. Для корекції такого ускладнення, як правило, потрібно об'єднання зусиль фахівця та дитини, успішність якого зумовлена ступенем готовності самої дитини до роботи над собою, сформованістю готовності самовдосконалювати власні психічні процеси. До умінь і навичок, які активно формуються в середньому шкільному віці відносимо також навички ефективного планування навчальної діяльності та навички рефлексії досягнень в навчальній діяльності. У цьому твердженні ми виходимо з позиції, що навички планування – комплекс дій дитини з визначення навчальних цілей, підбору засобів, шляхів та умов їх досягнення, які зумовлюють виникнення відчуття регульованості та самоусвідомленості навчального процесу. Ці навички симбіотично пов'язані з іншими – рефлексивними вміннями вихованця, використання яких спочатку спрямоване на ступінь успішності конкретної навчальної роботи, проте пізніше вони екстраполюються на всі інші сторони життя. Зокрема, розширюється до меж уміння дитини визначати проблеми у сферах, дотичних до навчального процесу та аналізувати їх, наприклад, проблеми взаємовідносин у системі «педагог – дитина», або «дитина – дитина», причини успіхів і труднощів у навчанні тощо. Поступово ускладнюючись, ці уміння та навички зумовлюють розвиток здатності особистості до адекватного життєвого вибору та життєтворчої діяльності.

**Пріоритетними складовими розвитку самоорганізації діяльності школяра старшої шкільної ланки виступають:** готовність до побудови перспективи власного життя; навички побудови перспективи власного навчання з метою професійного самовизначення; готовність навчатися протягом життя; уміння та навички здійснення життєпізнавальної діяльності;

розвиток умінь і навичок роботи зі складноорганізованою інформацією (опанування мережевими технологіями Web 2.0 та основами веб-дизайну тощо); розвиток рефлексії досягнень у процесі саморозвитку; навички екстраполяції навчальних здобутків на сферу побутового життя (опанування основами споживчих знань).

Навички організації навчальної діяльності дітей формуються та автоматизуються у молодшій та середній шкільній ланках і на цій основі можна говорити вже про можливість у старшому шкільному віці екстраполяції цих утворень на вирішення життєвих ситуацій та життєве проектування особистості. Адже саме цей вік, на думку Л. Виготського, є сенситивним для винайдення особистістю пріоритетів у подальшому житті.

За визначенням І. Єрмакова, В. Нечипоренко та Д. Пузікова готовність вихованця до життєвого проектування – це характеристика спроможності особистості визначити та узгодити свої життєві цілі, встановити зв'язки між ними, послідовність у їх здійсненні, розробити або підібрати, застосувати адекватні засоби їх реалізації, визначити часові межі цих дій. На думку цих авторів результатом життєвого проектування є життєвий проект особистості, який декларує і підтверджує духовно-творчий потенціал людини, її спроможність самостійно і творчо визначати та здійснювати власне життя [10, с. 22].

Проблема полягає в тому, що автоматично навички організації навчальної діяльності не перетворюються на інші, цей процес потребує додаткової уваги та цілеспрямованої роботи. Розробка та реалізація життєвого проекту вимагає від старшокласника володіння специфічним інструментарієм (методами, прийомами, техніками), наявності вмінь та навичок, досвіду застосування алгоритму, процедур, операцій для організації життєвого планування, життєздійснення. З цих позицій важливою є життєпізнавальна діяльність старшокласників, яку можна розглядати як метод підбору та аналізу інформації щодо сутнісних характеристик життя. Прикладні життєві дослідження (життєпізнавальна діяльність)

інтенсифікують процес саморозвитку та самоактуалізації старшокласників, активізують пізнавальну діяльність, а їх результати виступають змістовою основою індивідуальних життєвих проєктів. Для вихованця старшої шкільної ланки предметом життєвих пошуків, як правило, виступає визначення профільного спрямування та побудова відповідного бачення свого майбутнього з врахуванням професійного вибору. Ці аспекти переважно і знаходять своє вираження в процесі життєвого проєктування. І. Мачуська зазначає, що пріоритетом роботи зі старшокласниками має бути формування їх установки на вмотивований вибір професії, а не обрання ними шляху спроб і помилок, переходу від однієї професійної діяльності до іншої [23].

Найактуальнішим, з точки зору інтеграції України в Європейський простір, завданням є розвиток у старшокласника готовності навчатися протягом життя. Зокрема, в Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом життя» від 18 грудня 2006 року, зазначено, що шкільна освіта має пропонувати «молодим людям засоби розвитку основних компетенцій до рівня, який необхідний у дорослому житті, та який сформує основу для подальшого навчання та роботи» [31]. В цьому документі як еталонні визначені вісім основних компетенцій: спілкування рідною мовою, спілкування іноземними мовами, знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки, навички роботи з цифровими носіями, навчання заради здобуття знань, соціальні та громадянські навички, ініціативність та практичність, обізнаність та самовиховання у сфері культури. Тотожна думка наведена в концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова українська школа» (2016 р.), а саме: випускник має бути інноватором, здатним змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці та учитися впродовж життя [18]. В Законі України «Про освіту» (ст. 12) визначено, що в процесі шкільної освіти дитина набуває компетенцій, зокрема: інформаційно-комунікаційної,

навчання впродовж життя; підприємливості та фінансової грамотності та інших [30].

Важливим показником готовності старшокласників до самоорганізації діяльності є рівень її свідомої регуляції, оскільки успішне навчання вимагає вміння не тільки практичного оволодіння навчальними діями, але й вміння оцінювати їх відповідність цілям та умовам діяльності, визначати на цій основі найбільш ефективні способи засвоєння знань.

**Метою програми «Самоорганізація особистості» для учнів молодшої шкільної ланки** є розвиток в учнів свідомого ставлення до самоорганізації навчання, формування інформаційних та самоосвітніх компетенцій.

**Завданнями програми** є формування та розвиток в учнів молодшої шкільної ланки:

- мотивації та свідомого ставлення до самоорганізованої навчальної діяльності;
- дій, що складають уміння вчитися;
- читацьких вмінь та навичок роботи з текстами;
- навичок самостійної навчальної діяльності;
- здатності до оптимальної організації навчальної праці.

**Метою програми «Самоорганізація особистості» для учнів середньої шкільної ланки** є розвиток в учнів свідомого ставлення до самоорганізації навчальної діяльності, здатності до її оптимізації в ході розвитку інформаційних та самоосвітніх компетенцій.

Відповідно до мети, **завданнями програми** є формування та розвиток в учнів середньої шкільної ланки:

- навчальної мотивації, готовності навчатися протягом життя;
- вміння вибудовувати перспективу власного навчання з метою профільного самовизначення;

- готовності самовдосконалювати пізнавальні психічні процеси (пам'ять, мислення, увагу, уяву) для покращення навчальної діяльності;
- здатності до ефективного планування навчальної діяльності;
- здатності до здійснення рефлексії досягнень в навчальній діяльності (визначення проблем, причин успіхів і труднощів у навчанні тощо);
- навичок роботи з інформацією (її пошуком, систематизацією, зберіганням);
- уміння раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання поставлених завдань;
- культури ділового спілкування.

**Мета програми «Самоорганізація особистості» для учнів старшої шкільної ланки:** розвиток в учнів свідомого ставлення до самоорганізації життєдіяльності, здатності до її оптимізації в ході самовдосконалення інформаційних та самоосвітніх компетенцій.

**Завданнями програми** для учнів старшої шкільної ланки виступають наступні:

- розвиток здатності до побудови перспективи власного життя;
- удосконалення вміння вибудовувати перспективу власного навчання з метою професійного самовизначення;
- розвиток готовності навчатися протягом життя;
- мотивування до здійснення життєпізнавальної діяльності;
- удосконалення навичок роботи з інформацією (її пошуком, систематизацією, зберіганням);
- удосконалення уміння раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання поставлених завдань;
- формування здатності до здійснення рефлексії досягнень у процесі саморозвитку;

– розвиток здатності екстраполювати навчальні здобутки на сферу побутового життя (опанування основами споживчих знань).

**Програма базується на таких принципах:**

– *принцип самоактивності й саморегуляції* забезпечує розвиток у вихованця суб'єктних характеристик; формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень; виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях та вчинках;

– *принцип демократичності* передбачає забезпечення співробітництва вихователів і вихованців; врахування думки колективу й кожної особистості; виховання особистості як вищої природної і соціальної цінності; формування колективу на засадах волі і прагнень його членів;

– *принцип природовідповідності* спрямований на врахування багатогранної природи людини, особливостей її анатомо-фізіологічного і психічного розвитку;

– *принцип гуманізації* передбачає створення оптимальних умов для інтелектуального і соціального розвитку кожного вихованця; виявлення глибокої поваги до людини; визнання природного права кожної особистості на свободу, на соціальний захист, на розвиток здібностей і вияв індивідуальності, на самореалізацію фізичних, психічних і соціальних задатків; виховання у молоді почуттів гуманізму, милосердя, доброчинності;

– *принцип індивідуалізації та диференціації*, відповідно до якого забезпечується врахування у навчально-виховному процесі індивідуальних особливостей фізичного, психічного і соціального розвитку особистості; моделювання на основі індивідуального потенціалу групових та індивідуальних програм розвитку, стимулювання фізично-оздоровчої, предметно-практичної, навчально-пізнавальної, соціально-комунікативної, орієнтаційно-оцінної діяльності вихованців;

– *принцип єдності виховання і життєдіяльності* характеризує процес виховання як цілісну систему організації життєдіяльності дітей і



дорослих у сім'ї, школі, на виробництві, в соціально-природному середовищі, кожен компонент якої певним чином впливає на формування тих чи інших якостей особистості;

– *принцип послідовності і систематичності* вимагає забезпечувати певний вплив на особистість дитини з урахуванням її вікових можливостей і розвитку, поступово розширювати систему вимог до діяльності; забезпечувати доцільну єдність вимог до вихованця з боку вихователів (членів сім'ї, учителів та ін.); створювати оптимальні умови для вияву самостійності вихованця при розв'язанні виховних завдань, дбаючи про розумне педагогічне керівництво;

– *принцип цілісності*, згідно з яким виховання організовується як системний педагогічний процес, що спрямовується на гармонійний та всебічний розвиток особистості, формування у неї цілісної картини світу; передбачає наступність у реалізації напрямів та етапів виховної роботи на різних освітніх рівнях; охоплює всі сфери життєдіяльності дітей та учнівської молоді; здійснюється різними соціальними інститутами;

– *акмеологічний принцип*, відповідно до якого виховний процес спрямовується на засвоєння вихованцями найвищих морально-духовних цінностей, створення умов для оптимальної самореалізації підростаючої особистості, розвитку її індивідуальних можливостей і здібностей; допомогу у побудові стратегії життя, яка передбачає постійний рух до здійснення нових, соціально значущих задумів; формування умінь долати труднощі, прогнозувати наслідки своїх вчинків, здатності свідомо приймати рішення;

– *принцип особистісної орієнтації*, який свідчить про те, що загальні закони психічного розвитку проявляються в кожній дитині своєрідно і неповторно; педагог культивує у зростаючої особистості почуття самоцінності, впевненості у собі, визнає її право на вільний розвиток та реалізацію своїх здібностей; не обмежує її в правах почуватися індивідуальністю; виробляє оптимістичну стратегію розвитку кожного вихованця; спрямовує зусилля на розвиток світогляду, самосвідомості,

культури потреб, емоційної сприйнятливості, довірливої поведінки, базових якостей особистості;

– *принцип превентивності*, спрямований на запобігання негативним виявам поведінки дітей та учнівської молоді, на допомогу їм у виробленні імунітету до негативних впливів соціального оточення.

### **Структура програми**

Програма розрахована на вихованців з особливими освітніми потребами молодшої, середньої та старшої шкільної ланки. Програма є наскрізною, тобто передбачає впровадження послідовності занять упродовж усього періоду навчання дитини в школі – з 1 по 11 клас.

Програма розрахована на 210 годин, з них: 70 годин відводиться на роботу з учнями 1 – 4 класів; 70 годин – на роботу з учнями 5 – 9 класів; 70 годин – на роботу з учнями 10 – 11 класів. Рекомендована періодичність проведення занять – 6 разів на тиждень (по 2 заняття на кожну шкільну ланку).

Структурно програма систематизована за модулями. Для вихованців молодшої шкільної ланки передбачено вивчення таких модулів: «Вчимося самоорганізації» (26 год.), «Знайомство з інформаційним світом» (22 год.), «Шляхом самоосвіти» (22 год.); для вихованців середньої шкільної ланки – «Самоорганізація у моєму житті» (28 год.), «Працюємо з інформацією» (20 год.), «Навчання самоосвіти» (22 год.); для вихованців старшої шкільної ланки – «Самоорганізація – запорука життєвого успіху» (26 год.), «Ми живемо в інформаційному суспільстві» (24 год.), «Від самоосвіти до вдосконалення особистості» (20 год.).

Програма реалізується в умовах навчально-реабілітаційного центру у процесі організації позаурочної діяльності.

**Очікувані результати від впровадження програми:** впровадження програми сприятиме розвитку в учнів здатності до самоорганізації в різних сферах життя, підвищенню рівня розвитку інформаційних та самоосвітніх компетенцій.

## ТЕМАТИЧНИЙ ЗМІСТ ПРОГРАМИ

### 1 – 4 класи (70 год.)

№	Назва теми	Кількість годин
<b>Модуль I. «Вчимося самоорганізації» (26 год.)</b>		
1.	Уявлення про самоорганізацію.	2
2.	Плануємо кожен день.	2
3.	Як навчитись раціонально використовувати свій час?	2
4.	Вчимося регулювати свою поведінку.	2
5.	Відповідальність за власні вчинки.	1
6.	Мої доручення.	2
7.	Наполеглива праця – запорука успіху.	2
8.	Чому необхідно бути активним?	1
9.	Я прагну бути самостійною людиною.	1
10.	Дорослі – зразок для наслідування.	1
11.	Самоорганізація і домашні завдання.	1
12.	Організовуємо самопідготовку.	1
13.	Не будьмо байдужими до себе.	2
14.	Як навчитись себе контролювати?	2
15.	Шлях до перемоги над собою.	1
16.	Скарбничка моїх досягнень.	1
17.	Уявимо себе у майбутньому.	2
<b>Модуль II. «Знайомство з інформаційним світом» (22 год.)</b>		
18.	Будьмо уважними.	1
19.	Вчимося працювати з текстами самостійно.	2
20.	Як ми сприймаємо усні тексти?	2
21.	Уяви себе письменником.	1
22.	Що ми знаємо про словниковий запас?	1
23.	Вчимося працювати зі словником.	1

24.	Знавці літератури.	2
25.	Логічні міркування.	2
26.	Інформація в цифрах.	2
27.	Я – дослідник.	2
28.	Запам'ятовуємо інформацію.	2
29.	Інтернет – друг чи ворог?	1
30.	Знаходимо загальне та відмінне.	1
31.	Я так вважаю, тому що...	2
<b>Модуль III. «Шляхом самоосвіти» (22 год.)</b>		
32.	Навчання – важка праця.	1
33.	Навіщо людині вчитися?	1
34.	Цінність навчання.	1
35.	Що заважає мені краще навчатись?	1
36.	Виховуємо відповідальне ставлення до навчання.	2
37.	Як навчитись вчитися?	2
38.	Навчальні проблеми.	1
39.	Вирішуємо навчальні проблеми самостійно.	2
40.	Роль заохочення у навчанні.	1
41.	Як отримати гарну оцінку на уроці?	1
42.	Що для мене означає «бути сумлінним»?	1
43.	Виховуємо інтерес до читання.	2
44.	Колектив однодумців.	2
45.	Нестандартні рішення.	2
46.	Мої інтереси.	2

**5 – 9 класи (70 год.)**

№	Назва теми	Кількість годин
<b>Модуль I. «Самоорганізація у моєму житті» (28 год.)</b>		
1.	Поняття про самоорганізацію.	2
2.	Час – найцінніший ресурс.	1
3.	Планування у моєму житті.	2
4.	Як навчитись жити в гармонії з собою?	2
5.	Роль заохочення у процесі самоорганізації.	1
6.	Як стати самостійним?	1
7.	Загальне уявлення про пізнавальні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, увага, уява).	1
8.	Поняття про емоційно-вольові процеси (емоції, почуття, воля).	1
9.	Індивідуально-психологічні особливості особистості (темперамент, здібності, характер).	1
10.	Саморегуляція поведінки.	2
11.	Вироблення внутрішньої дисципліни.	2
12.	Роль оточення у процесі самоорганізації.	1
13.	Якості, які допомагають та перешкоджають людині в її самоорганізації.	2
14.	Самоспостереження, самопізнання і саморозвиток як складові самоорганізації особистості.	1
15.	Щоденник самоспостережень.	1
16.	Пізнаємо себе.	1
17.	Роль самоорганізації у розвитку особистості.	1
18.	Вибір профілю навчання.	2
19.	Загальне уявлення про рефлексію.	1
20.	Вчимося оцінювати себе.	2

<b>Модуль II. «Працюємо з інформацією» (20 год.)</b>		
21.	Світ інформації.	1
22.	Працюємо з різними видами інформації.	2
23.	Правила роботи в бібліотеці.	1
24.	Безпечна робота в мережі Інтернет.	1
25.	Пошук інформації в мережі Інтернет.	2
26.	Працюємо з довідковою літературою.	2
27.	Етапи опрацювання інформації.	2
28.	Як навчитись систематизувати інформацію?	2
29.	Відповідальне ставлення до зберігання інформації.	1
30.	Ділове листування.	2
31.	Графічне відображення думок.	2
32.	Робота з літературними текстами.	1
33.	Як працювати з цифровою інформацією?	1
<b>Модуль III. «Навчання самоосвіті» (22 год.)</b>		
34.	Чи потрібно навчатися протягом життя?	2
35.	Вчимося ефективно планувати навчальну діяльність.	2
36.	Життєві ситуації.	2
37.	Значення пізнавальних психічних процесів для навчання.	2
38.	Розвиваємо пам'ять.	1
39.	Види мислення та їх розвиток.	1
40.	Увага. Як її розвивати?	1
41.	Розвиток уяви.	1
42.	Труднощі у навчанні. Як їх вирішувати?	2
43.	Мої успіхи у навчанні.	2
44.	Навчальні послуги у закладах вищої освіти.	2
45.	Перспективи навчання на майбутнє.	2
46.	Оцінюємо власну навчальну діяльність.	2

**10 – 11 класи (70 год.)**

№	Назва теми	Кількість годин
<b>Модуль І. «Самоорганізація – запорука життєвого успіху» (26 год.)</b>		
1.	Роль самоорганізації у житті людини.	1
2.	Самоорганізація в різних сферах життя (навчальній, сімейній, культурно-дозвілєвій, побутовій, фізкультурно-спортивній тощо).	2
3.	Як допоможе мені самоорганізація досягти успіху у житті?	1
4.	Виховання та самовиховання.	1
5.	Як навчитись розставляти пріоритети?	1
6.	Планування та його ефективність.	1
7.	Раціонально використовуємо свій час.	1
8.	Виховуємо силу волі.	2
9.	Мотиви і цінності як регулятори поведінки людини.	1
10.	Мої життєві цінності.	1
11.	Самостійний вибір професії.	1
12.	Вибудовуємо перспективу власного життя.	1
13.	Саморегуляція, самоуправління, самоконтроль як механізми самоорганізації особистості.	2
14.	Розвиваємо здатність до самовираження та самопрезентації.	2
15.	Дослідження життя відомих людей.	2
16.	Мій життєвий проект.	2
17.	Вчимося робити самоаналіз процесу самоорганізації.	1
18.	Оцінюємо роботу над собою.	1
19.	Мій шлях до самовдосконалення.	2

<b>Модуль II. «Ми живемо в інформаційному суспільстві» (24 год.)</b>		
20.	Значення інформації у сучасному світі.	1
21.	Поняття про інформаційно-комунікаційні технології.	1
22.	Що для мене інформаційна мережа Інтернет?	1
23.	Деструктивні інформаційні впливи. Як їм протидіяти?	1
24.	Різні види літератури та робота з ними.	1
25.	Пошук інформації: кількість або якість?	1
26.	Пошук та робота з інформацією з різних тем.	2
27.	Форми представлення підбраного матеріалу.	1
28.	Основи бібліографії.	1
29.	Вчимося робити бібліографічний опис документів.	1
30.	Створюємо власний інтелектуальний продукт.	1
31.	Застосування отриманої інформації у житті.	1
32.	Розвиваємо критичне мислення.	2
33.	Вчимося формулювати свої думки.	1
34.	Я пишу електронного листа...	1
35.	Розвиваємо логіку.	2
36.	Участь у пошуковому дослідженні.	2
37.	Розробляємо інформаційну довідку про себе.	1
38.	Оцінюємо свою інформаційну компетентність.	2
<b>Модуль III. «Від самоосвіти до вдосконалення особистості» (20 год.)</b>		
39.	Роль навчання у моєму житті.	1
40.	Цінність навчання протягом життя.	1
41.	Самоосвітній процес: плануємо, реалізуємо, контролюємо.	1
42.	Як я можу застосувати набуті на уроках знання у житті?	1
43.	Мої досягнення у навчальній діяльності.	1
44.	Як впоратись з навчальними труднощами?	1
45.	Шляхи вирішення проблемних життєвих ситуацій.	2



46.	Роль книги у сучасному житті.	1
47.	Галузь науки, найбільш цікава для мене.	1
48.	Мої можливості та їх реалізація.	1
49.	Вчимось ставити цілі та досягати їх.	2
50.	Ставимось до навчання відповідально.	1
51.	Навчальні послуги у закладах вищої освіти нашого міста та області.	1
52.	Професії, які можна отримати у закладах вищої освіти України.	1
53.	Перспективи навчання у закладі вищої освіти.	1
54.	Мій шлях до самостійної навчальної діяльності.	1
55.	Аналіз власної навчальної діяльності.	1
56.	Значення самоосвіти для вдосконалення особистості.	1

**КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЗА  
ПРОГРАМОЮ «САМООРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ»**

Рівні навчальних досягнень	Критерії оцінювання навчальних досягнень
1 – 4 класи	
I. Початковий	Учень має фрагментарні уявлення про самоорганізацію навчання, низький рівень сформованості інформаційних та самоосвітніх компетенцій: має низький рівень мотивації до самоорганізованої навчальної діяльності, характеризується несвідомим ставленням до неї; володіє окремими діями, що складають уміння вчитися; частково володіє читацькими вміннями та навичками роботи з текстами; під керівництвом педагога організовує самостійну

	навчальну діяльність; вчиться оптимально організувати власну навчальну працю.
II. Середній	Учень розуміє значення самоорганізації, має середній рівень сформованості інформаційних та самоосвітніх компетенцій: має середній рівень мотивації до самоорганізованої навчальної діяльності, характеризується недостатньо свідомим ставленням до неї; володіє незначною кількістю дій, що складають уміння вчитися; володіє певними читацькими вміннями та навичками роботи з текстами; зі сторонньою допомогою організовує самостійну навчальну діяльність; організовує власну навчальну працю на репродуктивному рівні.
III. Достатній	Учень усвідомлює необхідність самоорганізації, має достатній рівень сформованості інформаційних та самоосвітніх компетенцій: має достатній рівень мотивації до самоорганізованої навчальної діяльності, частково усвідомлює її сутність та зміст; володіє значною кількістю дій, що складають уміння вчитися; на достатньому рівні володіє читацькими вміннями та навичками роботи з текстами; володіє певними навичками самостійної навчальної діяльності; оптимально організовує власну навчальну працю, проте враховує при цьому не всі важливі аспекти.
IV. Високий	Учень здатний та готовий до самоорганізації навчання, має високий рівень сформованості інформаційних та самоосвітніх компетенцій: має високий рівень мотивації до самоорганізованої навчальної діяльності, характеризується свідомим ставленням до неї; володіє

	діями, що складають уміння вчитися; на високому рівні володіє читацькими вміннями та навичками роботи з текстами; має сформовані навички самостійної навчальної діяльності; володіє здатністю до оптимальної організації навчальної праці.
5 – 9 класи	
I. Початковий	Учень має уявлення про самоорганізацію навчальної діяльності, низький рівень розвитку інформаційних та самоосвітніх компетенцій: має низький рівень навчальної мотивації, готовності навчатися протягом життя; має фрагментарні уявлення про побудову перспективи власного навчання з урахуванням обраного профілю; має низький рівень готовності самовдосконалювати пізнавальні психічні процеси; здатний до ефективного планування навчальної діяльності зі сторонньою допомогою; здатний здійснювати рефлексію досягнень в навчальній діяльності на елементарному рівні; недостатньо володіє навичками роботи з інформацією; під керівництвом педагога раціонально використовує комп'ютерні засоби для розв'язання поставлених завдань; має низький рівень культури ділового спілкування.
II. Середній	Учень розуміє значення самоорганізації навчальної діяльності, має середній рівень розвитку інформаційних та самоосвітніх компетенцій: має середній рівень навчальної мотивації, готовності навчатися протягом життя; на репродуктивному рівні вибудовує перспективу власного навчання з урахуванням обраного профілю; має середній рівень готовності до

	самовдосконалення пізнавальних психічних процесів; частково здатний до ефективного планування навчальної діяльності; здатний здійснювати рефлексію певних досягнень в навчальній діяльності; володіє окремими навичками роботи з інформацією; вміє раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання поставлених завдань на репродуктивному рівні; має середній рівень культури ділового спілкування.
III. Достатній	Учень усвідомлює необхідність здійснення самоорганізації навчальної діяльності, має достатній рівень розвитку інформаційних та самоосвітніх компетенцій: має достатній рівень навчальної мотивації, готовності навчатися протягом життя; вміє вибудовувати перспективу власного навчання з урахуванням обраного профілю, але допускає при цьому незначні помилки; має достатній рівень готовності до самовдосконалення пізнавальних психічних процесів; ефективно планує власну навчальну діяльність з незначними помилками; здатний здійснювати рефлексію досягнень в навчальній діяльності на продуктивному рівні; володіє значною кількістю навичок роботи з інформацією; вміє раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання поставлених завдань на продуктивному рівні; має достатній рівень культури ділового спілкування.
IV. Високий	Учень здатний та готовий до свідомої самоорганізації навчальної діяльності, має високий рівень розвитку

	<p>інформаційних та самоосвітніх компетенцій: має високий рівень навчальної мотивації, готовності навчатися протягом життя; вміє вибудовувати перспективу власного навчання з урахуванням обраного профілю; має високий рівень готовності до самовдосконалення пізнавальних психічних процесів; здатний до ефективного планування навчальної діяльності; здатний до здійснення рефлексії досягнень в навчальній діяльності; володіє всіма необхідними навичками роботи з інформацією; вміє раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання поставлених завдань; має високий рівень культури ділового спілкування.</p>
<p>10 – 11 класи</p>	
<p>I. Початковий</p>	<p>Учень має уявлення про самоорганізацію життєдіяльності, частково усвідомлює необхідність її оптимізації, має низький рівень розвитку інформаційних та самоосвітніх компетенцій: має певні уявлення про побудову перспективи власного життя; вміє фрагментарно вибудовувати перспективу власного навчання з урахуванням обраної професії; має недостатній рівень готовності навчатися протягом життя; розуміє необхідність здійснення життєпізнавальної діяльності; прагне до удосконалення навичок роботи з інформацією; прагне удосконалити вміння раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання поставлених завдань; здатний здійснювати рефлексію досягнень у процесі саморозвитку на елементарному рівні; здатний</p>

	екстраполювати навчальні здобутки на сферу побутового життя зі сторонньою допомогою.
II. Середній	Учень розуміє значення самоорганізації життєдіяльності, усвідомлює необхідність її оптимізації, має середній рівень розвитку інформаційних та самоосвітніх компетенцій: вибудовує перспективу власного життя на репродуктивному рівні; прагне до удосконалення вміння вибудовувати перспективу власного навчання з урахуванням обраної професії; має недостатньо високий рівень готовності навчатися протягом життя; усвідомлює необхідність здійснення життєпізнавальної діяльності; прагне до удосконалення навичок роботи з інформацією; поступово удосконалює уміння раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання поставлених завдань; здатний здійснювати рефлексію досягнень у процесі саморозвитку на репродуктивному рівні; здатний екстраполювати деякі навчальні здобутки на сферу побутового життя.
III. Достатній	Учень усвідомлює необхідність здійснення самоорганізації життєдіяльності, частково здатний до її оптимізації, має достатній рівень розвитку інформаційних та самоосвітніх компетенцій: вміє вибудовувати перспективу власного життя, проте враховує не всі аспекти; поступово удосконалює вміння вибудовувати перспективу власного навчання з урахуванням обраної професії; має високий рівень готовності навчатися протягом життя; прагне до здійснення життєпізнавальної діяльності; поступово

	<p>удосконалює навички роботи з інформацією; удосконалює вміння раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання поставлених завдань; здатний здійснювати рефлексію досягнень у процесі саморозвитку на продуктивному рівні; здатний екстраполювати навчальні здобутки на сферу побутового життя із допущенням незначних помилок.</p>
IV. Високий	<p>Учень здатний та готовий до свідомої самоорганізації життєдіяльності і до її оптимізації, має високий рівень розвитку інформаційних та самоосвітніх компетенцій: володіє здатністю до побудови перспективи власного життя; вміє вибудовувати перспективу власного навчання з урахуванням обраної професії; має високий рівень готовності навчатися протягом життя; здатний та готовий до здійснення життєпізнавальної діяльності; володіє всіма необхідними навичками роботи з інформацією; вміє раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання поставлених завдань; здатний до здійснення рефлексії досягнень у процесі саморозвитку; здатний екстраполювати навчальні здобутки на сферу побутового життя.</p>

## ЛІТЕРАТУРА

1. Артемов В. Ю. Теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2015. 489 с.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
3. Бесова О. Інформаційна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5 (39). С. 157–161.
4. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. 560 с.
5. Гальперин П. Я. Введение в психологию. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1976. 150 с.
6. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследование мышления в советской психологии* / под ред. Е. В. Шороховой. Москва : Наука, 1966. С. 236–277.
7. Грудинін Б. О. Формування інформаційної компетентності учнів у процесі проектної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 109. С. 37–41. URL: [http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb\\_dl=2320](http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2320) (дата звернення: 22.01.2018).
8. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 № 896. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 19.03.2018).
9. Довмантович Н. Проблема формування самоосвітньої компетентності особистості у педагогічній теорії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 12. С. 139–144.



10. Єрмаков І. Г., Нечипоренко В. В., Пузіков Д. О. Життєве проектування: психолого-педагогічний аспект : практико зорієнтований посібник. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2009. 220 с.
11. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник. 3-тє вид., переробл. та допов. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. 608 с.
12. Замаскіна І. Концептуально-дидактична модель профільного самовизначення учнів. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/4606/1/vip\\_53\\_22.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/4606/1/vip_53_22.pdf) (дата звернення: 18.01.2018).
13. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование*. 2003. № 5. С. 34–42.
14. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
15. Килівник А. М. Формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2015. 277 с.
16. Ковальчук Р. О. Самоорганізація особистості як психологічний феномен. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2013. Вип. 15. С. 163–169. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk\\_2013\\_15\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2013_15_27) (дата звернення: 23.03.2018).
17. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді : затв. Наказом МОН України від 16.06.2015 № 641. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068-> (дата звернення: 19.03.2018).
18. Концепція нової української школи / упоряд.: Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. ; за заг. ред. М. Грищенко. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 19.03.2018).
19. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : схв. розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-

p. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 21.03.2018).

20. Коробова І. В. Формування інформаційно-методичної компетентності майбутнього учителя фізики. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. Вип. 9. С. 163–168. URL: [http://ite.kspu.edu/webfm\\_send/218](http://ite.kspu.edu/webfm_send/218) (дата звернення: 17.01.2018).

21. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ, 2005. 486 с.

22. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія : навч. посібник. Київ, 2000. 256 с.

23. Мачуська І. М. Основні чинники професійного самовизначення старшокласників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. Вип. 17 (1). С. 474–482. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd\\_2013\\_17%281%29\\_\\_54](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2013_17%281%29__54) (дата звернення: 18.01.2018).

24. Мирончук Н. М. Основні аспекти самоорганізації навчально-професійної діяльності майбутніх викладачів. *Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти* : зб. наук. праць / за ред. проф. С. С. Вітвицької, доц. Н. М. Мирончук. Житомир : ФОП Левковець, 2015. С. 168–172.

25. Мирончук Н. М. Самоорганізація професійної діяльності як основа професійного зростання викладача вищого навчального закладу. *Проблеми освіти* : збірник наукових праць. Спецвипуск. Вінниця ; Київ, 2015. С. 69–73.

26. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : схв. Указом Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 20.03.2018).

27. Нечипоренко В. В., Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Проектне бачення компетентісно спрямованої середньої школи : практико-зорієнтований посібник. Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного центру, 2011. 204 с.

28. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів : затв. Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 № 1243. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/548-> (дата звернення: 20.03.2018).
29. Пірог Л. А. Посібник до вивчення курсу «Соціалізація та самоорганізація особистості». Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2013. 24 с.
30. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 19.03.2018).
31. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя : Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року № 2006/962/ЄС. URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975) (дата звернення: 16.01.2018).
32. Раєвська Я. М. Анотація навчальної дисципліни «Самоорганізація особистості». URL: <http://kafsotsped.kpnu.edu.ua/en> (дата звернення: 5.03.2018).
33. Ральникова И. А. Рефлексивное автопроектирование как технология самоорганизации в контексте становления и преобразования жизненных перспектив личности. *Сибирский психологический журнал*. 2009. № 33. С. 104–107.
34. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Генеза, 2002. 368 с.
35. Самоорганізація особистості. URL: <http://wjournal.com.ua/samoorganizacija-osobistosti.html> (дата звернення: 21.02.2018).
36. Самукова І. Програма спецкурсу «Самоорганізація особистості». URL: <http://fil.ocvita.com.ua/doc/4440/index.html> (дата звернення: 19.01.2018).
37. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : «Современное слово», 2001. 928 с.
38. Сологуб А. І. Самоорганізація – засіб самотворення креативної особистості обдарованої дитини. *Теорія та методика електронного навчання* : збірник наукових праць. Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2011. Випуск II. С. 159–164.

39. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 1999. 288 с.

40. Тесленков О. Ю. Педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2017. 237 с.

41. Шамич О. М. Психологічні передумови формування громадської активності молодших підлітків. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 5. С. 115–120.

42. Щербакова Н. М. Шляхи формування пізнавальної самостійності учнів. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 156–159.

43. Ягунов В. *Педагогіка* : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

44. Ястребова В. Я., Бабко Т. М. Самоорганізація навчальної діяльності учнів як передумова успішності їх професійного самовизначення. URL:

[http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konf3/Babko.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Babko.pdf) (дата звернення: 15.01.2018).

45. Der Bayerische Bildungs und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung / Projektleitung und Gesamtverantwortung: Wassilios E. Fthenakis ; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen Staatsinstitut für Frühpädagogik. München, 2012. 520 s. URL: <https://ru.scribd.com/document/347754046/bayer-bildungsplan-pdf> (Datum der Behandlung: 17.01.2018).

**Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Сілявіної Ю. С. на тему: «Моделювання системи педагогічної реабілітації  
вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-  
реабілітаційного центру» (скановані копії)**



УКРАЇНА

**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ  
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«ХОРТИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ  
БАГАТОПРОФІЛЬНИЙ ЦЕНТР» ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

30.06.2015

м. Запоріжжя

№ 01/646

**Акт**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Сілявіної Юлії Сергіївни  
на тему: «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з  
особливими освітніми потребами в умовах  
навчально-реабілітаційного центру»**

Протягом 2014-2015 років у навчально-виховний процес комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради впроваджено результати дисертаційної роботи Сілявіної Юлії Сергіївни на тему: «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру».

Реформування сучасної освіти зумовлює нагальну потребу у розробці інноваційного методичного забезпечення процесу педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. Ю. С. Сілявіною запропоновано для впровадження у навчально-виховний процес навчально-реабілітаційного центру програми «Самоорганізація особистості» та «Реабілітація природою», метою яких є розвиток і саморозвиток вихованців з особливими освітніми потребами як суб'єктів пізнання. Дисертанткою також були науково доведені та запропоновані до впровадження умови, які сприятимуть підвищенню ефективності педагогічної реабілітації в закладі. Результати дослідницької діяльності Ю. С. Сілявіної продемонстрували виникнення позитивних змін щодо готовності кожного учня з особливими освітніми потребами до засвоєння шкільної програми, безперервної освітньої інтеграції в суспільство, розвитку у

школярів навчальної мотивації, компетентнісного потенціалу (інформаційних і самоосвітніх компетенцій) і навченості (знань, умінь і навичок).

Матеріали та висновки здобувача використовувалися під час проведення педагогічних рад та поточних нарад педагогів закладу. Схвалення викликали дослідження складових системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами, що інтегрує три компоненти: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і контроль-результативний. Ці складові, в сукупності, забезпечують функціональність системи, її відповідність визначеній меті педагогічної реабілітації – розвитку і саморозвитку вихованців з особливими освітніми потребами як суб'єктів пізнання.

Отримані результати дисертаційного дослідження обговорено на засіданні педагогічної ради та рекомендовано до впровадження у навчально-виховний процес комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (протокол № 5 від 02.06.2015 р.).

Директор



*В. В. Нечипоренко*

В. В. Нечипоренко

Протягом 2014-2015 року у навчально-виховний процес комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради впроваджено результати дисертаційної роботи Сіхвіної Юлії Сергіївни на тему: «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру».

Реформування сучасної освіти зумовлює нагальну потребу у розробці інноваційного методичного забезпечення процесу педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. Ю. С. Сіхвіною запропоновано для впровадження у навчально-виховний процес навчально-реабілітаційного центру програми «Саморегуляція особистості» та «Реабілітація природою», метою яких є розвиток і саморозвиток вихованців з особливими освітніми потребами як суб'єктів пізнання. Дисертацією також були науково досліджені та запропоновані до впровадження умови, які сприятимуть підвищенню ефективності педагогічної реабілітації в закладі. Результати дослідницької діяльності Ю. С. Сіхвіної продемонстрували виникнення позитивних змін щодо готовності кожного учня з особливими освітніми потребами до засвоєння шкільної програми, безперервної освітньої інтеграції в суспільство, розвитку у



УКРАЇНА

Міністерство освіти і науки України

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«БЕРЕЗІВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР»  
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

12411, Житомирський р-н., с. Березівка, вул. Бушуєва, 6 Тел. 490-666

e-mail : kzbnc@ukr.net

Від 804208 № 97

**Довідка  
про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Сілявіної Юлії Сергіївни  
на тему: «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з  
особливими освітніми потребами в умовах  
навчально-реабілітаційного центру»**

Сілявіна Юлія Сергіївна впродовж 2015-2017 років впроваджувала у навчально-виховний процес КЗ «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради дисертаційне дослідження з теми: «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру».

Зокрема, дисертанткою була реалізована наскрізна програма «Самоорганізація особистості». Практичне значення програми для вихованців молодшого шкільного віку полягає у тому, що в процесі роботи вони опановують дії, які складають уміння учитися, читацькі вміння та навички роботи з текстами; набувають здатності оптимально організовувати навчальну працю. Вихованці середнього шкільного віку розвивають здатності до побудови перспектив власного навчання з врахуванням завдань їх профільного самовизначення. Окрім цього, вони розвивають уміння та навички рефлексії досягнень та ефективного планування навчальної діяльності. Практичне значення програми для вихованців старшого шкільного віку полягає у набутті ними навичок побудови власного перспектив власного життя та розвитку здатностей екстраполювати навчальні здобутки на сферу побутового життя, опанування основами споживчих знань.

Також впродовж 2015-2017 років дисертантка впроваджувала авторську програму «Реабілітація природою», ефективність якої забезпечувалася психоорганізуючими техніками, спрямованими на самоорганізацію навчальної діяльності, стимулювання пізнавальної активності, стимулювання кінестетико-проріоцептивної діяльності та емоційне регулювання.

Результати дослідження обговорено на засіданні педагогічної ради та рекомендовано до впровадження у навчально-виховний процес комунального закладу «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради (протокол № 4 від 29 березня 2018р.).

Т.в.о.директора Центру



*С.А.Тарасюк*

С.А.Тарасюк





УКРАЇНА

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ  
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«КАМ'ЯНСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР-ІНТЕРНАТ»  
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул.Семеренка, 1, с.Кам'янське, Василівський район, Запорізька область, 71612  
тел/факс (06175) 56-2-68, [kam-internat@ukr.net](mailto:kam-internat@ukr.net), код ЄДРПОУ 20519520

від 28.12.2017 № 353

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 200\_\_ р.

#### Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Сілявіної Юлії Сергіївни  
на тему: «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з  
особливими освітніми потребами в умовах  
навчально-реабілітаційного центру»**

Матеріали дисертаційного дослідження Сілявіної Ю.С. на тему: «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру» впроваджувались у 2015-2017 роках у освітній процес комунального закладу «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради.

Впровадження наскрізної програми «Самоорганізація особистості», розробленої Сілявіною Ю.С., позитивно позначилося на розвитку у вихованців самоосвітніх та інформаційних компетенцій. Кожен структурний блок програми врахував вікові особливості вихованців з особливими освітніми потребами. Зокрема, в молодшому шкільному віці пріоритетною визначена робота з розвитку навичок виконання навчальних дій та формування базової навчальної мотивації. Завданнями роботи з дітьми середньої шкільної ланки є поглиблення усвідомленості навчального процесу та його стратегічне осмислення. Робота зі старшими школярами спрямовується на екстраполяцію навчально-організаційних здатностей на вирішення життєвих ситуацій, розширення їх контексту до організації навчання протягом життя.

Впровадження наскрізної програми «Реабілітація природою» підвищило пізнавальну активність та відповідальність вихованців, стимулювало інтерес та мотивацію до навчання.

Важливим теоретичним доробком автора є цілісна модель педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. Практична цінність полягає у тому, що використання зазначених програм вчителями, асистентами вчителів, вихователями, практичними психологами та соціальними педагогами сприятиме формуванню у дітей суб'єктної позиції в процесі навчання.

Результати дослідження і їх значущість обговорено на засіданні педагогічної ради та її рішенням рекомендовано до впровадження у освітній процес комунального закладу «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради (протокол № 6 від 22.12.2017).

Директор



Г.В. Панченко



УКРАЇНА  
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ, НАУКИ ТА МОЛОДІЖНОЇ ПОЛІТИКИ  
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ  
ВИГОДСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР  
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

77552, вул. Д.Галицького, 7, селище Вигода, Долинського р-ну, Івано-Франківської обл.  
Телефони: +380347761246, +380347761247, E-mail: schoolzir@ukr.net; www.vygoda-ecrc-if.ua  
реквізити : код 20564845 , р/п 35416002001464 , УДК в Івано-Франківській області , МФО 836014

Вуг 19.01.2018р. № 22 на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**  
**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Сілявіної Юлії Сергіївни**  
**на тему «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з**  
**особливими освітніми потребами в умовах**  
**навчально-реабілітаційного центру»**

Теоретико-методичні напрацювання Сілявіної Ю. С., які представлені в дисертаційній роботі на тему «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру», впроваджувались у 2015-2017 роках у освітній процес комунального закладу Вигодського навчально-реабілітаційного центру Івано-Франківської обласної ради.

У рамках реалізації програми формульованого експерименту Сілявіною Ю. С. було впроваджено дві авторські програми «Самоорганізація особистості» та «Реабілітація природою». Позитивними наслідками роботи стало підвищення рівня розвитку у учнів 2-10 класів самоосвітніх та інформаційних компетенцій; підвищення їх пізнавальної активності та відповідальності, а також інтересу до навчання. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи засвідчив ефективність авторських програм за такими показниками, як: навчальна мотивація, навченість, інформаційні та самоосвітні компетенції вихованців з особливими освітніми потребами. Запропоновані дисертанткою форми та методи роботи дозволяють розвинути у дітей здатність та готовність до засвоєння шкільної програми, що є важливою передумовою їх безперервної освітньої інтеграції у сучасне глобалізоване суспільство.

Результати дослідження обговорено на засіданні педагогічної ради та рекомендовано до впровадження у навчально-виховний процес комунального закладу Вигодського навчально-реабілітаційного центру Івано-Франківської обласної ради (протокол № 1 від 10.01.2018).

Директор центру



Оксана Якимів



УКРАЇНА  
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «НОВОМИКОЛАЇВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-  
РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР-ІНТЕРНАТ «ПАРОСТОК»  
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Соборності, 194 смт.Новомиколаївка Новомиколаївського району,  
Запорізької області 70100, тел./факс 0 (6144) 9-16-81,  
e-mail: [iparostok@gmail.com](mailto:iparostok@gmail.com) Код ЄДРПОУ 20510387

№ 01/35-910

від « 29 » грудня 20 17 р.

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Сілявіної Юлії Сергіївни  
на тему: «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з  
особливими освітніми потребами в умовах  
навчально-реабілітаційного центру»

Протягом 2015-2017 років у навчально-виховний процес комунального закладу «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр «Паросток» Запорізької обласної ради впроваджено результати дисертаційної роботи Сілявіної Юлії Сергіївни на тему: «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру».

Сілявіною Ю. С. впроваджено програми «Самоорганізація особистості» та «Реабілітація природою», що збагатили реабілітаційний компонент освітнього середовища комунального закладу «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр «Паросток» Запорізької обласної ради та створило умови для розвитку у вихованців здатності та готовності до більш якісного засвоєння шкільної програми відповідно до вимог державних стандартів освіти в Україні. Результати дослідження демонструють, що в процесі реалізації розробленої дисертанткою моделі педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами у дітей поступово формуються інформаційні та самоосвітні компетенції, спостерігається позитивна динаміка змін рівнів навчальної успішності та навчальної мотивації.

Отримані результати дисертаційного дослідження обговорено на засіданні педагогічної ради та рекомендовано до впровадження у навчально-виховний процес комунального закладу «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр «Паросток» Запорізької обласної ради (протокол №4 від 24.10.2017р.).

В.о. директора



Л.М. Ракович

**Список публікацій Сілявіної Ю. С. за темою дисертаційного дослідження: «Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру»**

**Статті у наукових фахових виданнях України**

1. Сілявіна Ю. С. Особистісно-орієнтований підхід до навчання як засіб досягнення життєвого успіху дітьми з особливостями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 391–396.

2. Сілявіна Ю. С. Соціально-педагогічний супровід вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 25. С. 184–196.

3. Сілявіна Ю. С. Педагогічна реабілітація дітей з психофізичними порушеннями в системі інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Випуск 32. Частина 2. С. 130–135.

4. Сілявіна Ю. Концепт педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в сучасному професійно-педагогічному дискурсі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка* : наукове видання. Мелітополь : Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2016. № 2 (17). С. 42–47.

5. Сілявіна Ю. С. Модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 58–59 (111–112). С. 282–292.

**Статті у наукових фахових виданнях України, що входять до наукометричних баз**

6. Сілявіна Ю. С., Нечипоренко В. В. Становлення сучасної теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць : Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. Вип. 10. С. 210–233. *Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus.*

7. Сілявіна Ю. С. Експериментальне дослідження ефективності системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць : Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2019. Вип. 13. С. 210–233. *Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus.*

**Колективні монографії**

8. Сілявіна Ю. С. Організація інклюзивного навчання як засіб досягнення життєвого успіху дитиною з особливостями психофізичного розвитку. *Соціокультурні та освітні процеси Запорізького Приазов'я: проблеми, пошуки та перспективи* : монографія / за ред. Л. В. Афанасьєвої, В. В. Молодиченка, В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. С. 567–576.

9. Сілявіна Ю. С. Концептуальні засади та інноваційна практика педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Актуальні проблеми інновацій в*

*наукових технологіях сьогодення* : монографія / за ред. В. С. Рижикова, С. Л. Катаєва. Кіровоград : КП «Поліграфія», 2014. С. 308–332.

### **Опубліковані праці апробаційного характеру**

10. Сілявіна Ю. С. Моделювання та практична реалізація системи розвитку професійної компетентності педагогів навчально-реабілітаційного центру. *Освіта і наука в умовах глобальних викликів* : мат-ли V міжн. наук-практ. конф. Сімферополь, 2012. С. 119–122.

11. Сілявіна Ю. Організація педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами в умовах виховного процесу навчально-реабілітаційного центру. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД* : матеріали XX Міжн. Наук.-практ. інтернет-конференції. Переяслав-Хмельницький : ТОВ «Колібри 2011», 2014. С. 161–163.

12. Сілявіна Ю. С. Модель компетентного педагога інклюзивної освіти в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Технології формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів* : мат-ли Всеукр. наук-практ. конф.. Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 162–170.

13. Сілявіна Ю. С. Інноваційний досвід педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами. *Нові підходи до розвитку навчальних закладів в умовах модернізації вітчизняної освіти* : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 100-річчю з дня народження Є. С. Березняка. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. С. 63–69.

14. Сілявіна Ю. С. Акмеологічний підхід до організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Проектна діяльність учнів у системі компетентнісно спрямованої соціальної і життєвої практики в 11-річній школі та позашкільній освіті* : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф.. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. Ч. 2. С. 464–470.

15. Сілявіна Ю. Педагогічна реабілітація вихованців з особливими освітніми потребами як чинник їх життєвого самовизначення. *Людина в*

умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір : мат-ли Міжн. наук.-практ. конф. Мелітополь : вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. Ч. II. С. 195–198.

16. Сілявіна Ю. С., Нечипоренко В. В. Інклюзивне навчання як пріоритет модернізації української освіти в контексті європейських стандартів. *Ukraine – EU. Modern Technology, Business and Law : collection of international scientific papers : in 2 parts. Part 2. Current Issues of Legal Science and Practice. Management and Public Administration. Innovations in Education. Environmental Protection. Engineering and Technologies..* Chernigiv : CNUT, 2017. P. 143–146.

17. Сілявіна Ю. С. Організація педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами на засадах компетентнісного підходу. *Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика : збірник тез Всеукр. наук.-практю конф..* Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 60–61.

18. Silyavina J., Gordienko N., Nechiporenko V., Pozdnyakova E. Methods of inclusive studying at educational institutions. *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții : materialele Conferinței științifico-practice internaționale (Bălți, 19 octombrie, 2018).* Bălți : S. n., 2018. P. 311–314.

19. Сілявіна Ю. Педагогічна реабілітація учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу. *Науково-практичні засади освітнього менеджменту в умовах становлення Нової української школи : мат-ли Міжн. наук.-практ. конф.* Дніпро : ФОП Юнаш А. К., 2019. С. 66–70.



**Відомості про апробацію результатів дисертаційного дослідження  
Сілявіної Ю. С. за темою: «Моделювання системи педагогічної  
реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах  
навчально-реабілітаційного центру»**

**Міжнародні наукові конференції:**

1. «Освіта і наука в умовах глобальних викликів» (Україна, м. Сімферополь, 2012 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні і публікація тез на тему: «Моделювання та практична реалізація системи розвитку професійної компетентності педагогів навчально-реабілітаційного центру».

2. «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (Україна, м. Переяслав-Хмельницький, 2014 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні і публікація тез на тему: «Організація педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами в умовах виховного процесу навчально-реабілітаційного центру».

3. «Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір» (Україна, м. Мелітополь, 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні і публікація тез на тему: «Педагогічна реабілітація вихованців з особливими освітніми потребами як чинник їх життєвого самовизначення».

4. «Ukraine – EU. Modern Technology, Business and Law» (Україна, м. Чернігів, 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні і публікація тез на тему: «Інклюзивне навчання як пріоритет модернізації української освіти в контексті європейських стандартів».

5. «Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții» (Молдова, м. Бельці, 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні і публікація тез на тему: «Methods of inclusive studying at educational institutions».

6. «Науково-практичні засади освітнього менеджменту в умовах становлення Нової української школи» (Україна, м. Дніпро, 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні і публікація тез на тему: «Педагогічна реабілітація учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу».

**Всеукраїнські науково-практичні конференції:**

7. «Технології формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів» (Україна, м. Мелітополь, 2014 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні і публікація тез на тему: «Модель компетентного педагога інклюзивної освіти в умовах навчально-реабілітаційного центру».

8. «Нові підходи до розвитку навчальних закладів в умовах модернізації вітчизняної освіти» (Україна, м. Дніпропетровськ, 2014 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні і публікація тез на тему: «Інноваційний досвід педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами».

9. «Проектна діяльність учнів у системі компетентісно спрямованої соціальної і життєвої практики в 11-річній школі та позашкільній освіті» (Україна, м. Кам'янець-Подільський, 2014 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні і публікація тез на тему: «Акмеологічний підхід до організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру».

10. «Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика» (Україна, м. Запоріжжя, 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні і публікація тез на тему: «Організація педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами на засадах компетентісного підходу».