

Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
Факультет спеціальної та інклюзивної освіти  
Кафедра психокорекційної педагогіки та реабілітології



**Збірник тез**

**з нагоди 100-річчя від дня народження Клавдії Турчинської**

**«ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ В СИСТЕМІ  
СУЧАСНИХ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПОСЛУГ ДІТЯМ ТА  
ДОРΟΣЛИМ З  
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ»**

**Київ – 2024**

## ЗМІСТ

	ПЕРЕДМОВА	4
1.	Абакумова І.В. Професійно-трудова соціалізація учнів з порушеннями інтелектуального розвитку	5
2.	Балагура Л.І. Формування моральної поведінки учнів з особливими освітніми потребами	9
3.	Бондар Н.В. Вплив трудового навчання на професійно-трудова соціалізацію учнів з інтелектуальними порушеннями	11
4.	Гіренко Н. А., Співак Л. А., Івкова О. М. Трудове навчання, як засіб корекційного впливу на розвиток учнів в умовах дистанційного навчання	15
5.	Геращенко С.І. Реалізація компетентнісного підходу у формуванні комунікативної діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями	21
6.	Ільчук О.В. Формування професійної траєкторії здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями	28
7.	Кравець Н. П. Дотримання безбар'єрності у професійно-трудова соціалізації та реабілітації осіб з інтелектуальними порушеннями	37
8.	Лагода Н.М. Соціальна адаптація та трудова інтеграція учнів з особливими освітніми потребами через розвиток трудових навичок	43
9.	Матющенко І.М. Соціалізація старшокласників з ментальними порушеннями в процесі їх професійно-трудова становлення	47
10.	Михайленко В. В. Особливості впровадження безбар'єрного дизайну ілюстративного матеріалу в інформаційно-освітньому середовищі для осіб з інтелектуальними порушеннями	50
11.	Омельянович І. М. Формування професійно-трудова знань, умінь та навичок в учнів старших класів з інтелектуальними порушеннями для їх успішної соціалізації	55
12.	Проскурняк О.І. Складнощі соціалізації дітей з порушеннями інтелекту в умовах воєнного стану	62
13.	Синьов В.М., Опанасенко Ю.П. Дослідження особливостей валеологічної та трудової соціалізації підлітків з ментальними порушеннями	66
14.	Супрун Д. М., Супрун М. О. К. М. Турчинська про розвиток ідей безперервної освіти дорослих із особливими освітніми потребами (до сторіччя із дня народження)	70
15.	Ханзерук Л. О. Філософські та історичні аспекти забезпечення рівного доступу до здобуття освіти в Україні	75
16.	Чеботарьова О.В. Сучасні технології професійно-трудова підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: реалії та перспективи	83
17.	Чепурна Л.Г., Маруда О.Г. Сучасний стан професійно-трудова соціалізації дорослих з інтелектуальними порушеннями у реабілітаційних центрах	89

УДК 376-056.3:364-786.4(082)

*Редакційна колегія: Синьов В.М., Маркусь І.С., Чепурна Л.Г., Геращенко С.І., Бондар Н.В., Михайленко В.В.*

Збірник наукових досліджень розроблений за результатами круглого столу, проведеного кафедрою психокорекційної педагогіки та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова присвяченого 100 - річчю від дня народження відомої в Україні та за її межами вченої-дефектолога, кандидата педагогічних наук, доцента Турчинської Клавдії Михайлівни. У ньому вперше в історії спеціальної педагогіки проаналізовано творчу спадщину української вченої-дефектолога, яка своєю науково-педагогічною діяльністю внесла значний вклад у становлення та розвиток української дефектологічної науки та практики. Обіймаючи одночасно посади декана дефектологічного факультету та завідувачки кафедри олігофренопедагогіки та психопатології Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького (сьогодні кафедра психокорекційної педагогіки та реабілітології), Клавдія Михайлівна була ініціатором відкриття в Україні нової, на той час, спеціальності для педагогічних інститутів, за якою студенти - випускники одержували кваліфікацію Вчитель професійно-трудового навчання. Наукові інтереси К.М.Турчинської досить широкі, про що свідчить різноманітність напрямів досліджень вченої, які не втратили актуальності і на сьогодні, а саме, проблема профорієнтаційної роботи в спеціальній школі для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Матеріали збірника сприятимуть розширенню та поглибленню знань студентів, аспірантів, працівників системи корекційної освіти спеціальностей 016.02 Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка під час вивчення історії психокорекційної педагогіки, споріднених напрямків корекційної освіти, сприятимуть формуванню їх науково-педагогічного розвитку, допоможуть осмислити особливості розвитку спеціальної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями.

## **ПЕРЕДМОВА**

Дані історико-теоретичні дослідження присвячені творчій спадщині науковців і дають підстави стверджувати, що багато теоретичних проблем дефектологічної науки не можна осмислити без урахування всієї історії розвитку надбань з різних галузей науки. Інтерес до педагогічних персоналій галузі спеціальної освіти зростає з кожним роком. Значна частина біографій вперше стає об'єктом наукових досліджень і саме узагальнення напрацювань вчених дає поштовх для нових ідей, які актуальні на сучасному етапі розвитку науки.

Запропонований збірник наукових праць розроблений за результатами проведення круглого столу, проведеного кафедрою психокорекційної педагогіки та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова присвяченого 100 - річчю від дня народження відомої в Україні та за її межами вченої-дефектолога, кандидата педагогічних наук, доцента Турчинської Клавдії Михайлівни. У збірнику вперше в історії здійснено аналіз життєвого і творчого шляху української вченої, яка своєю науково-педагогічною діяльністю внесла значний вклад у становлення та розвиток української дефектологічної науки та практики.

Обіймаючи одночасно посади декана дефектологічного факультету та завідувачки кафедри олігофренопедагогіки та психопатології Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького (сьогодні кафедра психокорекційної педагогіки та реабілітології), Клавдія Михайлівна була ініціатором відкриття в Україні нової, на той час, спеціальності для педагогічних інститутів 21.11. «Дефектологія». Олігофренопедагогіка і праця», за якою студенти - випускники одержували кваліфікацію «Вчитель професійно-трудового навчання в допоміжній школі. Методист з виховної роботи». Навчально-методичну та організаційну роботу К.М.Турчинська поєднувала з науковою діяльністю. За її посібниками навчалися студенти-дефектологи, а її науково-методичні розробки завжди привертала увагу фахівців. Клавдія Михайлівна була автором шкільних підручників, за якими навчалися учні спеціальних шкіл України протягом багатьох років. Наукові інтереси К.М.Турчинської досить широкі, про що свідчить різноманітність напрямів досліджень вченої, проведених нею, які не втратили актуальності і сьогодні. Нею були проаналізовані особливості професійних інтересів учнів до навчання у спеціальних професійно-технічних училищ, а також здійснений пошук раціональних форм організації трудового навчання і виховання учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл, а саме, проблема профорієнтаційної роботи в школі для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Матеріали збірника сприятимуть розширенню та поглибленню знань студентів, аспірантів, працівників системи корекційної освіти спеціальностей 13.00.03 - корекційна педагогіка під час вивчення історії психокорекційної педагогіки, споріднених напрямків корекційної освіти, сприятимуть формуванню їх науково-педагогічного розвитку, допоможуть осмислити особливості розвитку спеціальної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями.

**Чепурна Л.Г.**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

**Абакумова І.В.**

аспірант відділу освіти дітей  
з порушеннями інтелектуального розвитку  
ІСПП імені Миколи Ярмаченка  
НАПН України, м. Київ

**Науковий керівник:** Чеботарьова О.В.

доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
завідувач відділу освіти дітей  
з порушеннями інтелектуального розвитку  
ІСПП імені Миколи Ярмаченка  
НАПН України, м. Київ

## **ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Професійно-трудова соціалізація учнів з порушеннями інтелектуального розвитку спрямована на інтеграцію цих учнів у суспільство через надання можливостей для розвитку навичок та здібностей у сфері праці. Це може включати адаптовану освіту, підготовку до роботи, підтримку на робочому місці та створення сприятливого середовища для їхнього навчання.

Соціалізація учнів з особливими освітніми потребами включає в себе створення умов для їхньої повноцінної участі в житті школи та соціальному середовищі. Це включає інклюзивну освіту, підтримку взаємодії з однолітками, розвиток соціальних навичок та забезпечення сприятливого клімату для навчання і розвитку дітей.

Причини виникнення проблем у професійно-трудої соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку:

1. Обмежені можливості доступу: учні з порушеннями інтелектуального розвитку можуть зіткнутися з обмеженими можливостями доступу до адаптованої освіти та професійного навчання.

2. Недостатня підготовка педагогів: недостатня підготовка вчителів та інших фахівців у сфері освіти щодо роботи з цією категорією учнів.

3. Стигматизація: наявність стигми та невірних уявлень у суспільстві, що може ускладнювати інтеграцію цих учнів в професійні колективи.

4. Недостатня підготовка до ринку праці: недостатня підготовка учнів з порушеннями інтелектуального розвитку до виходу на ринок праці та відповідність їхніх навичок потребам ринку.

5. Бюрократичні бар'єри: зайві бюрократичні процедури та обмеження, які ускладнюють впровадження інклюзивної освіти та професійної підготовки.

6. Відсутність адаптованих робочих середовищ: недостатність робочих місць, адаптованих для специфічних потреб цих учнів, що ускладнює їхню професійну інтеграцію.

Розв'язання цих проблем вимагає комплексного підходу, спрямованого на поліпшення умов навчання, розвитку педагогічної підготовки та формування соціальної толерантності.

Професійно-трудова адаптація дітей з особливими освітніми потребами включає в себе індивідуальний підхід до їхнього професійного розвитку. Це може включати навчання практичним навичкам, інтеграцію в спеціально створене робоче середовище, а також підтримку в здобутті необхідних навичок для самостійного ведення професійної діяльності. Головною метою є створення можливостей для їхньої активної участі в трудовому процесі.

Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами передбачає створення умов для їхньої успішної адаптації та взаємодії в соціальному середовищі. Це включає розвиток комунікативних навичок, підтримку в участі в групових активностях, формування позитивних відносин з однолітками та розуміння і прийняття різноманітності. Основна ідея - забезпечити дітям можливість вільно взаємодіяти та розвиватися в спільноті.

Ключові аспекти професійно-трудової соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку:

1. Індивідуальний підхід: професійно-трудова соціалізація учнів з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає індивідуального підходу, враховуючи їхні особливості та потреби.

2. Навчання практичним навичкам: зосередження на розвитку конкретних практичних навичок, які підвищують шанси на успішну адаптацію в робочому середовищі.

3. Інклюзивна освіта: забезпечення доступу до інклюзивної освіти, яка сприяє взаємодії учнів із різними рівнями здібностей та створює позитивне соціальне середовище.

4. Партнерство з підприємствами: співпраця з підприємствами для створення програм стажування та робочих місць, що враховують потреби учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

5. Сприяння саморозвитку: підтримка саморозвитку та самостійності, щоб учні могли активно взаємодіяти в різних аспектах професійного життя.

6. Соціальна інтеграція: спрямованість на створення умов для повноцінної соціальної інтеграції, сприяючи формуванню позитивних міжособистісних відносин.

Професійно-трудова соціалізація учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим елементом для їхньої повноцінної інтеграції в суспільство. Основні цілі та значення цього процесу включають:

1. Рівноправність та соціальна справедливість: забезпечення рівних можливостей для учнів з різними рівнями здібностей та порушеннями інтелектуального розвитку.

2. Самостійність та самовизначення: допомога учням розвивати навички та здібності, необхідні для самостійної та самовизначеної життєдіяльності.

3. Інтеграція в суспільство: створення умов для їхньої повноцінної участі у соціальних та професійних групах.

4. Підготовка до ринку праці: розвиток навичок, які відповідають вимогам ринку праці, щоб учні могли успішно працювати.

5. Соціальна інтеграція: впровадження принципів інклюзивності та сприяння формуванню позитивних відносин у різних соціальних середовищах.

6. Зменшення стигми: протидія стигматизації та формування позитивного ставлення суспільства до людей із особливими освітніми потребами.

Професійно-трудова соціалізація сприяє формуванню життєвих навичок та допомагає учням з порушеннями інтелектуального розвитку стати активними учасниками суспільства.

Професійна трудова соціалізація учнів з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає специфічних методів та прийомів. Декілька з них включають:

1. Індивідуальні програми: розробка програм, адаптованих до конкретних потреб та здібностей кожного учня з порушеннями інтелектуального розвитку.

2. Практичні тренінги: здійснення практичних тренінгів, що допомагають учням здобувати необхідні професійні навички в практичній формі.

3. Стажування та практика: надання можливостей для стажування та практичної роботи в реальних робочих середовищах, щоб учні отримали досвід роботи.

4. Інклюзивна освіта: створення умов для інклюзивної освіти, яка дозволяє учням з порушеннями інтелектуального розвитку взаємодіяти з однолітками та відчувати себе частиною загальної групи.

5. Консультативна підтримка: залучення педагогічних консультантів, психологів та інших спеціалістів для надання індивідуальної підтримки та порад учням.

6. Робота з роботодавцями: взаємодія з роботодавцями для створення сприятливих умов праці та підтримки учнів на робочих місцях.

Ці методи допомагають індивідуалізувати підхід та забезпечити ефективну підготовку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку до професійного життя.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бондар В. І., Рейда К. В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів : Навчальний посібник. К.: «МП Леся», 2010. 168 с.

2. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / В. І. Бондар. – К. : Рад. шк., 1988. – 128 с.



3. Єременко І. Г. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями й уміннями / І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова. – К. : Рад. шк., 1971, –
4. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. 80 с.
5. Чеботарьова О.В. Теорія і практика трудового навчання учнів з порушеннями опорно -рухового апарату та інтелекту. Київ: Симоненко О.І., 2020. 350 с.
6. Чеботарьова О.В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно -трудового навчання. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Вип. 17. Київ, 2015. С. 265-268.

**Балагура Л.І.**, вихователь  
Комунального закладу  
«Михайлівська спеціальна школа  
Черкаської обласної ради»  
с. Михайлівки, Україна

## **ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

На всіх етапах розвитку суспільства мораль є важливим регулятором людської поведінки, людських відносин.

Мораль-це система поглядів, уявлень, норм, оцінок, які регулюють поведінку людей.

Моральний розвиток – рівень засвоєння уявлень про моральні норми, сформованості моральних почуттів і моральної поведінки.

Актуальність проблеми морального розвитку зумовлена необхідністю підвищення рівня вихованості підростаючого покоління, особливо дітей з особливими освітніми потребами.

Зміст морального виховання ґрунтується на таких моральних відносинах:

- ставлення до держави, Батьківщини ( повага до інших країн і народів);
- ставлення до праці ;

- ставлення до суспільних надбань, матеріальних цінностей і природи ;
- ставлення до людей;
- ставлення до себе (чесність, правдивість, скромність).

Становлення уявлень особистості про світ, стосунки людей, про себе починається у дошкільному дитинстві одночасно з розвитком почуттів і моральних якостей. Перші уроки моралі дитина засвоює у сім'ї, опановуючи з допомогою батьків норми порядності, доброти, працьовитості тощо.

Людина накопичує і вдосконалює свій моральний досвід, розширює та поглиблює свої знання, оволодіває новими цінностями на протязі всього життя. Однак, саме шкільні роки – це час найбільш інтенсивного розвитку особистості, формування характеру й поведінки.

Для правильного вибору засобів педагогічного впливу і побудови системи виховання дітей з ооп педагогу необхідно добре знати вікові особливості кожного учня.

Домогтися хороших результатів у моральному вихованні можна лише тоді, коли воно зв'язано з іншими сторонами виховання.

Моральне виховання допомагає вирішувати завдання всебічного розвитку особистості дитини і коригувати її недоліки.

Принципами морального виховання є цілеспрямованість, зв'язок виховання з життям, виховання в колективі, висока активність і самодіяльність учнів, повага до особистості вихованця і пред'явлення вимог до нього, врахування вікових та індивідуальних особливостей, єдність і цілісність виховного процесу.

Своєрідність морального виховання в спеціальній школі визначається особливостями аномального розвитку розумово відсталої дитини, а саме: - особливостями пізнавальної діяльності; - особливостями емоційно-вольової сфери; - особливостями формування характеру.

Методи морального виховання — способи педагогічної взаємодії, за допомогою яких здійснюється формування особистості відповідно до мети і завдань морального виховання і вікових особливостей дітей.

Формування навичок і звичок моральної поведінки – важливе завдання морального виховання. Цей процес займає особливе місце в роботі з учнями з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Висоцька А. Особливості виховного процесу у спеціальних закладах для дітей з порушенням психофізичного розвитку// Дефектологія. – 2010. – №2.
2. Матвієнко О.В. Основи морального виховання особистості молодшого школяра. – К.: Стилос, 1999.
3. Федорченко Т.Е. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей: Навч. посіб. – Тернопіль: Астон, 2005.
4. Миронова С.П. «Сучасні підходи до морального виховання учнів з вадами інтелекту».
5. Атемасова О.А. Проблеми розвитку та корекції емоційної сфери молодших школярів. – Х.: Ранок, 2010.

**Бондар Н.В.** кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри психокорекційної  
педагогіки та реабілітології  
факультету спеціальної та інклюзивної освіти  
Українського державного університету  
імені Михайла Драгоманова

### **ВПЛИВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ НА ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВУ СОЦІАЛІЗАЦІЮ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.**

Професійно-трудова соціалізація як процес передбачає цілеспрямовану роботу з конструювання цілісної системи психолого-педагогічного супроводу з урахуванням вікових та індивідуально-типологічних особливостей школярів, рівня готовності мотивації до здійснення свідомого професійного вибору.

Одна із складових професійно-трудової соціалізації є професійне самовизначення особистості – це складний багатокomпонентний процес, спрямований на вирішення людиною важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору й знаходження свого місця в життєвому просторі. Процедура вибору професії вимагає психологічної допомоги, консультування, підтримки, і насамперед – діагностики [4].

Необхідною умовою забезпечення сучасного процесу професійно-трудового навчання є кваліфікований кадровий потенціал, обізнаний з сучасними технологіями трудового навчання, спеціальними методиками професійно-трудового навчання з урахуванням різних рівнів пізнавального розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, що сприятиме соціальній адаптації за умов достатнього матеріально-технічного забезпечення спеціальних закладів відповідно до нових виробничих технологій.

Таким чином, науково-теоретичні дослідження в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології та вивчення практичного досвіду склали основу для оновлення змісту професійно-трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, спрямованого на пріоритетний розвиток особистості та створення для цього відповідних умов формування таких знань, умінь, які допоможуть надалі випускникам бути незалежними і самостійними в дорослому житті. Отже, зміст професійно-трудового навчання в спеціальній школі спрямований на забезпечення підготовки учнів до самостійного виконання різних видів робіт в умовах державних і приватних підприємствах та у власному побуті, та передбачає підготовку учнів до подальшого навчання у професійно-технічних навчальних закладах для здобуття професій.

Головною метою професійно-трудового навчання є формування особистості, підготовленої до самостійного життя і перетворювальної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства для реалізації творчого потенціалу учнів [5].

Сучасна школа на сьогодні зобов'язана підготувати учнів до життєдіяльності, орієнтуючись на їх особистісні здібності та перспективи розвитку. Система психолого-педагогічних впливів та засобів повинна неодмінно забезпечити учнів соціально-адекватними формами самоактуалізації та самовираження для подальшого освоєння та здобуття життєвого досвіду.

Процес соціалізації школярів передбачає їх успішну підготовку до самостійного життя, допоміжну діяльність, участь у суспільному житті,

самовизначення. Ці завдання стоять перед спеціальними навчальними закладами, де учні навчаються, ростуть і здобувають професійну основу [2].

Професійна підготовка має на меті набуття школярами рівня знань і практичних навичок для подальшої адаптації до трудової діяльності залежно від інтелектуального рівня кожного з них. Багаторічний досвід роботи спеціалізованих шкіл показав, що випускники цих шкіл здобувають спеціальні знання та вміння, здатні брати участь у трудовому процесі.

Професійне трудове навчання в спеціальних навчальних закладах освіти – це місце, де діти навчаються та отримують базові професійні знання, спрямовані на формування рівня знань і практичних навичок для подальшої професійної та трудової адаптації учнів з урахуванням інтелекту та мовленнєвих здібностей кожного учня.

Характеризуючи корекційну спрямованість змісту професійно-трудоного навчання учнів з інтелектуальними порушеннями, варто зазначити, що у поєднанні з розумінням сутності корекційно-розвивальної роботи як підсистеми виховання дітей з інтелектуальними порушеннями корекція як педагогічний процес забезпечується всіма його складовими: змістом, методом, організацією. Тому професійно-трудоное навчання, зміст, методи та організація якого спрямовані на виправлення вад розвитку та покращення загального розвитку дитини, є корекційно спрямованим. Мета цього спеціально побудованого навчального процесу визначається темою корекційно-розвивального впливу, тобто того, що дитина повинна виправити, послабити, подолати і взагалі розвинути. З цього також визначають показники ефективності корекційно-розвивальних впливів. Отже, суб'єкт впливу є системоутворюючим елементом у процесі навчання корекційної спрямованості.

Основною метою професійно-трудоного навчання в спеціальній школі є формування технічно освіченої особистості, підготовка до самостійного життя і перетворювальної діяльності в сучасних умовах виробництва, розвиток технічного мислення учнів, формування загально-трудогих, науково-технічних, технічних знань, практичних навичок, сенсомоторики, навички, необхідні для

професійного навчання, професійно-життєве самовизначення на основі корекційно-розвивального навчання та виховання [3, с. 23].

Методологічною основою побудови змісту професійної підготовки в спеціальній школі є теорія діяльності, згідно з якою підготувати учнів з інтелектуальними порушеннями до трудової діяльності можливо лише за умови їхньої подібної або достатньої діяльності, особливо праці. Структура діяльності має вигляд алгоритму: мета-мотивація-метод-результат. Педагогічно доцільною є лише вмотивована діяльність. Різноманітність мотивів зумовлює їх послідовний розвиток у ході навчальної та трудової діяльності. Використовуючи теорію психологічного та практичного дієво-крокового формування, дія учня починається з повного орієнтовного заснування і закінчується самостійним проектуванням повного комплексу необхідних дій [3, с. 24].

Головною метою професійної підготовки є формування особистості, підготовленої до самостійного життя та перетворювальної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства, з метою реалізації творчого потенціалу учнів [1, с.103].

Професійно-трудове навчання школярів з інтелектуальними порушеннями буде ефективною за умов, які забезпечуються використанням у навчально-виховному процесі сучасних програмних засобів і методик з урахуванням психофізіологічних можливостей учнів, посилення професійної спрямованості спеціальних навчальних закладів. Впровадження оновленого програмного забезпечення з основного профілю навчання та впровадження варіативних модулів у навчальний процес сприятиме соціально-трудої адаптації учнів, формуванню в учнів важливої професійної якості та життєвої орієнтації, забезпеченню свідомої професійно-трудої діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Бондар В.І. Дидактичні функції професійно-трудоого навчання осіб з інтелектуальними порушеннями та умови їх реалізації. Актуальні питання корекційної освіти: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2016. с. 310.

2. Бондар Н. В. Особливості розвитку трудової діяльності учнів з інтелектуальною недостатністю. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. № 22. С. 19–21.
3. Мерсіянова Г. М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник. Київ. Педагогічна думка, 2012. 80 с.
4. Татьянчикова І.В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології: монографія. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 457с.
5. Чеботарьова О. В. Особливості соціалізації школярів із порушенням розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 30. С. 185–190.

***Гіренко Н. А.***

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти  
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний  
педагогічний університет»,

***Снівак Л. А.***

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти  
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний  
педагогічний університет»,

***Івкова О. М.***

асистент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти  
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний  
педагогічний університет».

## **ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ, ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК УЧНІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі суспільного розвитку завдання модернізації системи навчання та здійснення освітнього процесу на якісно новому рівні встає перед спеціальною школою. Рішення зазначеної проблеми викликає необхідність суттєвих змін в системі освітньої та трудової підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями, починаючи з першого року їх навчання у школі, що забезпечуватиме розвиток у них розумових дій та практичних вмінь

і навичок. Тому засвоєння знань та формування практичних вмінь на уроках трудового навчання у учнів 1 класу спеціальної школи в умовах дистанційного навчання на сьогодні є конче необхідним завданням.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У дослідженнях вітчизняних дефектологів підкреслюється, що вирішення загальних та спеціальних задач трудового навчання в спеціальній школі досягається із значними труднощами, що зумовлені особливостями пізнавальної діяльності учнів з особливими потребами. Проблему трудового навчання в спеціальній школі розглядали провідні вчені: Є.Білевич, В. Бондар, Л. Вавіна, Н.Вайнруб, І.Єременко, М.Козленко. С. Конопляста, Н. Кравець, С.Максименко, Г.Мерсіянова, Г. Плешканівська, В.Товстоган, О. Чеботарьова, А. Шульженко, О.Хохліна. На дидактичну цінність застосування методів, в процесі трудового навчання учнів з особливими потребами вказували: В. Басюра, Г. Блеч, І Бобренко, Ю. Бистрова, С. Горбенко, І. Гладченко, Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, І. Дмитрієва, Н. Королько, В.Липа, О. Ляшенко, О. Мякушко Г. Піонтківська, В. Синьов, Є. Синьова, І. Сухіна, С. Трикоз, Л. Фомічова, О. Чеботарьова, М. Шеремет., Н. Ярмола.

Важливим етапом навчання учнів спеціальної школи є уроки трудового навчання в 1-3 класах. Саме вони є фундаментом в системі навчання учнів з інтелектуальними порушеннями, впливають на якість та міцність подальшої роботи з дітьми і визначають соціальну адаптацію випускників спеціальної школи.

**Мета статті** – обґрунтувати корекційний вплив словесних та практичних методів на розвиток учнів початкових класів в процесі трудового навчання з метою підвищення ефективності засвоєння предмету на дистанційних засадах.

**Виклад основного матеріалу.** Особливу роль у вирішенні завдань корекційно-розвиткової роботи в спеціальній школі відіграє трудове навчання, метою якого є не тільки удосконалення практичних навичок, але й формування умінь працювати свідомо: аналізувати властивості і якості предметів, порівнювати вироби зі зразком, планувати свої дії, користуватися різного роду



інструкціями, правильно оцінювати якість роботи щодо відповідних показників і вирішувати ряд інших розумових задач. При цьому такі інтелектуальні задачі стають для учнів з особливими освітніми потребами більш зрозумілими і доступними, коли вони розв'язуються саме у зв'язку з виконанням тих або інших конкретних практичних завдань.

В. Бондар відзначав, що «У системі навчально-виховної роботи допоміжної школи учнів початкових класів залучають до різних взаємопов'язаних видів практичної діяльності. Зокрема, в 1-3 класах трудова діяльність здійснюється на уроках праці та в процесі самообслуговування. Це найпростіші види трудової діяльності, проте й вони відіграють важливу роль у вихованні готовності до майбутньої самостійної праці.» [1; С.82].

Г. Мерсіянова стверджувала, що в процесі навчання дітей із інтелектуальними порушеннями, предметом корекції має бути пізнавальна сфера, а саме відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мислення, мовлення. Емоційно-вольова сфера і вищі форми психічних процесів важливі для прийняття та опрацювання інформації, з якою пов'язані засвоєння знань, умінь, навичок, виконання навчальної та практичної діяльності. При цьому корекційно-розвивальна робота на уроках праці має здійснюватися на основі опанування учнями техніко-технологічних знань та практичних умінь. «Корекція недоліків інтелектуального розвитку школярів із інтелектуальними порушеннями і, зокрема процесів аналізу та синтезу, здійснюється на основі формування вмінь аналізувати вироби за кількістю деталей, способом з'єднання, обробки зразків за формою, оздоблення...»[3 С.136].

У відповідності до мети дослідження нами були поставлені наступні конкретні завдання:

1. Обґрунтувати теоретичні питання проблеми дослідження.
2. Вивчити особливості сформованості вмінь планувати трудове завдання учнями 1 класів спеціальної школи на уроках трудового навчання;

3. Виявити можливості першокласників в процесі планування практичного завдання і визначити характер утруднень, що виникають у них в процесі практичної діяльності, в умовах дистанційного навчання.

Особливості засвоєння учнями навчального матеріалу на дистанційних засадах вивчалися на прикладі орієнтування в завданні, планування та звіту про виконану роботу.

Учням пропонувалося завдання відповідно до програми спеціальної школи з розділу «Робота з глиною та пластиліном» на прикладі виконання практичного завдання за темою: «Виготовлення ялинки».

Аналіз зразка виробу учні вислуховували і потім повторювали за вчителем:

- Подивіться на цей виріб. Що це? – Ялинка.
- Які її основні частини? Стовбур, гілки.
- Самі великі частини такої ялинки – стовбур та нижні гілки. Гілочки поменше знаходяться зверху нашої ялинки. Зверху до низу гілочки різні – починаються меншими, а закінчуються самими великими. Але справа і зліва – вони однакової величини (попарно). Стовбур – сама велика частина і має коричневий колір. Всі гілочки – зелені. Розташовуються вони парами, на однаковій відстані і поєднуються способом примазування.
- А тепер повторимо ще раз, з чого складається наша ялинка. (Діти за запитаннями вчителя повторюють аналіз зразка).

Ліплення ялинки відбувалося за інструкцією вчителя і показом дій.

1) Підготовка пластиліну до ліплення проводилося за інструкцією вчителя і показом прийомів роботи. Учні беруть великий шматок коричневого пластиліну, намагаються його стиснути і за допомогою вчителя роблять висновок, що холодний пластилін твердий. Зігрівши пластилін у руках, а потім розім'явши його, вони говорять, що теплий пластилін м'який.

2) Потім діти розкочують одну довгу товсту – коричневу – паличку й чотири тонкі короткі – зелені. Усі вони порівнюються за довжиною способом

накладення; зелені палички при цьому вирівнюються, формуються у стовпчики постукуванням кінчиками об дошку.

Вчитель спостерігає, на екрані, кому з учнів важко розминати пластилін, кому з них є складними рухи із скочування, хто потребує повторного інструктування, хто – індивідуального показу прийому і контролю рук при виконанні руху.

3) Збирання виробу з окремих частин за інструкцією й показом дій.

На всіх етапах вчитель вчить учнів правильно називати всі просторові характеристики, показує положення деталей предмету, відстань між ними.

4) Виконання рухової програми передбачає правильне здійснення поєднання елементів виробу способом «примазування».

5) Оцінка якості відбувається в процесі аналізу виконаних учнями робіт. Діти, відповідаючи на питання вчителя, говорять, чи подобається їм їхня робота, чи акуратно вона зроблена. Які помилки вони побачили.

Підсумок уроку. Вчитель називає кращі роботи. Аналізує помилки.

Спостереження за учнями в процесі виконання практичного завдання за обраною темою в умовах дистанційного навчання показало, що не всі першокласники виконували виріб однаково якісно.

В основу характеристики складу досліджуваних було покладено показники загальнотрудових умінь і рівень розвитку пізнавальних можливостей учнів. Враховуючи, що успішність дітей із загальноосвітніх предметів, як правило, корегувалась з даними розвитку загальнотрудових умінь, ми виділили наступні групи за рівнем успішності дітей.

До групи першого рівня були віднесені учні, що мали більш високі показники при виконанні практичної роботи. Виявлялося це в тому, що вони уміли за вчителем повторити аналіз зразка. Встановлювали і запам'ятовували як крупні так і дрібні деталі. Вміли визначити такі якості виробу як великі, так і маленькі, рівні відстані. При плануванні ходу роботи над виробом правильно за вчителем називали операції. Темп їх роботи відповідав нормі. Якість операцій – достатня. Учні не тільки правильно робили стовпчики, але й уміли додати їм

потрібну довжину, порівняти по довжині і прикріпити відповідно до зразка. Причому примазування деталей здійснювалося відповідно до вимог.

Учні віднесені нами до другого рівня якості виконання практичної роботи – працювали повільніше. Якість виконання рухових операцій була значно гіршою. Особливо складно дітям було підібрати «гілки» ялинки по парах. Що ж до примазування, то воно було не тільки неохайним, але і неякісним – стовпчики довго не трималися. Але важливим показником рівня сформованості загальнотрудових умінь учнів цієї групи було те, що вони не вміли повторити аналіз зразка за вчителем, або робили це з підказками педагога. Хід роботи над виробами не завжди відповідав плану. А про низький рівень самостійності виконаного завдання свідчило перш за все те, що, як правило, учні другого рівня не вміли звітувати про виконану роботу.

Аналіз виконавчої діяльності на різних етапах дослідження дозволив встановити, що в її процесі учні майже не користувалися планом або інструкцією, що приводило до великої кількості помилок. Діти не прагнули контролювати хід своєї діяльності, що також негативно позначалося на якості її результатів. Навіть після сумісного аналізу допущених ними помилок, більше половини випробовуваних не зуміло виправити їх.

Проведене дослідження дозволило визначити особливості трудової діяльності першокласників в процесі виконання практичного завдання на дистанційних засадах і прийти наступних висновків.

**Висновки.** На початку трудового навчання тільки у половини першокласників відзначається вміння орієнтуватися в завданні, яке проявляється відображено за вчителем та за його питаннями. Вміння планувати хід роботи над виробом показали лише половина учнів, що виконували його спираючись на питання вчителя. Аналіз результатів виконавчої діяльності учнів дозволив встановити, що невміння користуватися інструкцією в умовах дистанційного навчання негативно позначалося на якості виконання трудового завдання.

Однак одержані та проаналізовані нами матеріали дозволяють припустити, що удосконалення використання словесних та практичних методів трудового

навчання на дистанційних засадах буде сприяти підвищенню якості засвоєння знань та практичних навичок учнями початкових класів з особливими освітніми потребами.

### **Список використаних джерел**

1. Бондар В.І. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: навчальний посібник [для науковців, аспірантів, студентів в.н.з.] / В. І. Бондар, К. В. Рейда. – К.: «МП Леся», 2010. – 168 с.
2. Гіренко Н.А. Особливості формування практичної діяльності у учнів спеціальної школи на уроках праці. / Гіренко Н.А. Katowice School of Technology Press Editorial Board, Monograph 6, 2016. С. 79-87.
3. Мерсіянова Г.М. Корекційна спрямованість змісту трудового навчання швейній справі розумово відсталих школярів. / Г.М. Мерсіянова // Теорія і практика олігофренопедагогіки. Вип. 4 – К. - 2009. С. – 130-136.
4. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. За наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.
5. Синьов В.М. Нова школа України і проблеми забезпечення якісної освіти дітей з особливостями розвитку / Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: / Практико-зорієнтований посібник / за ред. Єрмакова І.Г. та ін. – Дніпро: «Інновація», 2018. – С. 26-32.

**Геращенко Світлана Іванівна**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри психокорекційної  
педагогіки та реабілітології

**факультету спеціальної та інклюзивної освіти**

**РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ  
КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ  
ПОРУШЕННЯМИ**

Актуальним завданням української школи є реалізація компетентнісного підходу, що передбачає спрямованість освітнього процесу на формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

Сучасні зміни суспільних і соціокультурних умов зумовили переорієнтацію системи спеціальної освіти на формування в учнів з інтелектуальними порушеннями життєвих компетентностей, які дозволять їм успішно навчатися, орієнтуватися в сучасному соціумі, інформаційному просторі, на ринку праці, виконувати соціально важливі завдання, реагувати на потреби і виклики часу.

Пріоритетом сучасної мовної освіти, стає навчання учнів з інтелектуальними порушеннями, орієнтоване на формування у школярів комунікативних умінь: уміння спілкуватися, слухати і чути партнера, співпрацювати, вільно, чітко і зрозуміло висловлювати свою думку.

Особливої актуальності набуває формування комунікативної компетентності учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями. Адже молодший шкільний вік надзвичайно сприятливий для оволодіння комунікативними уміньми і навичками, оскільки в учнів цього вікового періоду активно формуються фонематичні процеси та артикуляція, вони засвоюють нові слова і сталі вислови, оволодівають синтаксичними конструкціями, прагнуть до спілкування і набувають мовленнєвого досвіду.

Реалізація компетентнісного підходу в процесі навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями української мови передбачає уточнення змісту і результатів навчання, добір ефективних методів, прийомів, форм організації навчальної взаємодії, оновлення дидактико-методичного супроводу освітнього процесу, запровадження нових підходів до перевірки та оцінювання навчальних досягнень учнів. Саме на розв'язання зазначених завдань було спрямоване наше наукове дослідження, присвячене дидактико-методичному супроводу компетентнісно-орієнтованого навчання української мови в початковій школі, у процесі якого визначено ефективні

засоби формування комунікативної компетентності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Актуальність роботи визначається тим, що сучасна система спеціальної освіти орієнтована на гуманістичний підхід до дитини як особистості, що розвивається. На перший план висувається ідея створення оптимальних умов розвитку особистості учня початкових класів, формування його соціальної активності. Учень початкових класів з інтелектуальними порушеннями повинен почувати себе активним членом суспільства.

Л.Вавіна у своїх дослідженнях вказувала на те, що учні з інтелектуальними порушеннями часто не можуть чітко висловлювати свої думки, їхня мовлення недостатньо виразне та образне. Одні з них бояться вступати в бесіду, не можуть правильно поставити запитання або аргументовано відстояти свою думку. Інші – не вміють слухати співрозмовника і не орієнтуються у зверненому до них мовленні.

Педагоги підкреслюють, що спілкування в молодшому шкільному віці несе дуже важливий виховний і освітній потенціал. Дослідження Н. Тарасенко, Л. Тараскіної показують, що в комунікативній діяльності школярів з інтелектуальними порушеннями проявляється в зниженні комунікативно-пізнавальної потреби в спілкуванні. У більшості дітей недостатньо сформована мовна комунікація й зв'язне мовлення, що створює бар'єри в міжособистісній взаємодії з дорослими та однолітками. Це проявляється в тому, що діти в основному уникають спілкування з педагогом і з однолітками, не уважні до мовлення співрозмовника, не вміють послідовно викладати свої думки, передавати їх зміст, беруть участь у спілкуванні часто з ініціативи інших, хоча розуміють звернене до них мовлення. Часто це супроводжується підвищеною тривожністю, напруженістю в контакті, страхами, уразливістю.

Компетентнісний підхід у процесі навчання української мови учнів з інтелектуальними порушеннями передбачає створення умов, які відкривають учням можливість самостійних дій щодо освоєння навколишнього світу. Для

повноцінного пізнавального та соціального розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями необхідні контакти з однолітками.

В. Синьов у своїх працях зазначає, що вищі процеси дитячого мислення виникають у процесі соціального розвитку дитини шляхом перенесення на самого себе тих форм співробітництва, які дитина засвоює у процесі взаємодії з навколишнім соціальним середовищем».

Для формування комунікативної компетентності, а саме співробітництво та комунікативну взаємодію учнів з інтелектуальними порушеннями між собою в класі та у спеціально створених комунікативних умовах, нами були розроблені та апробовані ігри і завдання, які допоможуть частково усунути причини несформованість комунікативної компетентності в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями з використанням групової та парної форми роботи.

Експериментальна робота проводилася на уроках української мови, а також на позакласних заняття, спеціально організованих у другій половині дня. Запропоновані завдання були спрямовані на формування в учнів з інтелектуальними порушеннями вміння домовлятися з однолітками та уміння контролювати правильність виконання завдань.

У ході роботи за першим напрямом – формування вміння домовлятися з однолітками – для учнів було організовано цикл ігор. Наприклад, гра «Всела подорож» метою якої було формування взаєморозуміння та дружніх взаємин між однокласниками. Для мотивації учнів та успішного проведення гри з учнями було проведено розмову про значущість героїв гри, а саме водія та кондуктора в автобусі, призначення квитків та вартості проїзду, правила поведінки пасажирів автобуса. Використовувалася презентація з зображенням водія, кондуктора та пасажирів в автобусі, дорожні знаки, зупинки, назви зупинок. Для проведення гри в класі були розставлені стільці у встановленому порядку, з місцями для пасажирів в автобусі та місцями для водія та кондуктора. Спостерігаючи за діяльністю, учнів під час гри, можна сказати про те, що дітям було складно через особливості свого розвитку пригадати назви зупинок, але вони із



захопленням додавали в гру незвичайні предмети та вигадували нових персонажів.

У наслідок особливостей пізнавального розвитку учням з інтелектуальними порушеннями було складно пригадувати назви зупинок та орієнтуватися у різних ситуаціях пов'язаних з поведінкою у транспорті та взаємодією з іншими пасажирами. Для того, щоб ця проблема не була приводом відмови від гри, учням надавалися різні види допомоги.

Також, з метою формування мовленнєвої компетентності проводилися ігри та вправи у вільній діяльності, на позакласних заняттях або під час фізхвилинок на уроках. Наприклад:

1. Ігри та вправи на формування вміння співпрацювати з дорослими та одноліткам.

Мета:

- ✓ вчити чути, розуміти та дотримуватися правил гри;
- ✓ розвивати самоконтроль за рухами та вміння працювати за інструкцією;
- ✓ виховувати довірливість по відношенню один до одного;
- ✓ розвивати почуття відповідальності за іншу людину

2. Ігри та вправи на формування вміння «складати» текст для висловлювання (уміння говорити самому)

Мета:

- ✓ вчити школярів викладати свої думки точно, коротко;
- ✓ розвивати вміння давати оцінку іншим з почуттям доброзичливості, враховувати особисті якості співрозмовника;
- ✓ навчити дітей встановлювати «зворотний» зв'язок при співпраці з однокласниками, а також з іншими дорослими людьми.

3. Ігри та вправи на формування вміння використовувати отриману інформацію.

Мета:

- ✓ розвивати вміння розуміти співрозмовника, переробляти отриману
- ✓ інформацію;

✓ сприяти розвитку вміння працювати з інформацією через встановлення логічних, причинно-наслідкових зв'язків.

Другий блок ігор та завдань був спрямований на розвиток вміння вести взаємний контроль. Ігри другого блоку проводились під час уроків як української мови так і інших предметних уроків.

На уроках української мови з метою реалізації компетентнісного підходу використовувалися вправи, в яких пропонувалося підібрати із запропонованого, і вставити в речення, або текст, пропущене слово і обговорити, як це слово впливає на інформативність тексту. Один учень відповідав, інші перевіряли та оцінювали його відповідь. Оцінювання на початковому етапі може здійснюватись за допомогою сигнальних карток: зелений колір – я згоден, червоний колір – я не згоден із відповіддю. Потім використовувати словесне оцінювання із опорою на алгоритм.

На уроці читання та розвитку мовлення учням пропонувалося стежити за переказом інших учнів, виправляючи помилки. Також учням пропонувалися завдання з картками на яких були записані репліки героїв оповідання «Ким бути?». Завданням для учнів було правильно вибрати картку, відповідно до ролі, скласти отриманий діалог і виразно його прочитати

На уроці мистецтва діти на початку уроку повторювали правила безпечного поводження з ножицями та клеєм. Це було організовано так: один учень біля дошки розповідав, інші сигналізували йому картками: «згоден» чи «не згоден». На етапі виконання аплікації учням у парах пропонувалося повторити план дій у майбутній роботі за допомогою слів-помічників та картинок. Школярі розповідали один одному в парах, потім один із них відповідав, інші заслуховували відповіді і виправляли у разі помилки.

На уроках трудового навчання або малювання часто застосовується прийом взаємне рецензування. Спочатку учень показує свій виріб, потім порівнює його з іншим виробом, потім обговорюють вироби з іншими учнями.

Під час проведення експерименту на уроках застосовувалась і групова форма роботи з учнями. Для кожної групи пропонувалося однакове завдання із

використанням карток. Учасники спільно виконували завдання, обирали того, хто виступатиме з відповіддю. Вчитель координував їх дії: допомагав у виборі потрібного спрямування, стежив за правильністю мовлення, згладжував суперечності, що виникають між учнями.

На уроках під час роботи доводилося допомагати учням та фіксувати удачі та невдачі в організації спільної діяльності. Спочатку вчитель сам інструктував учнів, яким чином вони повинні працювати в групах або парах. Пізніше учні могли вибирати той спосіб, якому їм зручніше вирішувати запропоноване завдання. Усі завдання виконувались у групових формах з метою надати кожному учню можливість спробувати свої сили в умовах взаємодії з іншими учасниками гри, де немає авторитету вчителя та уваги всього класу, а також допомогти школярам опанувати вміння співпрацювати між собою, не заважаючи іншим під час виконання завдань, приходити спільно до поставленої мети, допомагати один одному у виконанні завдань.

Виходячи з результатів спостережень за учнями початкових класів з інтелектуальними порушеннями, можна констатувати, що в ході експерименту було помічено позитивний настрій учасників, хоча в початку використання групової форми проведення занять діти неохоче йшли на контакт, відмовлялися брати участь у деяких іграх і завданнях.

Однак на наступних заняттях до навчального процесу включилися майже всі учні, тому що цьому сприяла доброзичлива атмосфера взаємодії вчителя зі школярами та участь у проведенні уроку самих активних учнів.

У молодших школярів з інтелектуальними порушеннями також було відзначено позитивну динаміку формування вміння взаємодіяти з однолітками, зокрема: шукати шляхи правильного рішення, адекватно сприймати висловлювання один одного у незвичній ситуації. Використання рольових ігор та парної форми роботи на уроках та позакласних заняттях позитивно вплинуло на формування комунікативної компетенції учнів початкових класів інтелектуальними порушеннями.

### **Список літератури:**

1.Кравець Н., Бондар Н. (2020) Розвиток мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями в руслі концепції «Нова українська школа». Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. Матер. III-ї Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції, м. Ніжин, 23 жовтня. С. 91-92.

2. Кузьмінська Є. О. (2013) Проблема підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. . Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. С.136–139. ук. праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, Вип. 9. С. 147-150.

3. Синьов В. М. Бондар В.І. (2015) Освітня Інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями / Синьов Віктор Миколайович, Бондар Віталій Івнович. Міністерство освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. - К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 398 с

4. Вашуленко М. С. (2009) Компетентнісний підхід до перевірки мовних и мовленнєвих знань молодших школярів. Початкова школа, № 1. С. 16–20.

*Ільчук О.В.*  
вчитель-дефектолог,  
директор комунального закладу освіти  
«Криворізька спеціальна школа  
«Перлина» ДОР»

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТРАЄКТОРІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.**

Високоякісна профорієнтаційна робота має вагоме значення для майбутнього здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями. Це допоможе зорієнтувати та підготувати їх до професійної діяльності, надаючи корисну інформацію, щодо розуміння світу праці, включаючи бачення власної професійної траєкторії.

Згідно з Концепцією “Нова українська школа”, однією з десяти компетентностей НУШ є вміння вчитися впродовж життя.. Процес професійного самовизначення включає розвиток самосвідомості, формування

системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального образу професіонала. В соціально-трудої адаптації дітей з інтелектуальним порушенням важливе значення має здатність до соціального пристосування, своєрідність психофізичних особливостей, реакція на власні порушення, ступінь і характер дефекту, час виникнення порушення психофізичного розвитку, ставлення суспільства до таких осіб, соціально-економічний устрій суспільства, природно-географічні умови, соціальний стан родини, спеціально організоване навчання і виховання, а також рівень розвитку медицини та дефектологічної науки. Як стверджував С.Л. Мирський, особливо цінними у цьому ряду стають, зокрема, рівень підготовки до життя та праці у процесі спеціального корекційно спрямованого шкільного та сімейного виховання; умови організації праці за місцем роботи випускників [7].

В.М. Синьов наполягає на вихованні у дітей з інтелектуальною недостатністю критичності і самокритичності для успішності процесу їх соціалізації. Виховання самокритичності автор пов'язує з формуванням самооцінки [11]. На думку науковця, низька самокритичність, неадекватно завищена самооцінка в осіб з інтелектуальними порушеннями мають стійкий характер, проте під впливом цілеспрямованої педагогічної дії, піддаються корекції [11]. А.І. Григор'єв, аналізуючи оцінку і самооцінку діяльність, вказує на необхідність спеціально формувати у випускників школи вміння адекватно оцінювати результати своєї професійно-трудої діяльності [11].

На погляд В.М. Синьова, у післяшкільному віці молоді люди з інтелектуальними порушеннями мають досить оптимістичний прогноз соціально-трудої адаптації, хоча автор зазначає на важливості постійної дбайливої уваги з боку державних установ та громадських організацій соціальних служб, підприємств різної форми власності, а також самих освітніх закладів до післяшкільної долі молодих людей цієї категорії [14].

Таким чином, головною умовою для подальшого удосконалення в системі професійно-трудої навчання особливих дітей є юридична та фінансова підтримка її розвитку з боку держави, або меценатство. Мають бути створені

ефективні механізми забезпечення працевлаштування цих дітей .

Результати працевлаштування осіб з порушеннями можна вважати за об'єктивний показник стану підготовки до самостійної трудової діяльності, рівнем сформованості компетентностей, що забезпечують їм успішність на ринку праці, як «соціальну зрілість» (В.І. Бондар), як «професійну стійкість» (К.М. Турчинська). Компетентність набуває важливого значення ще й тому, що після закінчення школи більшість із них мають обмежені можливості продовжити навчання в інших навчальних закладах.

Процес формування професійно-трудової компетентності, з точки зору особистісно орієнтованого підходу, має вирішуватись обома суб'єктам корекційного освітнього процесу в спеціальній школі: вчителем і учнем (та керованою дефектологом, участю в ньому батьків). Зрозуміло, що самотивований, активний, старанний, наполегливий учень, який цінує здобуті знання, використовує їх у побутовій чи трудовій діяльності - це лише одна важлива умова забезпечення вказаного процесу, але недостатня. Іншою вирішальною умовою (з огляду на контингент ) є вчитель-дефектолог з його знаннями, досвідом (С.П. Миронова, В.М. Синьов та ін.) [9, 14].

Підготовка здобувачів освіти до кваліфікованої праці має забезпечувати достатній рівень техніко-технологічних знань та практичних умінь, передбачених змістом освітніх програм. На важливості формування техніко-технологічних (професійних) знань наголошувала Г.М. Мерсіянова, вважаючи, що даний компонент кваліфікації майбутнього працівника недооцінюється учителями трудового навчання, і тому негативно позначається на вмінні самостійно виконувати практичні завдання, особливо у змінених умовах. Крім того вчена підкреслювала той факт, що професійні знання підвищують інтелектуальний рівень учнів, сприяють розвитку вмінь правильно регулювати власну практичну діяльність [5].

Дослідження дітей з інтелектуальними порушеннями крім з'ясування рівня розвитку психічних процесів, повинно, насамперед, визначити потенційні можливості учня, що дасть підставу для прогнозування подальшого розвитку

дитини та визначення вчителями-дефектологами корекційних засобів впливу на особистість учня [ 3, 13].

Як зазначає О.В. Чеботарьова, головною метою професійно-трудового навчання є формування особистості, підготовленої до самостійного життя і перетворювальної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства для реалізації творчого потенціалу учнів. Зміст предмета має чітко виражену прикладну спрямованість і реалізується переважно шляхом застосування практичних методів і форм організації занять.

Важливим напрямом у допрофесійній підготовці дітей з інтелектуальними порушеннями є соціально-професійна орієнтація. Комплексна система форм, методів, засобів, заходів цілеспрямовано використовується для засвоєння певної системи знань і моделей поведінки, що дають змогу молодим людям з порушеннями інтелектуального розвитку функціонувати в суспільстві відповідно до своїх можливостей. Учніам потрібно мати необхідний запас практичних знань, певну професійно-трудоу підготовку, вміння адаптуватися і правильно будувати взаємовідносини з оточуючими, щоб бути готовими до самостійного дорослого життя. [ 16]

Вивчаючи проблему професійного самовизначення в спеціальній школі К.М. Турчинська запропонувала включити в практику роботи вчителів дефектологів проведення психологічних досліджень в 4-х класах для вивчення основних показників, які засвідчили б придатність особистості учня до певної професійної діяльності. Автор також констатує, що ні загальна, ні спеціальна педагогіка та психологія не мають у своєму арсеналі апробованих методик професійного самовизначення [15]

Організація процесу професійного самовизначення старшокласників в умовах спеціального освітнього закладу повинна враховувати наступні аспекти системи профорієнтаційної роботи з підлітками означеної нозології [1]: соціальний; економічний; психолого-педагогічний; медико-фізіологічний.

Враховуючи психофізіологічні та вікові особливості учнів з інтелектуальними порушеннями, можна виділити такі етапи роботи по

формуванню професійного самовизначення в спеціальній школі [8]:

1–4 класи: формування ціннісного ставлення до праці, розуміння її ролі в житті людини й суспільства; розвиток інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, заснованої на посильній практичній включеності в різні її види, у тому числі соціальну, трудову, ігрову, дослідницьку;

5–7 класи: розвиток особистісного змісту в набутті пізнавального досвіду й інтересу до професійної діяльності; формування уявлення про власні інтереси й можливості (формування образу «Я»); набуття первісного досвіду в різних сферах соціально-професійної практики: техніці, мистецтві, медицині, сільському господарстві, економіці й культурі;

8–9 класи: уточнення освітнього запиту під час позакласних занять та інших курсів на вибір; групове й індивідуальне консультування з метою виявлення та формування адекватного ухвалення рішення про вибір профілю навчання; формування освітнього запиту, що відповідає інтересам і здібностям, ціннісним орієнтирам;

9–10 класи: навчання дій із самопідготовки та саморозвитку; формування професійних якостей в обраному виді праці; корекція професійних планів, оцінювання готовності до обраної діяльності.

Аналіз спеціальних наукових джерел дозволив з'ясувати, що до важливих методів, засобів, форм, що мають забезпечити формування професійно-трудової компетентності учнів, слід віднести такі: заняття з професійної орієнтації, виховні заходи профорієнтаційного спрямування, екскурсії на підприємства за напрямками професійно-трудового навчання, застосування професійних проб для уточнення майбутнього напрямку професійної діяльності школяра, різноманітні форми співпраці вчителя трудового навчання з медичними фахівцями, психологом, класним керівником, вихователем, батьками учнів, ринком праці, ведення картотеки на кожного учня з фіксацією в динаміці стану психофізичних якостей учня, властивостей, стану здоров'я, його нахилів, здібностей, прагнень, професійних планів батьків стосовно майбутнього вихованця тощо.



Як підкреслював І.Г. Єременко, за цих умов корекційно-виховна робота не обмежується традиційною парою «учитель-учень», а також стінами закладу. Її результативність багато в чому визначається тим, якою мірою дитина включена до соціальних відносин оточуючого середовища, наскільки широке її спілкування з людьми, які її життєві позиції в сім'ї, у колі ровесників і дорослих, як входить вона в світ речей і явищ довкілля, наскільки успішно вона опановує соціальний досвід, мовлення, предметні дії, форми поведінки[2].

Професійна орієнтація не має бути теоретичною та відірваною від практики. Соціальне волонтерство та активності в частині професійної орієнтації дають змогу залучати учнів з особливими освітніми потребами до суспільного життя та дій з метою визначення їхніх потреб та можливостей відповідно до профорієнтаційних пріоритетів.

Французький психолог і активний пропагандист експериментального методу в психології і педагогіці А. Біне важливим показником та критерієм оцінки діяльності школи вважав ступінь пристосування дитини до навколишнього світу, він широко використовував психічну ортопедію - систему спеціальних тренувальних вправ.

При проведенні профорієнтаційної роботи важливим є професійно-прикладне фізичне виховання (ППФВ), що сприяє подоланню вад фізичного і психічного розвитку та розвиває в учнів за допомогою спеціально підібраних засобів і методів фізичного виховання тих рухових якостей і вмінь, які відіграють важливу роль у певних професіях. М.О. Козленко стверджував, що застосування спеціальних прийомів спонукає дітей до формулювання простих суджень і на основі цього роблять висновки.

Професійний відбір, як зазначено в публікаціях [15], не дає підстави для остаточного вирішення питання щодо придатності людини до тієї чи іншої професії. Він тільки зменшує ймовірність помилок стосовно професійного визначення. Пояснюється це тим, що кожна особистість має різні ресурси та можливості щодо власного розвитку через високу пластичність нервової системи людини. Вирішення такої проблеми в умовах освітньої діяльності полягає у

вивченні якості перебігу психічних процесів, завдяки яким регулюються засвоєні операції, що вважаються фундаментом подальшого розвитку професійних здібностей (С.Л. Рубінштейн, Б.О. Федоришин та ін.) темпераментальних властивостей.

В більшості своїй вчителі шкіл, на думку вчених (В.І. Бондар, І.Г. Єременко та ін.), визначають професійну долю школяра шляхом виключення недоступних учням, з їхньої точки зору, спеціальностей, спираючись при цьому головним чином, на свій досвід та інтуїцію.

Особливої уваги в Україні заслуговує вивчення та формування професійно-трудової соціалізації осіб з аутистичними порушеннями, оскільки *і* науковому розумінні цієї проблеми надавалось недостатньо уваги. У роботі Н.В. Липки розроблена класифікація причин виникнення чинників, що зменшують прояви соціалізації підлітків зі спектрами розладу аутизму. [ 4]

У дослідженні І. Г. Саранчі [10] зазначено, що у порівнянні зі здоровими особами, у осіб з РСА є труднощі у процесі соціалізації. Це обумовлено сильною матеріальною та психологічною залежністю від батьків та вихователів.

Задля реалізації ефективної профорієнтаційної роботи необхідно розробити з урахуванням профорієнтаційного підходу профорієнтаційне освітнє середовище, яке буде відповідати сучасним підходам: соціально-економічному, психофізіологічному, психолого-педагогічному, цифровізованому. В профорієнтаційній роботі необхідно звернути увагу на наскрізну профорієнтацію. Перш за все, зв'язок навчання з профорієнтаційною роботою може підвищити успішність і допомогти учням досягати вищих результатів. Інтегрування профорієнтаційної складової в освітній процес передбачає трансформування тем, які є більш релевантними та актуальними для повсякденного та трудового життя. .

Під час формування професійних компетентностей здобувачів освіти слід звертати увагу не лише на формуванні *hard skills* (англ. “жорсткі” навички), тобто вузько професійних навичок, а й на *soft skills* (англ. “м’які” навички), тобто універсальних (надпрофесійних) навичок, які формуються переважно в

дитинства та розвиваються впродовж усього життя. Слід наголосити, що для вирішення будь-яких завдань *hard skills* та *soft skills* доповнюють один одного. Правильно організована система профорієнтаційної роботи в школі позитивно впливатиме на саморозвиток та самоідентифікацію здобувачів освіти [6]

Підвищенню адаптації до нових умов сприяє системна профорієнтація, профконсультація, профвідбір (створення індивідуальної траєкторії) та супровід на новому місці праці, яка виступає потужним чинником швидкого пристосування осіб з порушеннями інтелекту до вимог трудового середовища. А тому відстеження закладом протягом трьох років процесу адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями в соціумі, контроль над реальним працевлаштуванням, вдалість виданих порад, необхідне для накопичення досвіду, для усунення помилок.

### **Список використаних джерел**

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
2. Єременко І.Г. Олігофренопедагогіка.,Київ: Вища школа, 1985. 325с.
3. Єременко І. Г., Турчинська В. Є. *Готовність розумово відсталих дітей до навчання в допоміжній школі.* Київ: Радянська школа, 1981. 96с.
4. Липка Н. В. Особливості професійно-трудової соціалізації підлітків з розладами аутизму. Спеціальна психологія. Київ: *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19.* Корекційна педагогіка та психологія. Вип. 28. 2014. С. 265-268
5. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 80 с
6. Методичні рекомендації щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які здійснюють профорієнтаційну роботу у закладах загальної середньої освіти, в тому числі з учнями з ООП. Київ: Український інститут розвитку освіти. 2022

7. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе: монографія. Москва: Просвещение, 1980. 184 с.
8. Мирский С. Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении : монографія. Москва: Педагогика, 1990. 156 с.
9. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. 304 с.
10. Саранча І.Г. Актуальність проблеми соціалізації випускників реабілітаційних центрів. Корекційна педагогіка та психологія. Тенденції розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Матеріали Міжнародної наукової конференції*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. №11. С. 344-347.
11. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: МП. Леся, 2010. 779 с.
12. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки): Підручник. Частина I. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. 238 с
13. Синьов В.М., Коберник Г. М. Основи дефектології : навч. посібник для студ. пед. інститутів. Київ: Вища школа, 1994. 143 с.
14. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Рохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.
15. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе. Київ.: Радянська школа, 1976. 126 с.
16. Чеботарьова О.В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання. Київ // *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Вип. 17. – Київ, 2015. – С. 265-268

**Кравець Н. П.,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Українського державного університету  
імені Михайла Драгоманова

## **ДОТРИМАННЯ БЕЗБАР'ЄРНОСТІ У ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Наслідки вірусу Covid-19 та тривала загарбницька війна росії проти вільної незалежної України призвели до порушення професійно-трудової соціалізації та реабілітації осіб з інтелектуальними порушеннями. Дорослі особи з інтелектуальними порушеннями вимушені жити на прифронтових територіях, стати як внутрішньо переселеними особами, так і вимушено переселитися в інші країни. Все це негативно впливає на їхню професійно-трудова соціалізацію та реабілітацію.

Питання забезпечення професійно-трудової соціалізації та реабілітації дорослих осіб з типовим розвитком розглядали Р. Богдан, І. Єрмаков, Л. Лук'янова, В. Рибалко, Ю. Треніна та інші науковці. Питання професійно-трудова соціалізації та реабілітації осіб з особливими освітніми потребами розглянули В. Засенко, С. Зубченко, Віт. Бондар, Н. Бондар, Ю. Каплан, О. Купреєва, Е. Кучменко, С. Литовченко, Т. Панченко, О. Сомик, К. Турчинська, А. Шевцов та інші вчені.

Насамперед дослідниками звернуто увагу на створення повноцінного безбар'єрного доступу до освіти, зайнятості, отримання адміністративних послуг держави, що передбачає доступність транспорту, наявність належної вуличної та соціальної інфраструктури, зокрема у містах. Розглянуто питання, що стосуються освіти та подальшого працевлаштування, наявності ринку праці й можливостей професійно-трудова зайнятості. Особлива увага звертається на дотримання безбар'єрного спілкування в різних сферах суспільного життя, що передбачає дотримання принципу «спочатку людина», намагання уникати маскувальних слів, протидіяння дискримінації, залучення до участі в суспільному житті, забезпечення цифрової безбар'єрності тощо. [2 ]. Але успішне дотримання безбар'єрності у професійно-трудова соціалізації та

реабілітації осіб з особливими освітніми потребами, зокрема й осіб з інтелектуальними порушеннями, залежить від належної підготовки під час шкільного навчання до професійно-трудової соціалізації та адаптації учнів – майбутніх дорослих осіб, завдяки чому вони зможуть успішно професійно соціалізуватися та реабілітуватися в подальшому житті.

Зокрема Р. Богдан і Р. Треніна, розглядаючи особливості реалізації принципів андрагогіки наголошують, що ефективність організації навчання дорослих залежить від сформованої в дорослих учнів-слухачів мотивації до навчання, підвищення продуктивності під час навчання, створення викладачем сприятливої атмосфери для мотивації навчання, поділу процесу навчання на відповідні етапи, що сприятиме успішному засвоєнню слухачами компетентностей. Якщо ж навички під час навчання є складними для оволодіння дорослими учнями, то автори радять відпрацьовувати навички поступово, постійно дотримуватися зворотного зв'язку зі слухачами, завдяки чому буде визначено результати навчання [1, с. 19].

Л. Лук'янова і О. Аніщенко, аналізуючи особливості освіти дорослих в Україні, до пріоритетних цільових груп в освіті дорослих віднесли осіб, які мають обмежений доступ до формального ринку освітніх послуг, виділивши серед них людей з обмеженими можливостями та особливими потребами, людей з низьким рівнем доходу [3, с. 270]. Отже, потрібно дотримуватися безбар'єрності у професійно-трудовій соціалізації та реабілітації осіб з інтелектуальними порушеннями. На це неодноразово у своїх працях наголошувала Клавдія Михайлівна Турчинська, 100-літній ювілей від дня народження якої відзначено 25 січня 2024 р. на кафедрі психокорекційної педагогіки та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Клавдія Михайлівна всебічно розглянула питання професійно-трудового навчання й виховання учнів з інтелектуальними порушеннями, починаючи від аналізу навчального процесу учнів з інтелектуальними порушеннями молодших класів на уроках ручної праці і закінчуючи глибоким

аналізом особливостей професійно-трудового навчання і виховання вказаної категорії учнів. Уроки ручної праці для учнів з інтелектуальними порушеннями (в той час їх називали – розумово відсталі) вчена розглядала як «важливий етап до професійно-трудового навчання». Водночас визначила завдання трудового навчання: підготувати дітей до самостійного життя, продуктивної праці, наголосивши на корекційному значенні трудового навчання [5, с. 29].

Щоб учні активно працювали на уроках ручної праці, дослідниця проаналізувала роботу вчителя на уроці і прийшла до висновку, що учитель переважно активний, усе сам виконує, а учням залишаються наслідувально-виконавчі дії. Зважаючи на це, виділила методи навчання, яких повинен дотримуватися вчитель на уроці: репродуктивно-конструктивний та конструктивний, завдяки яким учні усвідомлюють трудові операції під час самостійного виконання завдань, що згодиться їм у майбутньому[5, с. 31-32, 36].

Перевіряючи діяльність учнів на уроках ручної праці, Турчинська звернула увагу на стан їхньої працездатності, визначила періоди найвищої та найнижчої працездатності та порадила враховувати динаміку працездатності учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках ручної праці, що сприятиме кращому засвоєнню знань і умінь.[6, с. 27].

Досвідчений науковець, Клавдія Михайлівна детально проаналізувала особливості професійно-трудового навчання і виховання учнів з інтелектуальними порушеннями, провівши досить різноманітні експериментальні дослідження. Опираючись на результати проведених вченою досліджень та дотримуючись вказаних рекомендацій, учителі професійно-трудового навчання й виховання зможуть всебічно підготувати майбутніх випускників до належної професійно-трудової соціалізації та реабілітації як під час здобуття професії у відповідному навчальному закладі, так і безпосередньо на робочому місці у робочому колективі. Адже завдяки шкільному трудовому навчанню й вихованню учні навчаються працювати в колективі: рахуватися з інтересами членів колективу, узгоджувати їх з власними, що забезпечить вирішення соціально-трудової адаптації; навчаються керувати собою під час

праці, що в подальшому їм дуже знадобиться у трудовій діяльності в колективі, у майбутньому післяшкільному навчанні, коли здобуватимуть професійну освіту в закладі професійно-технічної освіти [7, с. 185].

Увагу вчителів вчена звернула на проведення професійної орієнтації серед учнів, насамперед серед учнів старших класів – майбутніх випускників, переважна більшість з яких прагнули здобувати професії після шкільного навчання. Оскільки, як вказала К. Турчинська, «за правильної професійної орієнтації випускники успішно соціально адаптуються» [7, с. 187]. Адже учні з інтелектуальними порушеннями досить некритично ставляться до обраних ними майбутніх професій щодо їхньої доступності для них. Тому важливо знати вимоги до робітників професій, якими хочуть оволодіти майбутні випускники, зокрема психологічні та фізіологічні вимоги, щоб визначити здатність випускників до роботи за обраними професіями. Враховуючи це, Клавдія Михайлівна вказала основні компоненти професійної орієнтації: професія та її вимоги, особистість і її здібності, місце можливої роботи, наголосивши, що за цими компонентами здійснюється профорієнтаційна робота в школах для учнів з інтелектуальними порушеннями. Тому педагогічні колективи вказаних шкіл вивчають психологічні особливості та можливості кожної дитини, вимоги щодо професійної здатності учнів: професійна здатність до обраної професії, місце можливої роботи, потреба в народному господарстві у спеціалістах з обраних професій, визначених для опанування [7, с. 186- 187]. На даний час це дуже цінні поради, зважаючи на соціально-економічний стан, який склався в Україні через воєнні дії, коли багато спеціалістів робітничих професій відвойовують на фронті незалежність нашої Батьківщини, а промисловість і сільське господарство потребують спеціалістів відповідних професій, якими можуть оволодіти й випускники спеціальних шкіл для учнів з інтелектуальними порушеннями.

Аналізуючи значення загальнотехнічного навчання для учнів з інтелектуальними порушеннями, К. Турчинська акцентує увагу вчителів на важливості дотримання вимог до учнів щодо навчання їх самостійно й свідомо виготовляти будь-який виріб. Основну вимогу вбачає у активізації мисленнєвої



діяльності учнів, що забезпечує підготовку до справжнього професійного навчання [7, с. 194]. Не оминула Клавдія Михайлівна і значення позакласної роботи для професійно-трудового виховання і профорієнтації учнів, наголошуючи на суспільно-корисній спрямованості позакласної роботи для учнів з інтелектуальними порушеннями. Дослідниця розкрила специфіку змісту й форми організації позакласних занять: перевага індивідуальної праці над фронтальною; використання ініціативи працюючих: створення атмосфери невимушеності, колективізму й товариськості, дотримання взаємодопомоги. Одним з видів професійно-трудового виховання і професійної орієнтації учнів Турчинська визначила гурткову роботу, насамперед технічні гуртки. Вибираючи гурток, радила враховувати наявні види трудового навчання у кожній школі, що дасть можливість створювати матеріальну базу для занять (забезпечення інструментом, матеріалом тощо), розв'язувати більш відповідні завдання гурткової роботи в школі [7, с. 200]. На сьогодні ця порада дуже актуальна, оскільки, чого гріха таїти, більшість шкіл для учнів з інтелектуальними порушеннями обирають серед професій для опанування учнями декоративно-ужиткове мистецтво. Але батьки учнів занепокоєні: «... а за що моя дитина житиме у майбутньому, не всі будуть займатися декоративно-ужитковим мистецтвом. Наші діти відносно фізично здорові і можуть опанувати професії швачки, столяра, слюсаря, тощо та ряд професій, що стосуються сільського господарства». Тому батьки повертають дітей з інклюзивної форми навчання, з навчання у загальноосвітній школі на навчання у спеціальну школу для дітей з інтелектуальними порушеннями. Варто відмітити добре організоване професійно-трудове навчання в школах Вінницької, Житомирської, Черкаської та інших областей, по закінченню яких учні-випускники йдуть навчатися в професійно-технічні ліцеї або училища.

Враховування порад К.М. Турчинської щодо професійно-трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями забезпечить подолання ними у майбутньому безбар'єрності у професійно-трудовій соціалізації та реабілітації.

**Список використаних джерел:**

1. Богдан Р. І., Треніна Р. І. Особливості реалізації принципів андрагогіки //Вісник Науково-медичного центру навчальних закладів сфери цивільного захисту, 2018. № 28. С. 17-20.
2. Зубченко С. О., Каплан Ю. Б. Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія. Світовий досвід для України: аналітична доповідь. К.: НІСД, 2020. 24 с.
3. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих в Україні: нові можливості для розвитку педагогічної науки і практики //Професійна освіта і освіта дорослих в умовах інноваційного розвитку: збірник тез доповідей /Редкол.: Н. І. Лазаренко (голова) та інші. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 267-275.
4. Сомик О. Проблеми соціалізації дорослої людини з аутизмом // Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії: збірник тез доповідей /Редкол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 328-330.
5. Турчинська К. М. Активізація навчального процесу на уроках ручної праці в допоміжній школі //Питання дефектології: міжвідомчий науково-методичний збірник. Вип. II. К.: Вид-во «Радянська школа», 1966. С. 29-37.
6. Турчинська К. М., Плешканівська Г. М. Дослідження динаміки працездатності розумово відсталих учнів на уроках ручної праці. Питання дефектології: республіканський науково-методичний збірник. Вип.11. К.: Вид-во «Радянська школа», 1976. С. 25-28.
7. Турчинська К. М. Професійно-трудове навчання і виховання. Розділ 16. Основи спеціальної дидактики. Видання друге, перероблене / за ред. д-ра пед. наук, проф. І. Г. Єременка. К.: «Радянська школа», 1986. С. 185-200.

**Лагода Н.М.**  
**заступник директора з навчально –**  
**методичної роботи**  
**вчитель трудового**  
**навчання**

## **СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ТА ТРУДОВА ІНТЕГРАЦІЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЧЕРЕЗ РОЗВИТОК ТРУДОВИХ НАВИЧОК**

Інтегрування дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в загальноосвітній простір України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики.

На думку вчених, зокрема, Т. Дегтяренко, В. Засенка, Н. Компанець, Л. Коваль-Бардаш, Н. Квітки, А. Лапіна, Л. Прохоренко, К. Тороп, О. Чеботарьової, В. Шевченка, Н. Ярмоли та ін. вирішення задач щодо створення сприятливих соціокультурних, соціально-педагогічних умов для соціальної інтеграції дітей з особливими потребами є одним з актуальних аспектів педагогічної науки і практики. Це питання стає все більш актуальним у нашому суспільстві, адже рівність та включення мають бути основоположними цінностями кожної сучасної громади.

«Невід'ємною частиною зазначених реформувальних є освіта осіб з особливими освітніми потребами, яка має забезпечити оптимальні умови для функціонування та розвитку системи загальної середньої освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні і всіх її підсистем, реалізацію різноманітних освітніх моделей, існування навчальних закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм і засобів одержання освіти, що забезпечують особам з особливими освітніми потребами надання рівного доступу до якісних освітніх послуг, свободу вибору в освіті.» [1,13].

Важливо розуміти, що учні з особливими освітніми потребами мають унікальні навички та таланти, які можуть бути активно використані у трудовій сфері. Однак, для досягнення повноцінної трудової інтеграції, вони потребують спеціального підходу до розвитку трудових навичок.

По-перше, важливо створити адаптивні навчальні програми, які враховують конкретні потреби учнів з різними видами особливих освітніх потреб. Це може включати в себе розвиток креативності, комунікаційних навичок, роботи в команді та інших аспектів, які є ключовими в сучасному ринку праці.

Другий аспект – це створення інфраструктури та умов, що полегшують доступ до ринку праці. Це може включати в себе адаптацію робочих місць, забезпечення спеціальних технічних засобів, а також підтримку соціальної інтеграції на робочому місці.

Третє, важливо надати можливості для практичного навчання та стажування. Робочі навички найкраще розвиваються у реальних умовах.

Співпраця з підприємствами та організаціями, які готові сприяти соціальній адаптації, може значно полегшити цей процес.

Крім того, потрібно активно працювати з роботодавцями та суспільством загалом, щоб усвідомити важливість інклюзивності та різноманітності на робочому місці. Розвиток трудових навичок учнів з особливими освітніми потребами є взаємовигідним процесом для обох сторін – це можливість для підприємств отримати висококваліфікованих та відданих працівників.

Розвиток трудових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями є важливою складовою їхньої соціальної адаптації та інтеграції у суспільство. Ці навички допомагають їм знайти своє місце на ринку праці та реалізувати свій потенціал. Труднощі дітей з особливими потребами пов'язані не лише з відчуттями фізичного обмеження і дискомфорту, переживанням втрати своїх можливостей, але й з «багажем» того негативного ставлення, з яким стикається людина у своєму найближчому оточенні. З інвалідністю асоціюється не лише фізична чи психічна неспроможність[2,180].

Важливо розробляти індивідуальний підхід, враховуючи особливості кожної дитини. Ось кілька ключових принципів та стратегій для розвитку трудових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями:

### **1.Індивідуальний підхід:**

- Визначення конкретних потреб і можливостей кожної дитини з інтелектуальними порушеннями.
- Розробка індивідуальних навчальних планів, які враховують рівень здібностей та інтереси дитини.

### **2. Практичні заняття:**

- Організація практичних занять для вивчення конкретних навичок, які можуть бути використані на робочому місці.
- Використання інтерактивних методів, рольових ігор та симуляцій, щоб забезпечити практичний досвід.

### **3. Розвиток соціальних навичок:**

- Праця в групах та командна взаємодія для розвитку спілкування та співпраці.
- Навчання правил етикету та професійної взаємодії на робочому місці.

### **4. Підготовка до конкретних видів робіт:**

- Врахування індивідуальних можливостей дитини та спрямованість на конкретний вид діяльності.
- Залучення до навчання трудовим навичкам, які відповідають їхнім інтересам та здібностям.

### **5. Стажування та практика:**

- Співпраця з місцевими підприємствами та організаціями для надання стажування та можливостей для практичної роботи.
- Встановлення партнерських відносин з роботодавцями, які готові підтримати дітей з інтелектуальними порушеннями.

### **6. Підтримка психосоціального розвитку:**

- Надання психологічної та емоційної підтримки для подолання можливих труднощів на робочому місці.
- Формування позитивного ставлення до трудової діяльності та власної ролі у суспільстві.

Загальною метою є створення умов для повноцінного розвитку та успішної трудової інтеграції кожної дитини з інтелектуальними порушеннями.

Активний та підтримуючий підхід сприяє не лише розвитку трудових навичок, а й формуванню впевненості та самостійності, що є ключовими елементами успішної соціальної адаптації. Соціалізація, що здійснюється через сім'ю, освіту й виховання, необхідна не лише для підготовки до дорослого життя чи здобуття професії. Тільки ефективна, соціально прийнятна соціалізація зможе забезпечити так званий процес «олюднення» людини, надасть їй можливість повноцінно існувати в сучасному світі [3,42].

В умовах спеціального навчального закладу дитина проходить чотири стадії соціалізації: адаптація, індивідуалізація, інтеграція, рання трудова підготовка. Соціалізацію дитини необхідно розглядати як створення умов для її соціального зростання та розвитку.

Соціальна адаптація та трудова інтеграція учнів з особливими освітніми потребами – це важлива складова будівництва справедливого та інклюзивного суспільства. Наша відповідальність полягає в тому, щоб забезпечити кожному індивіду, незалежно від його освітніх потреб, можливість розвивати свої таланти та приносити користь громаді. Забезпечення соціалізації у передбачає етапність (від молодшого шкільного до підліткового та юнацького віку), наступність, послідовність (тісні зв'язки між стадіями соціалізації, на яких дитина перебуває у спеціальному навчальному закладі), безперервність, систематичність та комплексність здійснення відповідної корекційно-реабілітаційної роботи.

Працюємо разом для того, щоб кожна людина знайшла своє місце у світі праці та суспільства. Привчати дитину економити свої сили, навчити не тільки працювати, а знаходити в собі ресурси, позитивного ставлення до праці, привчати до думки про те, що праця сама по собі буде давати насолоду досягнутої мети, ми повинні привчити її до вмілого, організованого підходу до переборювання перешкод та труднощів.

### **Список використаних джерел**

1. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. – 208 с.

2. Олійник, Г. Особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві. *Social Work and Education*. Vol. 7, No. 2. Ternopil-Aberdeen, 2020. pp. 178-185. DOI: 10.25128/2520-6230.20.2.3.

3. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. Н. Сабат. *Соціальний педагог* 3, 42-46, 2008.

**Матющенко Ірина Миколаївна**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Українського державного університету  
імені Михайла Драгоманова

## **СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО СТАНОВЛЕННЯ**

Соціально-економічні зміни в нашій державі загострюють актуальність проблеми соціалізації та становлення особистості дитини. Ще більш актуальною ця проблема є для випускників спеціальних шкіл, процес соціалізації яких проходить із значними труднощами, зумовленими їх обмеженими інтелектуальними можливостями.

Сприяння соціалізації дитини – це передусім оптимізація її адаптації до нових умов середовища. Як свідчать наукові дослідження та життєві спостереження, адаптація старшокласників з ментальними порушеннями характеризується низькою ефективністю. Тому, підготовка випускників з ментальними порушеннями до успішної соціалізації та адаптації на порозі їх входження у самостійну життєдіяльність у різних сферах (на виробництві, у сім'ї, колі друзів та ін.) має базуватися на критерії самовизначення і це є одним із пріоритетних завдань спеціального освітнього закладу [1, 2].

У свою чергу, самовизначення особи тлумачиться як свідомий акт вияву та ствердження своєї позиції, яка проявляється у вибіркового ставленні до впливів

конкретної групи (прийнятті одних і відхиленні інших групових впливів). Таке ставлення можливе на основі сформованої спрямованості особистості, передусім її цілей, життєвих планів, інтересів, ідеалів, переконань, самооцінки, тобто мотивів, або усвідомлених спонук активності. Особливу роль у самовизначенні відіграє змістова сторона спрямованості особистості — її ціннісні орієнтації. Саме вони визначають вибірковість ставлення, поведінки та діяльності людини.

Ціннісні орієнтації — це спрямованість на певну ієрархію цінностей, тобто на те, що має для людини певну значущість, відповідає її потребам, особистісним вподобанням і схильностям. У цьому контексті виокремлюють матеріальні і духовні, суспільні та особисті цінності [3].

З огляду на сутність процесу соціалізації, поняття самовизначення та ціннісно-орієнтаційної єдності не протиставляються одне одному. Ціннісно-орієнтаційна єдність має стосуватися передусім одноставного визначення та розуміння найважливіших цілей і завдань, які ставляться перед учнями, класним колективом, а також з переконання у необхідності їх досягнення. Така єдність має стосуватися знання, розуміння та дотримання моральних норм поведінки. Єдність членів групи щодо свідомого прийняття саме цих цінностей, які є соціально-значущими, є необхідною умовою функціонування групи та умовою насамперед успішної адаптації кожного випускника [2].

Водночас, успішність адаптації особи значною мірою залежить від можливості її самовизначення щодо основних сфер життєдіяльності. Тобто важливо забезпечувати становлення та реалізацію як суспільних (колективних), так і особистісних різнобічних цінностей, пов'язаних з різними сферами життєдіяльності за умови їх соціальної значущості.

Варто наголосити, що старшокласники з ментальними порушеннями характеризуються недостатньою сформованістю ціннісних орієнтацій (термінальних (46,1%), інструментальних (30%)). Серед термінальних цінностей (цінностей-цілей) учнями старших класів з ментальними порушеннями визначаються, з одного боку, ті, що задовольняють передусім їх первинні потреби, та з іншого боку, ті, що стосуються саме адаптації – поваги оточуючих.



У них переважають цінності, досягнення яких приносить задоволення, та зрозуміла і звична для них цінність – робота. Більш складні за змістом і для розумінням цінності, що стосуються самопізнання та самовиховання, особистісного та професійного зростання, не є характерними для випускників спеціальної школи.

У зв'язку з цим, виховну роботу у плані сприяння самовизначенню старшокласників з ментальними порушеннями та їх ціннісно-орієнтаційній єдності з колективом необхідно спрямовувати на:

1) визначення й усвідомлення найважливіших цілей і завдань, що ставляться перед кожним учнем та класним колективом щодо основних сфер життєдіяльності в школі (навчання, громадська активність, побут, дозвілля тощо);

2) засвоєння основних норм моралі;

3) сприяння самовизначенню у різних сферах життєдіяльності (на основі життєвого планування);

4) сприяння самореалізації учня в умовах школи.

Таким чином, сприяння самовизначенню випускників з ментальними порушеннями та їх ціннісно-орієнтаційній єдності з колективом передбачає засвоєння учнями знань щодо основних сфер життєдіяльності, навчання їх вмінню планувати свої життєві перспективи, вміння диференціювати особистісні та колективні цілі й завдання; розвиток особистісної ініціативи учнів щодо усіх видів діяльності, прийняття завдань, що ставляться перед класом, та включення у їх розв'язання.

Отже, виходячи із вищевикладеного варто зосередитись на тому, що сприяння процесу соціалізації найефективніше відбувається в умовах цілеспрямованого виховного процесу з використанням корекційно-розвивальних можливостей його змісту, методів і організаційних форм, оскільки найефективніший вплив на випускника спеціальної школи забезпечується системою педагогічної роботи, коли всі її ланки підпорядковані єдиній меті.

Список використаних джерел:

1. Макарчук Н. О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку: Монографія / Н. О. Макарчук. – Київ. : Фенікс, 2014. – 448 с.
2. Мерсіянова Г. М. Професійно-трудова навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник / Мерсіянова Г. М. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 80 с.
3. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Рохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Рохліна. МОН України. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

**Михайленко Валерія Валеріївна**  
**старший викладач**  
**кафедри психокорекційної педагогіки**  
**та реабілітології**  
**Українського державного університету**  
**імені Михайла Драгоманова**

**ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ БЕЗБАР'ЄРНОГО ДИЗАЙНУ**  
**ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ**  
**СЕРЕДОВИЩІ ДЛЯ ОСІБ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Ключові слова: безбар'єрний дизайн, ілюстративний матеріал, освітнє середовище, особливі освітні потреби, доступ до інформації, технологічні рішення, інклюзивна освіта, універсальний дизайн.

Планування будь-якого виробу або оточення включає у себе розгляд різноманітних чинників, таких як естетика, інженерні рішення, екологічні аспекти, питання безпеки, галузеві стандарти та вартість. Зазвичай дизайн створюється з орієнтацією на "середнього" користувача. У протилежність цьому, "універсальний дизайн (УД)" означає, згідно із визначенням Центру універсального дизайну, "створення продуктів і оточень, які можуть бути використані всіма людьми, наскільки це можливо, без необхідності адаптації чи спеціалізованого дизайну" ([www.design.ncsu.edu/cud/about\\_ud/about\\_ud.htm](http://www.design.ncsu.edu/cud/about_ud/about_ud.htm)).

Коли принципи УД застосовуються в навчальних закладах, освітні продукти та середовище враховують потреби потенційних учнів з різними характеристиками. Інвалідність лише одна з багатьох можливих характеристик

студента, таких як національність, зріст, стать, вік, читацькі здібності, тип візуального сприйняття, а також слухові можливості.

При розробці користувацьких інтерфейсів важливо враховувати всі характеристики потенційних користувачів, включаючи їх здібності та інвалідність, щоб забезпечити доступність курсів чи послуг для різних користувачів.

Універсальний дизайн може бути застосований до будь-якого продукту чи середовища. Наприклад, стандартна стійка обслуговування в офісі служби зайнятості може бути не доступною для всіх, але застосування принципів УД дозволяє створити стійку з різними висотами, що враховують різні потреби користувачів, таких як високі, користуються інвалідними візками чи не можуть стояти тривалий час.

Зробивши продукт чи середовище доступним для людей з інвалідністю, можна приносити користь не тільки цій групі, але і іншим. Наприклад, автоматичні відкривачі дверей приносять користь не лише людям із обмеженими можливостями, але і тим, хто має руки зайняті, наприклад, з книгами чи немовлям.

Уніфікований доступ важливий як мета, що підтримує різноманітність та інклюзивність, і як процес, який треба впроваджувати.

Загальноприйнято вважати, що людиною, яка започаткувала сферу УД, є Рон Мейс (1990), який більшу частину своєї професійної кар'єри працював просуваючи концепцію підвищення доступності.

Наразі сфера УД повністю прийнята як невід'ємна частина архітектурного дизайну, і її застосування є поширеним у всій галузі.

Це пояснюється тим, що превентивне застосування принципів дизайну до початку будівництва підвищує зручність використання архітектурного об'єкту з меншими витратами, ніж архітектурного об'єкту за значно меншу ціну, ніж постфактум внесення змін до об'єкту. Одним з конкретних і поширених прикладів застосування УД є "обрізка бордюру". Бордюрий зріз - це знижена ділянка тротуару, як правило, в кінці міського або заміського кварталу, яка діє як

пандус з рівня вулиці на рівень тротуару. Якщо величина зрізу бордюру не передбачається.

Якщо величина бордюрного каменю не передбачена і тротуар побудований без нього, доступність для багатьох користувачів значно знижується. Хоча один типовий прикладом користувача бордюру є людина на інвалідному візку, бордюри також підвищують доступність для тих, хто штовхає дітей у візках, для тих, хто дітей у візочках, тих, хто переміщує великі предмети на візках, незрячих, людей похилого віку тощо. Часто є можливість переобладнати тротуар як альтернативу бордюру, розмістивши якусь конструкцію, схожу на пандус, що виступає з тротуару на вулицю, але такі постфактум модифікації майже завжди функціонують менш ефективно, коштують дорожче і є набагато менш естетичні.

Універсальний дизайн для навчання (Universal Design for Learning, UDL) поширює основні положення УД на сферу освіти. Це означає, що ті освітяни, які бажають максимізувати зручність використання своїх навчальних компонентів шляхом підвищення доступності, повинні спробувати внести ці зміни ще до створення навчального компоненту.

Впровадження безбар'єрного дизайну в інформаційно-освітньому середовищі сприяє створенню інклюзивної педагогічної платформи, де кожна особа, незалежно від своїх інтелектуальних можливостей, може отримати якісну освіту та взаємодіяти з інформацією ефективно.

### ***Розробка та використання ілюстративного матеріалу:***

Ілюстративний матеріал має бути доступним та зрозумілим для всіх учнів. Використання різноманітних форматів, таких як аудіо-записи, текстові пояснення та візуальні елементи, сприяє кращому розумінню матеріалу особами з різними потребами.

### ***Технологічні інновації та персоналізація:***

Застосування технологічних засобів, таких як розпізнавання мови та програми з підтримкою читання екрану, дозволяє індивідуалізувати навчання для кожного учня. Це допомагає забезпечити ефективний навчальний процес для всіх без винятку.

Розширення можливостей доступу до освітніх ресурсів є важливим завданням, зокрема для осіб з інтелектуальними порушеннями. Впровадження безбар'єрного дизайну ілюстративного матеріалу стає ключовим чинником полегшення цього процесу, зокрема, в інформаційно-освітньому середовищі стає необхідністю для забезпечення доступності та рівних можливостей для осіб з інтелектуальними порушеннями. Цей підхід спрямований на створення умов, що враховують різноманітні потреби користувачів. Для досягнення цієї мети важливо враховувати ряд ключових аспектів, які запропонували досліджуючи досвід Центру універсального дизайну (CUD) при Університеті штату Північна Кароліна групи архітекторів, дизайнерів продуктів, інженерів та дослідників навколишнього середовища які розробили принципи універсального дизайну.

### ***1. Універсальний дизайн матеріалів:***

Створення інформаційних ресурсів, які можна легко адаптувати для різних рівнів інтелектуальних можливостей.

### ***2. Графічний дизайн і концентрація:***

Використання чітких і простих графічних елементів для полегшення розуміння.

Уникання перенасичених та важких дизайнів, спрямованих на сприйняття осіб з різними рівнями інтелектуальних здібностей.

### ***3. Використання альтернативних засобів комунікації:***

Забезпечення можливостей для альтернативних форм комунікації, таких як зображення, відео та аудіоматеріали.

### ***4. Технологічна доступність:***

Врахування можливостей використання різних технологій, які допомагають в навчанні та розумінні інформації.

### ***5. Залучення експертів:***

Співпраця з фахівцями з інтелектуальних порушень для отримання об'єктивної оцінки та рекомендацій щодо дизайну.

### ***6. Психологічний аспект:***

Врахування психологічних аспектів інтелектуальних порушень при створенні педагогічних матеріалів.

Для України УД в інформаційно-освітньому середовищі є дещо новим явищем, але це сфера, яка швидко розвивається. Для освітян у всіх академічних галузях важливо розуміти її фундаментальні принципи, щоб якнайкраще підвищити доступність своїх навчальних модулів. Інформаційні технології, ймовірно, будуть основним інструментом для підтримки додатків для створення універсального дизайну.

Звичайно, багато роботи ще належить виконати, але цінність застосування принципів УД для багатьох людей буде полягати в тому, що вони отримають більш широкий доступ до навчання.

Отже, впровадження безбар'єрного дизайну ілюстративного матеріалу в інформаційно-освітньому середовищі є важливим кроком до створення інклюзивної освіти. Це дозволить кожному учневі, незалежно від його освітніх потреб, отримати повноцінний доступ до знань та розвиватися нарівні з іншими.

#### **Список використаних джерел:**

1. Smith, J. (2022). *Inclusive Design in Education: A Practical Guide*.
2. Johnson, M. et al. (2023). *Technology and Accessibility in Educational Settings*.
3. UNESCO. (2021). *Guidelines for Inclusive Education*.
4. World Health Organization. (2020). *Disability and Health: Key Facts*.
5. National Center on Universal Design for Learning. (n.d.). *UDL Guidelines*.
6. Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*.
7. Burgstahler, S. (2015). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*.
8. Burgstahler, S. (2013). Introduction to universal design in higher education. In S. Burgstahler (Ed.). *Universal design in higher education: Promising*

practices. Seattle: DO-IT, University of Washington. Retrieved from [www.uw.edu/doi/UDHE-promising-practices/part1.html](http://www.uw.edu/doi/UDHE-promising-practices/part1.html)

**Омельянович Ирина Миколаївна,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри психокорекційної педагогіки  
Українського державного університету  
імені Михайла Драгоманова**

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВИХ ЗНАТЬ, УМІНЬ ТА НАВИЧОК В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДЛЯ ЇХ УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

Необхідною умовою успішного навчання учнів спеціальної загальноосвітньої школи професійно-трудоному навчанню є поєднання навчання з корекційно-виховною роботою, спрямованою на їх успішну соціалізацію.

Професійно-трудове навчання є важливою складовою частиною навчально-виховного процесу спеціальної загальноосвітньої школи, від якого залежить загальний розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями та їх підготовка до самостійної трудової діяльності.

Дослідження впливу трудового навчання на розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями – досить актуальна і водночас складна проблема, оскільки сама праця обумовлюється фізіологічними, психологічними, соціальними і економічними факторами.

Проблема формування професійно-трудових навичок у школярів означеної категорії завжди була в центрі уваги науковців. В спеціальній педагогіці проблемі професійно-трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями присвячені дослідження В. Бондаря, Г. Дульнєва, А. Лапіна, Г. Мерсіянової, С. Мирського, В. Петрової, В. Синьова, В. Товстогана, К. Турчинської, О. Хохліної та ін.). Наукові праці цих авторів дали можливість означити глибоку своєрідність професійно-трудового навчання і підготовки учнів спеціальної загальноосвітньої школи до життя і праці в суспільстві

Українські вчені зазначають, що головне завдання спеціальної школи – це «подолання недоліків пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери,

підготовка дітей до трудової діяльності, соціальна адаптація в сучасне суспільство» [4, с.237].

Навчання учнів з інтелектуальними порушеннями у спеціальній школі має велике значення для їх подальшої соціально-трудової адаптації. Сприяє цьому і врахування на уроках трудового навчання принципу корекційно-виховної спрямованості навчання. Сутність корекції визначається виправленням недоліків психофізичного розвитку цих дітей шляхом використання спеціальних методичних прийомів у процесі їх навчання, що дозволяє забезпечити самостійність виконання учнями практичних завдань.

Серед значної кількості наявних робітничих професій учні загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з інтелектуальними порушеннями традиційно опановують швейну, столярну, слюсарну, картонажно-палітурну. Новими напрямками професійно-трудового навчання стали будівельно-малярна справа та квітникарство. Останнім часом деякі школи запроваджують такі види народно-ужиткового мистецтва як килимарство, лозоплетіння, бісероплетіння вишивка тощо).

Професійно-трудова підготовка озброює учнів спеціальної школи доступними завданнями з техніки і технології виробничого процесу. Зокрема, програми передбачають ознайомлення учнів з ручною і машинною обробкою матеріалів, які широко використовуються в народному господарстві. Завдяки цьому в учнів формуються загальні принципи ручної і механічної технології, що має важливе значення для розширення політехнічного світогляду учнів. Крім того, програми передбачають виконання таких важливих операцій, які забезпечують формування достатніх уявлень про професію.

Важливе значення має також ознайомлення учнів з організацією праці в шкільній майстерні і на виробництві. На уроках вчителі навчають учнів правильно організувати своє робоче місце, зручно розташовувати інструменти і матеріали, додержуватися правил поведінки і техніки безпеки. З часом вони дістають уявлення про режим робочого дня, ознайомлюються з такими поняттями, як план, норма виробітку, заробітна плата, продуктивність праці.



Навчаючись у шкільній майстерні, учні вступають між собою у виробничі відносини, взаємозалежність один від одного.

Важливого значення на початкових етапах практичної підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до праці набуває вироблення правильних робочих дій, прийомів праці з конкретної спеціальності, автоматизованих трудових навичок і вмінь інтелектуального характеру. На завершальному етапі звертається увага на формування автоматизму у виконанні дій.

Щоб підготувати випускників спеціальної загальноосвітньої школи до самостійної трудової діяльності на виробництві, необхідно також озброїти їх міцними знаннями з основ техніки безпеки. Їх засвоєння здійснюється протягом усього періоду професійно-трудоного навчання. Перед початком роботи педагог проводить інструктаж з організації праці з тими чи іншими інструментами, матеріалами, обладнанням, стежить за виконанням цих вимог, забезпечує їх переростання в звичку.

Готовність старшокласників до праці визначається також розв'язанням таких важливих завдань, як розширення їх політехнічного світогляду на основі знань, одержаних при вивченні загальноосвітніх предметів і поєднання їх з продуктивною працею, ознайомлення з масовими професіями, сучасними формами організації праці.

Тому професійно-трудоного навчання має *освітню* (засвоєння професійних знань та набуття практичних умінь) та *корекційно-розвивальну мету* (виправлення порушень психофізичного розвитку).

*До освітньої мети* професійно-трудоного навчання входить опанування школярами техніко-технологічних знань та трудових операцій, що передбачені змістом навчальної програми. Йдеться про ознайомлення із властивостями матеріалів, з якими працюють школярі на уроках трудового навчання, їх застосуванням. Формування знань про вироби, їх характерні ознаки, сферу застосування, про засоби праці (машини, станки, контрольні-вимірювальні прилади, допоміжні інструменти) та про різне обладнання, яке використовують на підприємствах, в сільському господарстві тощо. Значну увагу приділено

забезпеченню знань про трудові операції (дії), їх назви (професійні слова-терміни) та технологію і послідовність виконання; виробленню умінь виконувати практичні роботи з дотриманням технічних та санітарно-гігієнічних вимог; правил безпечної праці. До освітніх завдань входить і навчання школярів графічних умінь та користування ними в процесі виготовлення креслення, ескізів тощо.

У підготовці учнів до самостійної трудової діяльності в школі важливе значення мають обслуговуюча, суспільно корисна праця, практичні справи на навчально-дослідних ділянках, заняття в професійно спрямованих гуртках. Залучення учнів до різноманітних форм трудової діяльності, доступним віковим і психофізичним особливостям, забезпечує різносторонній розвиток особистості і політехнічну, практичну і професійну підготовку, наступність трудового навчання.

Професійно-трудова підготовка в спеціальних школах здійснюється диференційовано з урахуванням не лише матеріально-технічної бази школи і найближчих підприємств, а й особливостей психічного, фізичного та інтелектуального розвитку учнів.

У старших класах навчання здійснюється на базі шкільних майстерень з доступних учням з інтелектуальними порушеннями профілів сучасного виробництва. Вибираючи профілі підготовки учнів до майбутньої самостійної праці, слід враховувати складність у засвоєнні спеціальності, її доступність та корекційно-розвиваючу спрямованість. Диференціація навчання здійснюється з урахуванням інтересів, здібностей, можливостей учнів, умов школи і потреб у робітничих кадрах.

Проте як би диференційовано не підходили педагоги до професійно-трудової підготовки учнів інтелектуальними порушеннями з різною структурою дефекту, вони зобов'язані сформувати в них загальні знання про структуру народного господарства, трудові, виробничі й технологічні процеси, організацію соціалістичного виробництва. Учні мають оволодіти загальними і спеціальними трудовими вміннями і навичками, властивими конкретній сфері народного

господарства і області продуктивної праці, а також основними прийомами праці з окремих споріднених спеціальностей.

У процесі трудового навчання учні набувають умінь організувати своє робоче місце, планувати послідовність виконання трудових операцій, контролювати хід діяльності та оцінювати результати праці. Така організація професійно-трудового навчання в спеціальній школі забезпечує політехнічну і професійну освіту і полегшує можливості включення випускників до самостійної трудової діяльності.

*Корекційно-виховна мета трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями.* Учням з інтелектуальними порушеннями характерні суттєві недоліки розвитку, які охоплюють різні сторони психіки. До їх числа, в першу чергу, відносяться:

- уповільнене і обмежене сприймання;
- порушення моторики, мовлення, мислення, пам'яті;
- недостатня, порівняно зі здоровими однолітками, пізнавальна активність;
- обмежені знання і уявлення про оточуючий світ;
- недоліки розвитку особистості як вторинні новоутворення у структурі дефекту (невпевненість у собі, невиправдана залежність від оточуючих, низька комунікативність, егоїзм, песимізм, знижена чи завищена самооцінка, невміння керувати власною поведінкою тощо).

Вказані недоліки частково коригуються і долаються у процесі спеціально організованого навчання. Корекційна функція праці забезпечується доцільним підбором трудових завдань, дозуванням трудових зусиль учнів, спеціальними вправами щодо розвитку і закріплення в учнів процесів аналізу, синтезу, порівняння, пам'яті, мовлення, рухів, вчинків і дій, особистісних якостей, емоційно-вольової сфери.

Корекційна функція трудового навчання визначається й тим, що оволодіння професією здійснюється за оригінальними програмами, побудованими з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учнів.

Програми з усіх профілів трудового навчання розроблено з урахуванням того, щоб дати учню з інтелектуальними порушеннями доступний обсяг технологічних знань, необхідних для свідомої участі у трудовій діяльності, загально трудових і спеціальних умінь і навичок, необхідних для самостійної праці.

Праця учнів є засобом корекції і тоді, коли в процесі виконання трудового завдання учень ставиться перед необхідністю виконувати розумові операції, які забезпечують внутрішню організацію процесу праці. З цією метою на заняттях у шкільній майстерні використовуються спеціальні прийоми, спрямовані на розвиток орієнтування учнів у трудовому завданні, планування послідовності виконання дій про себе та в письмовій формі, здійснення самоконтролю.

Підготовка учнів з інтелектуальними порушеннями до самостійної трудової діяльності є складовою трудового навчання і виховання учнів з інтелектуальними порушеннями. Вона є пріоритетним напрямом та дозволяє розв'язати наступні завдання:

- ознайомлення учнів з професіями;
- вивчення індивідуальних можливостей учнів для здобуття професій;
- формування в учнів вміння співвідносити свої можливості й здібності з вимогами, необхідними для здобуття певної професії;
- забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості.

Організація трудового навчання полягає в створенні необхідних для проведення занять та корекційної роботи умов у кабінеті трудового навчання або в майстерні; виробленні в учнів звички дотримуватися правил праці та поведінки на уроках; в уточненні профілю трудового навчання для кожного учня; усвідомленні вчителем мети корекції недоліків пізнавального розвитку дітей; в розумінні напрямів забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання та його змісту.

Підвищенню рівня соціалізації школярів сприятимуть основні методичні прийоми формування в учнів етапів діяльності в процесі трудового навчання та

формування вміння в учнів планувати практичну діяльність, здійснювати усі різновиди самоконтролю.

Таким чином, формування усвідомленості трудової діяльності має велике значення не лише тому, що вона інтелектуалізує будь-який процес праці, а й тому що вона є обов'язковою умовою вироблення в учнів трудових вмінь та підготовки їх до самостійного життя в суспільстві.

### **Список використаних джерел**

1. Мерсіянова Г. М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей. К.: Педагогічна думка, 2012. 79 с.
2. Мерсіянова Г. М. Професійно-трудова підготовка учнів допоміжної школи / Г. М. Мерсіянова // Дефектологія. 2001. № 1. – С. 45– 47.
3. Мерсіянова Г., Хохліна О., Єременко І. Обґрунтування удосконалення трудового навчання для допоміжної школи (початкова ланка) // Дефектологія. 2001. №4. – С. 7-10.
4. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки : навч. посіб. / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Х.: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2018. 338 с.
5. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. Ч. І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 241 с.
6. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. Ч. II. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.

**Проскурняк О.І.**  
**Доктор психологічних наук, професор,**  
**професор кафедри спеціальної педагогіки**  
**психології та інклюзивної освіти**

**Комунального закладу**  
**“Харківська гуманітарно-педагогічна академія”**  
**Харківської обласної ради**

## **СКЛАДНОЩІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

На сьогоднішній день, по всьому світу, в Україні зокрема, досить актуальним є процес соціалізації дітей з порушеннями інтелекту. Саме тому одним з найактуальніших питань системи спеціальної освіти є соціалізація і соціальна адаптація дітей з порушеннями інтелекту на прифронтових територіях в умовах воєнного стану.

Однак відомо, що основною проблемою, з якою стикаються учні в умовах воєнного стану – це труднощі у соціалізації, соціальна ізоляція, складнощі управління емоціями у стресових ситуаціях.

Актуальною стає проблема соціалізації дітей з порушеннями розумового розвитку, процес соціалізації яких перебігає зі значними труднощами, що зумовлено їх обмеженими інтелектуальними можливостями. Водночас, від успішності соціалізації залежить не тільки самовідновлюваність суспільних відносин, але й комфортність життєдіяльності осіб цієї категорії у нових екстремальних умовах.

Несформованість уявлень про норми поведінки та нестійкість моральних переконань у дітей з порушеннями інтелекту вказує на не достатню успішність процесу їх адаптації навіть у мирному суспільстві. Отже, проблема соціалізації дітей з порушеннями інтелекту в умовах воєнного стану вимагає розробки додаткових методів та прийомів вчасного виявлення, а також попередження відхилень у процесі розвитку їх особистості.

Питанням соціалізації, адаптації дітей з порушеннями інтелектуального приділяли увагу видатні вчені психологи та педагоги-дефектологи В.Бондар, Ю. Бистрова, О. Боряк, А. Воробець, І. Вдовиченко, О. Вержиховська, І.Дмитрієва, Л. Коргун, В. Синьов, І. Татьянчикова, О. Хохліна, та ін..

Проблемі соціалізації та соціальної адаптації учнів з порушеннями інтелекту приділяли увагу такі учені як С. Кузьмін, О. Проскурняк, І.Татьянчикова та ін.. Однак проблема адаптації і соціалізації цієї категорії дітей в умовах воєнного стану зараз є на часі й вивчена недостатньо.

Метою дослідження є висвітлення складнощів соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного стану.

У загальному розумінні соціалізація є процес результатом якого є включення соціального до структури особистості.

Розуміння соціалізації як пристосування притаманно психоаналізу, біхевіоризму і необіхевіоризму (Б. Скіннер, Еге. Торндайк, Гере, Уолтерс та інших.) й у певною мірою символічного інтераціоналізму (Д. Джосом, Л. Колберг, Т. Ньюком та інших. ). Неофрейдисти розглядають соціалізацію як процес адаптації в соціумі, поєднання природних імпульсів, інстинктів та вимог соціального середовища, де ці інстинкти реально можуть бути задоволені, в результаті яких виробляються соціально прийнятні способи реалізації. Представники біхевіоризму та необіхевіоризму (Б. Скіннер, Е. Торндайк, В. Уолтерс та ін.) трактують соціалізацію як процес соціального навчання, стимулом до якого також є необхідність адаптації до соціуму.

Не даючи поки точної дефініції поняття соціалізації, скажімо, що зміст цього поняття, що інтуїтивно вгадується, полягає в тому, що це процес "входження індивіда в соціальне середовище", "засвоєння ним соціальних впливів", "залучення його до системи соціальних зв'язків" тощо. .

Зробивши це уточнення, можна так визначити сутність соціалізації: соціалізація - це двосторонній процес, що включає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку (часто недостатньо підкреслюється в дослідженнях), процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення до соціального середовища [1].

При правильному вихованні та виборі типу навчального закладу діти з атиповим розвитком можуть оптимальним образом реалізувати наявні психічні можливості та згодом адаптуватись у звичайних соціальних умовах: побуті, у трудовому колективі тощо[5].

Соціально компетентна дитина здатна до самовизначення у взаєминах з іншими людьми та вирішенні ситуацій моральної поведінки. Для формування такої позиції дитині необхідне позитивне сприйняття себе та інших, оптимістичне світосприйняття. Формування соціального досвіду дітей включає розвиток свідомого ставлення до своїх обов'язків, інтересу до нової соціальної інформації, бажання співпрацювати з іншими членами суспільства на засадах моральних цінностей. Чим більше збагачується такими цінностями досвід дитини, тим значніше авторитет дорослих, які, на думку дитини, відповідають моральним критеріям [1,6].

Соціалізацію слід розглядати як завершальний підсумковий етап адаптації людини до умов соціокультурного середовища в цілому, який поєднує в собі в діалектико-логічному вигляді попередні рівні біологічної та психологічної адаптації.

Процес адаптації дитини до воєнних умов виявляється для неї драматичною подією, яка зачіпає всі сфери життєдіяльності.

Причини цього зрозумілі: вона опиняється в нових соціальних умовах, стикається зі зміною звичного способу життя, з необхідністю прийняття нових соціальних умов. Саме в цей час спостерігаються численні прояви неадекватної поведінки, непорозуміння з людьми, тривалі фактор постійного стресу, розгубленість дорослих, які не можуть підтримати дитину у воєнних умовах. Успішне при звичаєння дитини до нового середовища залежить від багатьох чинників: від статусу її здоров'я, особливостей нервової системи, розвитку комунікативних навичок, обізнаності з різними видами діяльності, а також від уміння дорослих забезпечити їй належний спокій, захищеність, повноцінне здоров'я та активізацію адаптаційних ресурсів [2,3].



Відхилення в розвитку дитини призводить до зниження адаптаційного ресурсу, зокрема під час воєнного стану. Порушується зв'язок дитини з соціумом: затримується розвиток соціальних і комунікативних навичок, формується недостатньо адекватне уявлення про навколишній світ, відбувається формування замкнутості, уникнення широкого кола спілкування, маскована (прихована) депресія, зниження рівня життєвих можливостей, занижена самооцінка, понижений рівень домагань, який кожна дитина, що нормально розвивається, придбаває без спеціально організованих умов навчання.

Отже, важливим напрямом роботи з соціалізації дітей під час воєнного стану має стати турбота про оптимізацію соціального досвіду дитини. Він має складатися з:

- сенсорної адаптації й підтримки у стресових умовах;
- орієнтовної діяльності (дійового пошуку і знаходження орієнтирів, установлення зв'язків та найпростіших залежностей, визначення власного місця у предметному та людському оточенні); о пристосування (звикання, адаптація до нових умов життя, до незвичайних вимог соціуму та своїх потреб);
- перетворення (корисний, доцільний, оптимальний вплив на навколишні предмети, людей, саму себе).

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

Вдовиченко І.В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелекту-сиріт /Електронний ресурс. Режим доступу : <http://ap.uu.edu.ua/article/455>

1. Воробець А. Ю. Соціальна адаптація осіб з розумовою відсталістю : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 Класич. приват. ун-т. - Запоріжжя, 2011. 20 с.
2. Дитина у кризовому соціумі: як її розуміти і виховувати / Упоряд. Л.Шелестові. К.: Ред. Загальнопед.газ., 2004. 128 с.
3. Коргун Л. Н. Соціальна адаптація дітей з порушеннями інтелекту дошкільного віку в умовах ігрової діяльності // *Наука і освіта*. 2012. № 4. С. 88-91

4. Мамічева О. В. Спеціальна психологічна допомога в комплексному супроводі розвитку дитини з соціально-особистісними проблемами в системі освіти // *Вісник Одеського нац. ун-ту імені І. І. Мечникова. Серія. Психологія.* Т. 18, Вип. 22, Ч. 2. 2013. С. 258–264.

5. Татъянчикова І.В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку дис.. д-ра пед. н., К., 2015. 486 с.

**Синьов В.М.**

**доктор педагогічних наук, академік,  
професор кафедри психокорекційної  
педагогіки та реабілітології  
Українського державного університету  
імені Михайла Драгоманова  
Опанасенко Ю.П.**

**аспірант кафедри психокорекційної  
педагогіки та реабілітології  
Українського державного університету  
імені Михайла Драгоманова**

*Науковий керівник:*

**Синьов В.М.**

**академік, доктор педагогічних наук, професор,  
Українського державного університету  
імені М.П. Драгоманова**

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ТА ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.**

Забезпечення якісної соціалізації підростаючого покоління в суспільстві значною мірою залежить від збереження та розвитку психічного та фізичного здоров'я і ґрунтується на теорії та практиці загальної валеологічної культури.

Валеологічна культура, в залежності від ступеня оволодіння нею, більшою або меншою мірою регулює життєдіяльність людини, і тим самим впливає на вміння людини піклуватись про своє здоров'я та здоров'я інших. В цьому процесі вона виконує певні функції, зокрема, такі як: нормативна та освітня, що забезпечують людині знання про соціальні норми здоров'я; регулятивна, оволодіння якою дозволяє людині дотримуватись правил збереження і розвитку здоров'я та виховна, що включає крім сприймання та дотримання виховних

впливів ще й самовиховання - вироблення стійкого опанування здоров'язберігаючими знаннями та вміннями.

Отже, валеологічна соціалізація тісно пов'язана з діяльністю дитини, яка формується в процесі оволодіння діяльністю і в той же час впливає на якість оволодіння різними її видами.

В контексті нашого дослідження особливостей формування трудової та професійної соціалізації у дітей з інтелектуальними вадами особливого значення набуває врахування форм олігофренії, тобто психологічних властивостей притаманних їм.

Зокрема, у сучасній, вітчизняній та корекційній педагогіці використовується класифікація за п'ятьма формами олігофренії, які відрізняють цих дітей від дітей з нормотиповим розвитком, а саме : за особливостями пізнавальної діяльності, спрямованості особистості, здібностями, темпераментом, характером тощо. Це повинно враховуватись у визначенні видів праці та профорієнтації.

В історії наукового розвитку теорії щодо розрізнення форм олігофренії відомі традиційні чотири форми. Зокрема, в роботі Стадненко Н.М. "Нариси з психології розумово відсталої дитини" 4) виділяється чотири форми, проте в сучасній науковій обробці додається п'ята — діти з недорозвиненням і недостатністю підкіркових структур передніх часток головного мозку, що дає своєрідну картину порушень інтелекту та психічних відхилень.

Так, стосовно впливу особливостей різних форм олігофренії на розвиток у дітей трудової діяльності відносять першу - неускладнену форму. В розвитку цих дітей немає порушень емоційно-вольової сфери та особистості в цілому, вони здатні до цілеспрямованої трудової діяльності.

До другої форми відносяться розумово відсталі діти, з ускладненою формою, які мають грубі порушення поведінки. Частина з них дуже збудливі, розгальмовані, подразливі, з нестійкою увагою, неорганізовані та імпульсивні. Для цих дітей характерне порушення працездатності, адже вони не спроможні

зосередитись тривало на одній справі, адже швидко забувають суть поставленого перед ними завдання.

Сюди ж відносяться діти з переважанням процесу гальмування, яким властиві властивості загальмованості, пасивності, млявості, ці діти саме швидко втомлюються і потребують тривалого відпочинку. Такі підлітки спроможні до виконання нескладних і короткочасних трудових завдань.

Третя форма включає дітей з грубими порушеннями особистості, які відрізняються своєрідністю поведінки. У них немає певного позитивного відношення до себе і оточуючих, відсутні почуття страху, сорому. Погано розвинена моторика, рухи недостатньо автоматизовані, вони не можуть виконати рухи за завданням. Трудова орієнтація таких дітей вимагає постійної підтримки та нагляду з боку дорослих. Самостійна трудова діяльність залежить від глибини порушень (від повної неспроможності до контрольованих зовні дій).

Четверта форма олігофренії включає дітей зі зниженням слуху та мовно-слухової системи. Ці діти не можуть виконати трудове завдання за усною інструкцією. На наш погляд, до цієї групи також можна віднести дітей у яких крім розумової недостатності діагностується порушення зору, що призводить до своєрідності предметної діяльності, в тому числі й трудової.

В нашому дослідженні визначено підлітковий вік, як найбільш сенситивний період підготовки до трудової соціалізації, оскільки у дитини, яка з нормо-типовим розвитком, так і з порушеним в цей час спостерігаються позитивні зміни у фізичному та психічному розвитку.

Проте, підлітки з розумовою відсталістю в цей період якісно відрізняються від здорових, оскільки мають своєрідності розвитку в обох планах.

Так, в дослідженнях К.М. Турчинської (5) було зроблено характеристику фізичних станів та розвитку розумово відсталих дітей. Виділено типові та індивідуальні відхилення, що на наш погляд мають велике значення для диференційованого та індивідуального підходу у перебігу валеологічної та трудової соціалізації.

До типових відхилень у фізичному стані К.М. Турчинська відносить загальне зниження працездатності, яке характеризується швидкою втомлюваністю, недостатньою витривалістю при фізичних навантаженнях. В основі цього стану лежить не лише відхилення у фізичному розвитку, але й розумовій неповноцінності, внаслідок яких учні не здатні проявити потрібні вольові зусилля, раціонально використовувати свої фізичні ресурси, правильно поєднувати зусилля та темп роботи і т.ін.” (5, с.19).

За даними Козленко М.О. (2), серед типових відхилень у фізичному розвитку розумово відсталих учнів часто зустрічаються відхилення в антропометричних даних (зріст, вага, об’єм грудної клітини та ін.). Відхилення в будові тіла, негармонійний розвиток, недоліки в розвитку моторики чітко проявленні.

Таким чином в психофізичному розвитку підлітків з розумовою відсталістю є багато підстав для специфічної спрямованості професійно-трудової підготовки до соціалізації в суспільстві.

#### Список використаних джерел

1. Коган О.В., Рудзевич І.Л. Педагогічні та психологічні аспекти формування здорового способу життя у розумово відсталих учнів: монографія. Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 164 с.
2. Козленко, Микола Афанасійович. Особливості рухових порушень у учнів допоміжної школи та їх корекція засобами фізичної культури : Автореферат дис. Кандидата педагогічних наук. - М., 1963. - 16 с.
3. Кузьмина В. К. Особенности педагогического подхода к подросткам-олигофренам с невротическими и психопатоподобными проявлениями // Дефектология. — № 3. — М. : Педагогика, 1978. — С. 60-68.
4. Макарчук Н.О. Психологічна специфіка проявів психічних станів у підлітків з розумовою відсталістю. // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. С.436.

5. Руденко Л.М. Особливості агресивної поведінки розумово відсталих дітей: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. 322 с.
6. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. — К. : Знання, 2008. — 359 с.
7. Стадненко Н.М. Аномальна дитина в школі: навчально-методичний посібник. Київ, 1995. - 29 с.
8. Турчинська К.М. Профорієнтаційна робота в допоміжній школі. - Київ : Радянська школа, 1976. - 126 с.
9. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2000. - 288 с.
10. Хохліна О.П. Психологічний зміст соціалізації дитини в освітньому закладі. Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства: монографія колективна / за ред. Л.В. Помиткіної, О.П. Хохліної. Київ: ТОВ «Альфа-ПК», 2019. С. 86-96. URL: <https://apsx.nau.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/Kolektyvna-monohrafiia-2019.pdf>

**Супрун Д. М.,**  
**д.п.н., професор,**  
**професор кафедри**  
**соціальної роботи та реабілітації**  
**Національного університету біоресурсів**  
**і природокористування**

**Супрун М. О.,**  
**д.п. н., професор,**  
**професор кафедри спеціальної освіти**  
**Миколаївського національного університету**  
**імені В. О. Сухомлинського**

**К. М. ТУРЧИНСЬКА ПРО РОЗВИТОК ІДЕЙ БЕЗПЕРЕРВНОЇ  
 ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ  
 (до сторіччя із дня народження)**

Українська спеціальна педагогіка має всі підстави для ствердження, що в її історії однією з таких визначальних фігур є постать

Клавдії Михайлівни Турчинської (1924-1976). Клавдія Михайлівна народилася 1 січня 1924 року в селі Рублівці Кременчуцького району Полтавської області у родині вчителя-дефектолога. У 1948 році вона вступила на дефектологічний факультет КДПІ імені О. М. Горького, який закінчує у 1953 році. У 1954 році К. М. Турчинська вступає до аспірантури при кафедрі педагогіки цього ж вишу. Після закінчення аспірантури 23 липня 1957 року Клавдія Михайлівна призначена на посаду викладача кафедри педагогіки. У 1964 році Клавдія Михайлівна Турчинська захистила кандидатську дисертацію на тему: «Активізація діяльності розумово відсталих учнів на уроках ручної праці в допоміжній школі». 25 червня 1965 року вона була призначена на посаду завідувача кафедри олігофренопедагогіки. 30 листопада 1965 року була призначена деканом дефектологічного факультету і паралельно обіймала посаду завідувача кафедри олігофренопедагогіки.

Наукові інтереси Клавдії Михайлівни Турчинської досить широкі, про що свідчить різноманітність її наукових проблем: вивчення об'єктивних закономірностей фізичного і психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, з метою дослідження професійної придатності і визначення потенційних можливостей їхнього розвитку; визначення особливостей спеціально організованого процесу профорієнтації осіб з інтелектуальними порушеннями; розробка наукових основ змісту, принципів, методів, організаційних форм профорієнтаційної роботи в допоміжній школі; розробка шляхів удосконалення підготовки осіб з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя, самостійної трудової діяльності й соціально-трудової адаптації.

Навчально-методичну роботу вона органічно поєднувала з науковою діяльністю. За її підручниками навчались учні допоміжних шкіл, до її посібників і статей звертались студенти-дефектологи. Її наукові розробки завжди привертали увагу фахівців. Підсумком багаторічної наукової праці К. М. Турчинської стала підготовлена до захисту докторська дисертація.

Саме Клавдія Михайлівна була ініціатором відкриття нової на той час спеціальності «Учитель професійно-трудового навчання в допоміжній школі».

16 грудня 1976 року Клавдія Михайлівна Турчинська трагічно загинула в авіакатастрофі.

К. М. Турчинська за своє коротке, але напрочуд яскраве життя воістину багато зробила і на теренах практичної та теоретичної олігофренопедагогіки, і у сфері підготовки фахівців-дефектологів, коли протягом багатьох років була провідним викладачем, деканом і завідуючою кафедрою олігофренопедагогіки та психопатології КДПІ імені О. М. Горького. Передусім, необхідно наголосити на тому, що нею була зроблена ґрунтовна систематизація актуальних проблем педагогіки та психології вищої дефектологічної освіти, що й на сьогодні становить її методологічну базу. В основу педагогічних поглядів К. М. Турчинської було покладено особистісно центрований підхід при реалізації всього широкого спектра питань підготовки дефектолога нового типу.

Постійно тримаючи в полі зору історію розвитку дефектології взагалі і системи підготовки дефектологічних кадрів зокрема, К. М. Турчинська зробила цілий ряд ґрунтовних історико-педагогічних досліджень, що для періоду 60-70-х років двадцятого століття було досить сміливим поглядом на минуле вітчизняної спеціальної педагогіки.

Сучасний фахівець-дефектолог, як завжди стверджувала К. М. Турчинська, насамперед має бути інтелігентною людиною, що передбачає не тільки оволодіння знаннями в різних сферах життєдіяльності, у тому числі, безумовно, і в професійній, а й головне – керування ними в повсякденному житті.

Досліджуючи шляхи ефективного використання навчально-виховного процесу в особистістю професійному зростанні спеціаліста в галузі дефектології, К. М. Турчинська виходила з припущення, що його виховання має реалізовуватися як цілісна структурна система, у якій навчальна робота (аудиторна, практика і стажування) та позааудиторна діяльність студентів



гармонічно доповнювали б одна одну, а саме працювали на кінцевий результат діяльності закладу освіти – на підготовку спеціаліста. Методологічною основою ствердження є головне соціально-педагогічне завдання вишу – формування інтелігента, готового виконувати широку суспільну та професійну діяльність.

Визначальними педагогічними факторами, що забезпечували успіх дефектологічного факультету в досягненні цієї мети, була постійна науково-педагогічна робота педагогічного колективу на чолі з його деканом та свідомо активна навчально-пізнавальна і наукова діяльність вихованців. Саме керуючись даним підходом до проблеми підготовки кадрів дефектологів, К. М. Турчинська постійно прагнула у своїй праці до розвитку творчого мислення студентів у процесі навчання. Дотримуючись такого бачення природи педагогічної творчості, та, зокрема, розуміючи, що успіх у навчанні студента визначається чіткістю постановки та реалізацією широкого комплексу ключових завдань навчального процесу, вона прагнула тримати в полі зору постановку цілей, змісту та організацію навчально-виховного процесу факультету. Особливо це проявлялося в проведенні навчання студентів відділення факультету з підготовки вчителів трудового навчання для допоміжних шкіл. Дана спеціалізація дефектологів-олігофренопедагогів була відкрита саме завдяки творчим зусиллям К. М. Турчинської.

Поряд із значними здобутками у сфері підготовки дефектологів її наукові інтереси сягали й галузі безпосереднього застосування сил педагогів спеціальної школи з позицій гуманістичних завдань корекційного навчання. Однією із стрижневих проблем даного типу дитячих навчальних закладів вона слушно вважала профорієнтаційну роботу – вагомий чинник соціалізації дитини в дорослому житті. Найбільш значимі результати її багаторічного наукового пошуку лягли в основу монографічного дослідження, яке слугувало основою її докторської дисертації, яку К. М. Турчинська не встигла захистити через трагічну смерть на самому злеті її творчого життя [1].

Щиро вболіваючи за долю випускників допоміжних (нині спеціальних)

шкіл України, К. М. Турчинська, як справжній педагог-гуманіст, напрочуд багато зробила для успішного вирішення проблем їхнього працевлаштування. Розуміючи те, що зростаючі вимоги сучасного виробництва будуть поступово звужувати коло можливих професій для учнів спеціальних шкіл, вона за допомогою своїх однодумців-практиків постійно вносила суттєві корективи до навчальних програм з трудового навчання допоміжних шкіл. З метою досягнення успіхів у цій багатогранній проблемі нею була всебічно вивчена професійна стійкість випускників, що сприяло значному покращанню адаптації підлітків до умов конкретного виробництва. Обрання професії учнів допоміжної школи мають стати, на думку вченої, центральною проблемою не тільки для педагогічного колективу, а й для всіх відповідних органів освіти. Саме на реалізацію цього положення і було спрямоване формування професійної спрямованості учнів, що здійснювалося через формування стійких професійних інтересів. Реалізовувалося дане завдання через широкомасштабне вдосконалення змісту та форм профорієнтаційної роботи в цьому типі навчальних закладів. З цією метою в школах широко використовувалися, особливо в старших класах, не тільки внутрішньошкільні, але й державні форми профпропаганди: спеціально організовані конференції, зустрічі, екскурсії на підприємства тощо. Ознайомлення учнів із загальнодержавними службами ті юридичними основами працевлаштування, яке стало у 70-ті роки досить широко проводитися у спеціальних школах, суттєво підвищувало готовність учнів як до обрання професії, так і для самостійної організації трудової діяльності після завершення навчання.

До безперечних науково-практичних досягнень дослідниці необхідно також віднести методикау професійної адаптації випускника допоміжної школи до нових умов трудової діяльності. Це поняття, на думку автора, включає два тісно пов'язані між собою процеси: трупову та соціальну адаптацію – пристосування організму особистості як до нового режиму професійної діяльності, так і до нових умов встановлення професійних міжособистісних професійних стосунків. Безумовно, що

подібні новаторські ідеї К. М. Турчинської стосовно реформування всієї системи професійної орієнтації вихованців допоміжних шкіл вимагали перегляду змісту та форм трудового навчання учнів восьмирічних допоміжних шкіл, уточнення часових параметрів рівня трудової підготовки (пропедевтичний, загальнотехнічний, професійний). Особливої уваги потребує у наш час її ідея стосовно початку випускників допоміжних шкіл різних років в спеціальних групах в професійно-технічних училищах.

Таким чином, у нас є всі підстави стверджувати, що весь багаторічний пошук К. М. Турчинської, спрямований на суттєве вдосконалення професійної орієнтації учнів допоміжних шкіл, виявився досить результативним і не втратив своєї наукової та практичної значимості й у наш час.

#### **Список використаних джерел:**

1. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе. - К.: Рад. школа, 1976. 128 с.
2. Супрун М.О. Внесок К.М. Турчинської в розвиток теорії та історії вітчизняної корекційної педагогіки Внесок К.М. Турчинської в розвиток теорії та історії вітчизняної корекційної педагогіки. – К.: Наук. метод. центр вищої освіти. Проблеми освіти Наук. метод. зб. – 2002. – № 29. С. 116–126.
3. Супрун М.О. Педагогіка: підручник. – К.: Аксіома, 2018. – 400 с.
4. Супрун М.О. Мої науково-педагогічні стежки- вибрані публікації. Київ: Аксіома, 2023. 344 с. pdf - Оpubлікована версія [Download \(12MB\)](#)

**Ханзерук Л. О.,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри психокорекційної  
педагогіки та реабілітології  
Українського державного університету  
імені Михайла Драгоманова

#### **ФІЛОСОФСЬКІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОГО ДОСТУПУ ДО ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.**

Ми переживаємо час, коли життя вимагає осмислення та обґрунтування світоглядних ідеалів та стратегій їх досягнення. Відвоювання Україною

Незалежності викликало потужний спротив, а також величезний поштовх до всебічного дослідження нашого історичного минулого щодо перегляду, переоцінки, уточнення та розширення світоглядних і наукових стереотипів у різних сферах буття.

Пов'язані з оновленням освіти зміни торкнулись важливої галузі педагогічної науки – спеціальної педагогіки, яка відзначила своє 100-річчя в рік святкування 30-річчя Незалежності України. Довгий шлях, який було пройдено українською спеціальною педагогікою та її практикою, це шлях служіння, допомоги, поваги до тих громадян України, яким випало на долю пізнавати життя через труднощі функціонування (фізичні, когнітивні, мовленнєві, емоційно-вольові, навчальні, соціоадаптаційні тощо). Попри задекларований пріоритет біопсихосоціальної моделі допомоги особам з особливими освітніми потребами, тут доцільно провести аналогію з медичним трактуванням хвороби та вести мову про «обмежене у своїй волі життя» великої кількості маленьких і дорослих українців.

Враховуючи масштабність історичних змін, освітня система на землях сучасної України переживала немало спроб реформування: руйнація наукових досягнень дохристиянської, язичницької Русі під час татаро-монгольського нашествия; знищення оригінальної шкільної системи разом з ліквідацією автономії Гетьманщини у XVIII столітті; руйнація системи освіти із встановленням радянської влади: уніфікація класичної і практичної освіти, створення загальної для всіх програми, зросійщення українського шкільництва; запровадження політехнічного навчання з прийняттям Закону про школу (1959 р.) та спроба її перебудови на основі зв'язку з життям і продуктивною працею, нівелювання національного в школі; ухвалення в перші роки Незалежності Закону «Про освіту» (1991 р.) та державної національної програми «Освіта» як бази для реформ наступних років (поява приватних шкіл, нова система оцінювання навчальних досягнень учнів, 12-річна система навчання, приєднання до Болонської системи вищої освіти, електронні підручники, включення у навчальний процес дітей-переселенців (2014 р.) тощо); освітня реформа 2017

року: створення нового освітнього середовища та змісту освіти в Новій українській школі, одним з ключових імперативів змін якої було визначено забезпечення рівних освітніх можливостей, втілених в інклюзивній формі навчання дітей з особливими освітніми потребами [5; 8].

Кожна з окреслених спроб реформування позначалась на освіті дітей з особливими освітніми потребами, нерідко точилась гостра боротьба різних думок: від заперечення і елементарного пристосування до максимально можливої соціальної участі, визнання прав на гідне життя на рівні з усіма людьми. Інакше кажучи, нами пройдено шлях від сегрегації до інтеграції. Безкінечні реформаційні процеси в освіті сьогодні, на жаль, не завжди завершуються, залишається багато незрозумілого, не до кінця зробленого.

Природнім за таких обставин видається звернення до філософії як інтелектуального ядра людської духовності. В різні історичні епохи саме філософія, шукаючи відповіді на суперечливі проблеми буття людей, дозволяла впоратися з викликами часу, сформувавши ідеї та цінності задля збереження різних аспектів життя та забезпечення його якості. Традиційно, звертаючись до питання освіти дітей з особливими потребами, забезпечення рівного доступу до добування освіти, ми апелювали до гуманістичної функції філософії, яка утверджує людину як найвищу цінність світу. Сьогодні пріоритетного значення набуває функція інтелектуальної терапії/психотерапевтична, яка висувається на перший план у періоди суспільної нестабільності.

За результатами дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023 навчальному році, проведеного Державною службою якості освіти України за підтримки проєкту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe), серед чинників втрат у якості освіти названі: обмежений доступ до освітнього процесу (30% здобувачів освіти не мають доступу до освітнього процесу в умовах війни); недостатня гнучкість в організації освітнього процесу (нестабільні умови навчання; обмеженість способів організації навчально-пізнавальної діяльності; зниження мотивації та нестабільний психоемоційний стан усіх учасників освітнього процесу); втрати у

навчальному часі, серед низки яких: повітряні тривоги, відсутність електрики, інтернету, укриттів тощо); зміни у контингенті учасників освітнього процесу (зміни психологічного стану; матеріально-технічні втрати); зміни в результатах навчання (найвищий показник зниження успішності учнів з окремих предметів сягає 57 %) [7].

Переживаючи цей неповний перелік втрат, важко не погодитись з думкою міністра освіти України Оксентія Лісового, що найкритичніший виклик, який потребує усвідомлення освітянської спільноти, це - людський ресурс. Додамо, його вразлива частина, до якої належать особи з особливими освітніми потребами.

Філософське осягнення освіти належить цілій плеяді дослідників. Основні філософські засади сучасної міжнародної освіти належать американському філософу, психологу та реформатору освіти ХХ століття Джону Дьюї (1859-1952), педагогічні ідеї якого були асимільовані в інноваційні ідеї психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами. Заглиблення в історію розвитку педагогіки засвідчує, що видатні педагоги для досягнення певної мети розвивали власний філософський дискурс, піднімались до вершин філософських узагальнень. Цю спорідненість забезпечує предмет вивчення як філософії, так і педагогіки - людина. Звернемось до окремих яскравих сторінок такого дискурсу в аспекті філософського осягнення інклюзивної освіти.

Аналізуючи освіту дітей з особливими освітніми потребами в історико-філософській перспективі, дослідники, правомірно, звертаються до філософії Київської Русі (підвалини Української держави у ІХ-ХІІІ століттях), яка залишила нам у спадок гуманістичні зразки опіки, турботи та навіть «благоговіння» перед людьми з ментальними порушеннями (В. Бондар, М. Супрун та багато інших). Достатньо нагадати історію Києво-печерської обителі, заснованої преподобними Антонієм і Феодосієм Печерськими, які залишили нам зразки великого милосердя до всіх людей і любові до духовної освіти.

Апелювання до філософського простору творчості Григорія Сковороди (1722-1794), «останнього яскравого і самобутнього представника

староукраїнської культури», підтверджує роль церковного виховання та церковної освіти в житті людини. Важливо зауважити, що «модернізація» системи освіти в російській імперії на рубежі XVIII і XIX століть зруйнувала традиційну церковну освіту в Україні, закрила доступ до неї основній масі населення і перетворила Україну в край масової неписьменності [4].

В контексті нашого дослідження важливо звернутись до думок учених про творче осердя філософії Сковороди - практичне питання про те, як навчитися бути людиною. Так, Гомілко О. зазначає, що 25 років педагогічного «мандрування» зробило Сковороду хорошим наставником не тільки дорослих, а й дітей. «Мандрівна педагогіка» філософа виражала спротив імперсько-православній системі освіти, утверджувала основні засади модерного мислення – навчити бути розумним не лише розум, а й серце. Інакше кажучи, для Сковороди важливим завданням освіти було навчити людину бути розумною істотою у всіх сферах її життя, не обмежуючи раціональне лише сферою свідомості. Оскільки, освіта допомагає розкрити внутрішню людину, тобто її буття як сукупність доступних їй обдарувань та можливостей, у ній філософ навчав нас вбачати важливий чинник досягнення людиною щастя [1].

На думку М. Поповича, філософський спадок Сковороди виявляє різноманітні елементи, дозволяє вибудовувати дуже різні за змістом мозаїки, що спричинене недослідженістю розуміння історико-культурного смислу епохи, в яку жив видатний українець [4]. Транспонування ключових положень цього спадку на освіту дітей з особливими потребами показує, що філософські витоки інклюзивної освіти ми знаходимо вже тут, в кордоцентризмі Сковороди.

Осмислюючи контрверзи української царини філософії освіти, дослідник Сергій Клепко зазначає, що українська філософія освіти не має відповідей на багато запитань. Під «контрверзою» розуміється ситуація суперечності та напруження між репрезентаціями чи дискурсами навколо певного об'єкта [2]. Каталогізуючи контрверзи філософії освіти, автор показує нескінченну множинність об'єктів процесу освіти, до яких, безсумнівно, ми можемо віднести інклюзивну освіту. Академік Віктор Синьов, аналізуючи ситуацію

задекларованого та вже частово імплементованого рівного доступу до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в Новій українській школі, вказує на протиріччя/суперечність між інтелектуальним/психічним недорозвиненням, з одного боку, та необхідністю створення умов для успішного навчання в загальноосвітньому просторі, з іншого. Оскільки, у низці причин контроверз філософії освіти – взаємозв'язок теорії і практики, то важливою є також і теза Володимира Чайка про апріорну неможливість учнів з порушеннями інтелектуального розвитку бути успішними в навчанні, якщо для цього не створюються належні умови.

Ця публікація далеко не претендує на повне філософське осмислення контроверзи забезпечення рівного доступу до здобуття якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні. Радше, окреслюється преспектива, обгрунтовується потреба континуального (безперервного) аналізу, де кожна епоха має значення.

Українська педагогічна думка розвивалася своїм особливим шляхом, хоч і зазнавала тривалого історичного впливу різних світових культур, особливо росії та Польщі. Як зауважує М. Попович, філософські пошуки культурних діячів ХХ століття (І. Франка, М. Драгоманова, О. Потебні, Л. Українки, О. Кобилянської, М. Коцюбинського та багатьох інших) зверталися до неповторної цінності людської особистості. Увібравши в себе кордоцентризм, індивідуалізм, поліфонізм, потяг до знань, вони проявились надалі в гуманістичних пошуках Антона Макаренка (1888-1939) та Василя Сухомлинського (1918-1970), прагнення яких були спрямовані на виховання активної, творчої, неповторної, індивідуальної особистості [4].

Педагогічну систему Антона Макаренка академік і організатор НАПН України М. Ярмаченко назвав принципово новим явищем у педагогічній теорії та практиці, яке забезпечило дітям вражаючий успіх та небачені до того в історії педагогічної практики досягнення [8]. Шукаючи в 20-х роках ХХ століття інструменти для вирішення проблем «важкого» дитинства, А. Макаренко змушений був говорити про педагогіку як «віковічне шарлатанство». У



педагогічний лексикон в цей час вводиться термін «дефективний» як синонімічний «важкого» дитинства, під яким також розумілась не тільки фізична/інтелектуальна «дефективність», а також «моральна дефективність», безпритульність, правопорушення, навіть опіка. Щодо цього Макаренко стверджував: не існує «дефективних» дітей, існує «дефективне» ставлення до них (М. Ярмаченко).

В середині ХХ століття спадщину А. Макаренка активно втілював у практичній педагогіці В. Сухомлинський. Видатний український педагог не тільки осмислював теоретичні висновки Макаренка, цінував його справжній гуманізм, глибоку віру в людину, а й був переконаний, що все живе і творче, що є в нашій школі – це дітище Макаренка.

Сухомлинська О, дослідниця творчості Василя Сухомлинського, підкреслює, що її батько увійшов в історію як педагог, головним принципом діяльності якого став гуманізм. Вона підкреслює, що видатний педагог радикально змінив акценти і наповнив новим змістом чи не всі складові радянського виховання, орієнтованого передусім на партійно-ідеологічні й соціалізаційні впливи [6].

Сучасне формулювання «педагогіка партнерства» було втілене в конкретних педагогічних інструментах В. Сухомлинського, який в особистісній взаємодії дорослого і дитини, учителя і учня, знаходив шлях наближення педагогічної теорії і практики до психічних, розумових потреб усіх без винятку дітей, розвитку їхніх здібностей. У наданні уваги кожній дитині полягало педагогічне кредо Сухомлинського, закладався підмуток для розвитку гуманності. В особистісно орієнтованому навчанні, індивідуальному та диференційованому підходах конкретизується ключове положення педагогіки Сухомлинського: дитина – центр педагогічної системи [6].

Акумулюючи ці важливі положення, спираючись на них в інклюзивному навчанні в Новій українській школі, вкрай важливо усвідомити, що всі ми - діти, батьки, педагоги, громади, складаємо іспит на людяність. А відповіддю на згадану вище контроверзу може слугувати думка видатного педагога: «...ніякими

зусиллями від важкого учня не доб'ється таких самих знань, як від інших дітей, учитель звикає вимірювати його успіхи особливими мірками: для кожної важкої дитини – своя мірка... Від успіху до успіху – в цьому складається розумове виховання важкої дитини» [6].

Те, що ми перебуваємо на початку надзвичайно складної роботи, зустрічаємо труднощі та перешкоди, природньо. Висловлюючи свої ідеї щодо цього процесу, Сухомлинський підкреслював його поступовість, довготривалість, важливість підготовки педагогів і батьків, гуманізації суспільної думки та налагодження співпраці різних учасників.

Як зазначає академік Синьов В. М., щоб інклюзія не стала ілюзією, щоб не знецінити, не знівелювати гуманну ідею, важливо усвідомити чи не найважливіше. Інклюзія – не асиміляція, вона про значення та внесок у розуміння закономірностей в рамках соціальної мозаїки [5].

Ми всі насправді дуже різні, але кожен може прислужитись суспільству. Вкрай важливо, щоб кожна людина робила те, що споріднене з нею. Надання рівності, як стверджував Дж.Дьюї, в демократичному суспільстві стосується лише рівних можливостей для розвитку, в будь-якому іншому розумінні рівність у вихованні неможлива, бо люди є якісно різними від народження [3].

Тільки якісна освіта, освіта рівних можливостей може стати освітою для миру, яка здатна перемогти у справедливій війні.

### **Список використаних джерел**

1. Гомілко О. Філософія освіти Григорія Сковороди: відмінність модерної візії. Філософія освіти. Philosophy of Education. 2017. № 2 (21). С.194-210. Режим доступу: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e619347b-7cd8-4596-969c-9cbf91aadc6/content>
2. Клепко С. Контроверзи української царини філософії освіти. Філософія освіти. Philosophy of Education. 2023. 29 (1). С. 153-179. Режим доступу: <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/764/663>

3. [Коваленко В. О. Філософія освіти у спадщині Дж. Дьюї.](https://moodle.ndu.edu.ua/file.php/1/NaykZap2010N11/vzd/vzd2.pdf) Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2011. № 10. Режим доступу: <https://moodle.ndu.edu.ua/file.php/1/NaykZap2010N11/vzd/vzd2.pdf>
4. Попович М. В. Філософія свободи=Философия свободы / Мирослав Попович; упоряд.: Л. Ф. Артюх, Н. Б. Вяткіна; передмова Н. Б. Вяткіної; фото Я. Я. Ясиневич, Є. Ф. Маслова; худож.-оформлювач О. А. Гугалова. Харків: Фоліо, 2018. 524 с.
5. Синьов В. М. Нова школа України і проблеми забезпечення якісної освіти дітей з особливостями розвитку // Європейські педагогічні студії / Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи; ред. кол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. Вип. 7. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 36-45.
6. Сухомлинська О. Василь Сухомлинський крізь призму часу: деякі зауваги до розгляду ідей. Інноватика у вихованні. Випуск 11. Том 1. 2020. С. 6-16.
7. Третина учнів в умовах війни не мали постійного доступу до навчання — результати дослідження. Режим доступу: <https://sqe.gov.ua/tretina-uchniv-v-umovakh-viyni-ne-mali-po/>
8. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: Навч. посіб./За загальною редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 428 с.

**Чеботарьова О.В.,**  
**доктор педагогічних наук,**  
**завідувач відділу освіти дітей**  
**з порушеннями інтелектуального розвитку**  
**ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України**

## **СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

В сучасних умовах кризових викликів в країні важливим завданням спеціальної школи є підготовка учнів до самостійного життя, посиленої трудової діяльності та участі в суспільному житті, їхнього самовизначення.

Через війну, яка почалася в лютому 2022 року, в Україні значно зросла потреба у робітничих професіях для відбудови зруйнованої інфраструктури нашої країни. Серед професій, пов'язаних з обороною, медициною, логістикою, великий попит в умовах воєнного стану є на фахівців сфери будівництва (усі робітничі професії), харчової промисловості, сфери обслуговування, аграрної промисловості. Такі тенденції неминуче позначаються на підготовці молоді до трудової діяльності.

Професійно-трудове навчання, як компонент освітньої галузі «Технології», повинно відіграти у цій справі особливу роль. Перш за все слід відмовитись від усталеного за попередні десятиліття усередненого підходу до учнів, який часто призводив до нівелювання їхніх здібностей та можливостей, до обмеження навчання дітей лише усталених напрямів трудової діяльності (швейна справа, столярна справа, взуттєва справа та ін.). Сьогодні актуальними є робітничі професії у різних сферах промисловості та народного господарства.

Саме професійно-трудова спрямованість навчання учнів старших класів у спеціальній школі сприятиме подальшому опануванню професійно-технологічних знань та вмінь у закладах професійної освіти (професійних ліцеях, училищах, центрах професійної освіти).

Учні з порушеннями інтелектуального розвитку отримують професійно-трудові знання та навички на основі професійно-трудової підготовки, спрямованої на забезпечення навчання сучасних технологій виконання різних видів робіт в умовах державних і приватних підприємств та у побуті [1].

Головною метою професійно-трудової підготовки є формування особистості, підготовленої до самостійного життя і перетворювальної діяльності в умовах сучасних викликів в країні. Зміст предмета «Технології» має чітко виражену прикладну спрямованість і реалізується переважно шляхом застосування практичних методів і форм організації занять. Завданнями професійно-трудового навчання учнів є:

- формування цілісного уявлення про матеріальне виробництво, роль техніки, проектування і технологій у розвитку суспільства;

- набуття учнями досвіду провадження технологічної діяльності, ціннісних ставлень до трудових традицій;
- формування технологічних умінь і навичок;
- ознайомлення із виробничим середовищем, традиційними, сучасними технологіями обробки матеріалів;
- сприяння усвідомленню учнями значущості ролі технологій як практичного втілення наукових знань;
- реалізація здібностей та інтересів школярів у сфері проектно-технологічної діяльності;
- залучення учнів до надбань української культури через практичне вивчення традиційних ремесел та різних видів декоративно-ужиткового мистецтва;
- створення умов для самореалізації та професійного самовизначення кожного учня.

Основними корекційно-розвивальними завданнями є:

- удосконалення пізнавального, психомоторного, мовленнєвого, емоційно-вольового, особистісного розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями;
- створення умов для розвитку особистості;
- формування в учнів мотиваційної готовності працювати в сфері матеріального виробництва, становлення в них професійних інтересів з урахуванням можливостей та здібностей;
- розвиток позитивного ставлення учнів до праці, дбайливого ставлення до природи і майна;
- виховання працелюбності, дисциплінованості, організованості, охайності та інших важливих рис характеру.

Важливим науковим доробком у становлення та розвиток теорії та практики професійно-трудоного навчання є наукові праці В. Бондаря, Г. Дульнєва, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, С. Мирського, К. Турчинської, О. Хохліної та ін.

Сучасні наукові дослідження, присвячені формуванню позитивного ставлення до професійно-трудової діяльності; особливостям професійного орієнтування та розвитку професійних якостей, як основи успішної соціально-трудової адаптації школярів, забезпеченню корекційної спрямованості професійно-трудового навчання, суттєво доповнюють науково-методичні засади професійно-трудового навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку (В. Бондар, А. Висоцька, А. Долженко, А. Корнієнко, І. Кущенко, Г. Мерсіянова, К. Рейда, М. Супрун, І. Татьянчикова, В. Товстоган, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.) [2; 3].

Аналіз практичного досвіду професійно-трудового навчання школярів означеної категорії засвідчує необхідність оновлення змісту навчання відповідно пізнавальних можливостей учнів та запитів ринку праці, розширення профілів професійно-трудового навчання учнів на основі введення сучасних виробничих технологій, активізації практико-орієнтованої діяльності школярів, підвищення рівня їхньої професійно-трудової компетентності.

Таким чином, науково-теоретичні дослідження в галузі спеціальної педагогіки та психології, вивчення практичного досвіду та урахування сучасних запитів на робітничі професії формують основу для подальшого змісту професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, спрямованого на пріоритетний розвиток особистості та створення для цього відповідних умов навчання, які допоможуть надалі випускникам бути незалежними, самостійними в дорослому житті, інтегрованими у соціум [4].

Отже, на основі експериментальних досліджень було розроблено зміст модельних навчальних програм для учнів 5-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, який розроблено авторськими колективами науковців та педагогічних працівників відповідно до законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції Нової української школи, Державного стандарту базової середньої освіти [5].

Основними принципами, на яких ґрунтується програмно-методичне забезпечення освітньої галузі «Технології» є наступні:

- принцип дитиноцентризму і природовідповідності;
- принцип узгодження цілей, змісту й очікуваних результатів навчання;
- принцип науковості, доступності та практичної спрямованості змісту;
- наступності та перспективності навчання;
- взаємозв'язаного формування ключових і предметних компетентностей;
- логічної послідовності і достатності засвоєння здобувачами освіти предметних компетентностей;
- творчого використання вчителем програми залежно від умов навчання;
- адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів дітей.

Оновлений зміст передбачає технології професійно-трудової підготовки, під час яких відбувається формування професійних умінь та навичок за наступними напрямками: «Обслуговуюча праця», «Швейна справа», «Квітникарство», «Штукатурно-малярна справа», «Столярна справа», «Слюсарна справа», «Кулінарія, господарсько побутові роботи» та ін. Означені програми передбачають урахування пізнавальних можливостей та індивідуальних здібностей учнів, урахування освітніх потреб та підтримки у процесі навчання.

Підготовка школярів до самостійного виконання різних видів робіт з окреслених профілів відбувається у процесі формування в учнів доступних техніко-технологічних технічних знань з предмета; навчання сучасним технологіям обробки матеріалів; виховання у школярів відповідальності, сумлінності, наполегливості та ін.; розвитку загальнотрудових умінь (орієнтування у способі виконання практичного завдання, планування послідовності дій та здійснення самоконтролю). До програм розроблено варіативні модулі, які передбачають розширення техніко-технологічних знань, умінь та навичок з різноманітних технологій декоративно-ужиткового мистецтва. Варіативні модулі обирає вчитель у залежності від матеріально-

технічної бази, фахової підготовленості, регіональних традицій та рівня психофізичного розвитку учнів.

З метою забезпечення професійного самовизначення учнів ефективними у професійно-трудовій підготовці є навчальні модулі «Крок до мети», що передбачає роботу зі старшокласниками за такими актуальними напрямками: «Подорож у світ професій», «Я у світі професій», «Мої життєві і професійні плани». Робота з даного напрямку сприятиме формуванню професійно-трудової компетентності школярів, їхній соціально-трудовій адаптації в суспільстві. Модуль використовується вчителями трудового навчання з метою реалізації профорієнтації учнів, встановлення рівня готовності школярів до професійного вибору, що дозволяє ефективніше вирішувати питання професійного самовизначення учнів старшої ланки школи.

Зміст професійного орієнтування учнів спрямований на розширення уявлень школярів про різні види професійної діяльності людини, підготовку підлітків до реального життя.

Отже, професійно-трудова підготовка учнів з порушеннями інтелектуального розвитку буде ефективною за умов використання сучасного програмно-методичного забезпечення освітнього процесу, максимального урахування психофізичних можливостей учнів та їхніх освітніх потреб, використання сучасних технологій, які затребувані ринком праці, посилення профорієнтаційного орієнтування у закладах загальної середньої освіти. Впровадження в освітній процес оновленого програмного забезпечення з основних профілів навчання та реалізація варіативних модулів сприятиме соціально-трудовій адаптації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, формуванню професійно важливих якостей та життєвих орієнтацій школярів, забезпеченню усвідомленої професійно-трудової діяльності.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бондар В.І. Рейда К.В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. К.: «МП Леся», 2010. 168с.



2. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник / Г.М. Мерсіянова. К.: Педагогічна думка, 2012. 80 с.

3. Чеботарьова, О. (2022). Методична система трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови., 1(21), 143-158.

4. Чеботарьова О. В., Абакумова І.В. (2023). Трудове навчання учнів з особливими освітніми потребами у дистанційному форматі: поради та рекомендації Особлива дитина: навчання та виховання. №1 (109). С. 129-154.  
<https://lib.iitta.gov.ua/737681>

5. Комплект модельних навчальних програм для спеціальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та важкого ступеня (2022) (9 програм): Авт.: Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Трикоз С.В., Сухіна І.В., Мякушко О.І., Бобренко І.В. та ін.) Режим доступу: <https://mon.gov.ua>; <https://lib.iitta.gov.ua/732307/>

**Чепурна Л.Г.**

**кандидат педагогічних наук,**

**доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології**

**УДУ імені М.П. Драгоманова, Київ**

**Маруда О.Г.**

**викладач кафедри психокорекційної**

**педагогіки та реабілітології факультету спеціальної**

**та інклюзивної освіти**

**УДУ імені М. Драгоманова, м. Київ**

## **СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОРΟΣЛИХ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ**

Професійно-трудова соціалізація є важливим напрямком у роботі з дорослими людьми, які мають інвалідність внаслідок інтелектуальних порушень, що впроваджується у реабілітаційних центрах для таких осіб.

Одне із завдань роботи реабілітаційних центрів полягає у тому, щоб дати людям з інвалідністю можливість особистісного самовизначення та самореалізації, забезпечити їх участь у житті суспільства. У своїй роботі

працівники реабілітаційних центрів враховують важливість дотримання принципів нормалізації та індивідуалізації.

Принцип нормалізації полягає у створенні та постійному вдосконаленні побутових умов, умов роботи, оскільки люди з інвалідністю повинні мати можливість жити таким життям, яке, здебільшого, не відрізняється від життя інших людей.

Принцип індивідуалізації передбачає, що кожна людина з інвалідністю має право отримувати той вид допомоги, який дозволяє їй вести в цілому нормальне життя та бути самостійною, виходячи з умов індивідуальної ситуації, у якій вона перебуває [1, с. 6].

Наведені вище визначення нормалізації мають на меті запропонувати дорослим людям з інтелектуальними порушеннями необхідну допомогу, пов'язану з їхнім щоденним життям поза родиною. Основною метою роботи є надання допомоги особі з інтелектуальними порушеннями, яка дозволить їй стати незалежною настільки, наскільки це можливо, та сприятиме самоідентифікації заради задоволення особистих потреб шляхом активної соціалізації та забезпечення можливості приймати участь у соціальному житті, виходячи зі своїх індивідуальних здібностей.

Дорослі люди з інтелектуальними порушеннями мають труднощі пов'язані з недостатністю їхніх особистих досягнень, а також з ізоляцією від суспільства, яку вони не можуть подолати без сторонньої допомоги. Допомога у реабілітаційних центрах повинна починатися з забезпечення матеріальних, організаційних ресурсів та персоналу. При цьому не можна ігнорувати задачі загального характеру.

Наразі в Україні люди з інтелектуальними порушеннями не включені у суспільне життя, ізольовані від участі у ньому. Процеси пов'язані зі сферою праці, повинні бути адаптовані до потреб людей з інтелектуальними порушеннями за допомогою реальної трудової діяльності, котра враховує їхні індивідуальні здібності та інтереси. Участь в процесах соціального виробництва

та пов'язане з цим визнання є життєво необхідною та надзвичайно важливою передумовою для особистісної самосвідомості.

Загальна мета соціально-трудової соціалізації у реабілітаційних центрах полягає в індивідуальному розвитку, незалежно від виду та ступеня інтелектуальних здібностей клієнтів, та, таким чином, у наданні їм можливості брати участь у процесі соціального виробництва та відчувати гордість за свої досягнення [1, с. 7].

Праця у будь-якому суспільстві є для дорослої людини, як правило, природньою складовою її життя. Праця розширює систему соціальних контактів і надає певний суспільний статус, упорядковує повсякденне життя, розвиває професійні та особистісні якості. Трудове навчання і виховання людей з інтелектуальними порушеннями повинне забезпечити корекційно-розвивальний вплив, який сприятиме формуванню позитивних особистісних якостей і професійних умінь. [3, с. 13].

Кожна людина має право на працю, однак, насправді, небагато молодих людей з інтелектуальними порушеннями можуть це право реалізувати. Для таких людей проблема працевлаштування стоїть особливо гостро. Більшість із них, за винятком людей з легким ступенем порушень, не можуть отримати професійну освіту. На ринку праці вони не отримують конкуренції, потребують спеціальних умов праці (наявність працівника, який підтримує їх на робочому місці, подовжений курс навчання і входження у трудовий процес); діапазон доступних для них трудових операцій обмежений. Люди з інтелектуальними порушеннями часто виявляються не готовими до трудової діяльності, не мають необхідних комунікативних навичок, що, безумовно, погіршує їхню соціальну адаптивність.

Заходи, які вживає держава для працевлаштування людей з інвалідністю, виявляються неідеальними через недосконалість механізмів реалізації законів, повної або часткової відсутності державної підтримки спеціалізованих підприємств, нерозвинутості схем стимулювання працедавців, відсутності приміщень, пристосованих для роботи людей з інвалідністю.

Для можливості подальшого працевлаштування для людей з інтелектуальними порушеннями є успішна соціально-трудова соціалізація у реабілітаційних центрах, де для дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями можуть впроваджуються різні моделі організації трудової зайнятості. Ці програми передбачають розвиток соціальної компетенції клієнтів, формування чи посилення мотивації до трудової діяльності та самореалізації, стабілізацію психо-емоційного стану, а також формування і розвиток трудових навичок і вмінь, які необхідні для роботи на відкритому ринку праці чи у майстернях денної зайнятості для таких людей [2, с. 12].

Моделі організації трудової зайнятості можуть включати в себе: поліграфічну майстерню, майстерні з виготовлення свічок, листівок, розпису скла, роботи з повстю, роботи з глиною та деревом тощо.

У поліграфічній майстерні клієнти з інтелектуальними порушеннями можуть проходити допрофесійне навчання стільки часу, скільки їм необхідно. Перевага цієї моделі полягає в тому, що людина може поступово входити у робочий процес. Починати навчання можна з того, що у клієнта виходить найкраще. Далі, виходячи з того, що весь процес розбито на окремі операції, клієнт може оволодівати більш складними видами роботи, а також застосовувати вже наявні знання і розвивати здібності та вміння на наступних етапах роботи.

Займаючись виробництвом поліграфічної продукції, клієнти, завдяки підтримці педагога, поступово розвивають не тільки свої трудові, але й комунікативні навички, а також вчаться працювати в колективі. Залучення до трудової діяльності допомагає їм подолати соціальну ізоляцію, розширити соціальні зв'язки, коло інтересів і сприяє нормалізації їхньої життєдіяльності.

Поліграфічна майстерня може розглядатися як модель постійної трудової зайнятості для молоді з помірним та глибоким ступенем порушень, і як етап адаптації і підготовки людини з легким ступенем інтелектуальних порушень до роботи на відкритому ринку праці [2, с. 13].

Виготовлення свічок – цікавий та корисний вид діяльності. Цей процес можна розбити на декілька кроків різної складності, тому для людей з різним

ступенем інтелектуальних порушень можна знайти завдання, що відповідає їхнім можливостям та здібностям.

Виготовлення свічок сприяє розвитку дрібної моторики клієнтів, відчуття кольору, координації рухів, покращує концентрацію уваги, виховує прагнення довести свою роботу до завершення.

Клієнти отримують велике задоволення, виготовляючи свічки різних форм та кольорів. Ця робота забезпечує підвищення їх самооцінки та почуття своєї потреби [2, с. 30, 1 с. 44].

Майстерня з виготовлення листівок є тим видом трудової діяльності, який дає змогу людям з інтелектуальними порушеннями зробити власний вибір, який потім можна буде подарувати комусь із близьких. Виготовлення листівок розвиває мислення, пам'ять, увагу, кольорове сприйняття, естетичний смак, творчість, дрібну моторику; виховує уважність, зосередженість, наполегливість, охайність. Також в процесі діяльності закріплюються навички роботи з папером (згинання, різання) та ножицями [2, с. 18].

Метою та завданнями організації роботи майстерень є сприяння соціальній адаптації та професійно-трудова соціалізація людей з інтелектуальними порушеннями шляхом створення для них місць трудової зайнятості, допрофесійної підготовки і організації праці. Професійно-трудова соціалізація у роботі реабілітаційних центрів спрямована на сприяння розвитку власної активності та самостійності клієнтів, які можуть вдосконалювати свої здібності, а завдяки цьому – покращувати свої комунікативні навички та посилювати взаєморозуміння з навколишнім середовищем, а також ставати менш залежними від сторонньої допомоги та зовнішніх умов.

#### **Список використаних джерел:**

1. Практичний poradnik щодо роботи денного центру та організації зайнятості для осіб з розумовою відсталістю в Україні (російською мовою). К.. : Видавничий дім «Академія», 2005. 90с.

2. Працетерапія осіб з інтелектуальною недостатністю: майстер-класи.К.. 2009. БТ «Джерела», 40с.

3. Турчинська К.М. Профорієнтація во допоміжній школі. К., «Радянська школа», 1976, 122 с.