

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Педагогічний факультет

Кафедра спеціальної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТРУДНОЦАМИ У НАВЧАННІ

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка другого
(магістерського) рівня вищої освіти
292-М групи Спеціальності 016
Олігофренопедагогіка
Освітньо-професійної (наукової)
Програми Спеціальна освіта

Шевченко Тетяна Ярославівна

Керівник: ст. викл. Дрозд Л.В.

Рецензент: доцентка, к.б.н.,

Васильєва Н. О.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТРУДНОЦАМИ У НАВЧАННІ.....	6
1.1. Теоретичні засади розвитку продуктивної діяльності у дітей із інтелектуальними порушеннями.....	6
1.2. Особливості стану продуктивної діяльності дітей молодшого шкільного віку з різними труднощами у навчанні.....	10
1.3. Продуктивна діяльність як засіб соціального розвитку молодших школярів з труднощами у навчанні	15
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТРУДНОЦАМИ У НАВЧАННІ.....	19
2.1. Організація дослідження.....	19
2.2. Аналіз результатів дослідження продуктивної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями	24
2.3. Методичні рекомендації щодо організації і змісту занять з формування продуктивної діяльності.....	33
ВИСНОВКИ.....	43
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	45

ВСТУП

Продуктивна діяльність має важливе значення для всебічного розвитку дитини-дошкільника, але не менш важливим аспектом є формування продуктивної діяльності у дітей молодшого шкільного віку. Вона сприяє не тільки його естетичному і моральному вихованню, розширенню світогляду, але і розвитку інтелектуальної сфери. Заняття з образотворчої і конструктивної діяльності активізують сенсорний розвиток дитини, її моторику, просторове сприйняття, позитивно впливають на формування мовлення, гри [3]. Тому необхідно детально вивчити особливості становлення продуктивної діяльності дітей з нормотиповим розвитком і на основі цього визначити її похибки у дітей з труднощами у навчанні.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблемі навчання образотворчій і конструктивній діяльності приділяється значна увага. Трикоз С. В. описувала природу становлення образотворчої діяльності, порівнюючи цей процес на рівні нормотипового розвитку і при інтелектуальних порушеннях. Розвиток конструктивної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями вивчали Н. Гавриш, Л. Шелестова, Є. Синьова. Зокрема, вони розробили методичні рекомендації для планування занять з образотворчої діяльності, визначили напрямки виховання через види продуктивної діяльності. К. Єкжанова, Н. Гордієнко, Г. Мерсіянова, Т. Головіна визначили напрямки корекційної роботи з метою соціального розвитку дітей засобами продуктивної діяльності.

Оскільки під час роботи з дітьми з труднощами у навчанні постійно виникають педагогічні і психологічні труднощі, обумовлені складністю порушень, безліччю суперечливих теоретичних підходів і методів, варіативністю спеціальної освіти, а також незначною кількістю фахівців.

Зв'язок роботи з планами, науковими програмами, темами: саме дослідження для написання і оформлення кваліфікаційної роботи виконані

відповідно до напряму науково-дослідної роботи кафедри спеціальної освіти педагогічного факультету Херсонського державного університету «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» №0119U101727 від 22.11.2019 р.

Метою кваліфікаційної роботи визначити та перевірити методи та прийоми у формуванні продуктивної діяльності у дітей з труднощами у навчанні.

Відповідно до мети дослідження можна визначити наступні завдання:

- з'ясувати аспекти продуктивної діяльності у дітей, описати розвиток образотворчої та конструктивної діяльності дітей молодшого шкільного віку з нормо типовим розвитком;
- охарактеризувати становлення продуктивних видів діяльності у дітей з труднощами у навчанні;
- визначити принципи соціального розвитку дітей засобами продуктивної діяльності;
- проаналізувати результати експериментального спостереження;
- вивчити напрямки формування у дітей образотворчої і конструктивної діяльності.

Об'єкт дослідження – формування продуктивної діяльності дітей молодшого шкільного віку з труднощами у навчанні.

Предмет дослідження – методи та прийоми корекційної роботи у розвитку продуктивної діяльності дітей з труднощами у навчанні.

Для вирішення поставлених завдань було використано наступні *методи дослідження*: описово-порівняльний та метод спостереження.

Наукова новизна отриманих результатів. Показати практично-теоретичні аспекти формування продуктивної діяльності у молодших школярів з труднощами у навчанні. Також поглибити теорію щодо заходів продуктивної діяльності в спеціальній школі.

Практичне значення одержаних результатів. Показані результати та загальні висновки кваліфікаційної роботи розкривають шляхи формування продуктивної діяльності у молодших школярів. Напрацювання у дослідженні можуть бути використані при викладанні лекцій, практичних із спеціальної освіти, корекційної педагогіки, також цікавим буде в системі перепідготовки, підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів із спеціальної психології та педагогіки.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження, що представлені в кваліфікаційній роботі ввійшли до збірки наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України» (Івано-Франківськ, 23-24 березня, 2023 рік). Тези доповіді представлені на тему: «Особливості продуктивної діяльності дітей з труднощами у навчанні».

Структура дипломної роботи. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків. Загальний обсяг роботи 52 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТРУДНОЩАМИ У НАВЧАННІ

1.1. Теоретичні засади розвитку продуктивної діяльності у дітей із інтелектуальними порушеннями

Проблема залучення до соціального світу була і залишається однією з ведучих у процесі виховання дошкільників, які мають порушення в інтелектуальному розвитку. Діти з такими порушеннями не здатні самостійно і активно включатись у процес особистого соціального розвитку, оскільки уже в ранньому дитинстві має місце недостатність двох важливих ключових факторів соціального розвитку: спілкування з іншими людьми і предметної діяльності. Інтеріоризація дошкільниками даної категорії соціальних вимог в умовах сімейного виховання утруднена у зв'язку з некомпетентністю батьків у питаннях спеціального підходу під час передачі своїм дітям соціального досвіду [9].

Істотне значення у виникненні соціальної недостатності у дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку, належить утрудненням формування продуктивної діяльності. Як зазначають науковці, вивчення дітей з порушенням інтелекту показало, що без створення особливих педагогічних умов оволодіння ними малюванням, ліпленням, аплікацією або занадто утруднене або неможливе. В умовах спонтанного розвитку для дітей з інтелектуальною недостатністю залишається незрозумілим зміст діяльності, направлений на створення предметів оточуючої дійсності. Дії цих дітей із знаряддями і матеріалами являють собою різноманітні маніпуляції, як специфічні так і неспецифічні, які не враховують ні властивостей, ні функціональних призначень предметів [22].

Божович Л. визначала поняття продуктивної діяльності (дитячої) як діяльності дитини із ціллю отримання продукту, який володіє певними заданими якостями. Визначається розвиток продуктивної діяльності наявністю у дитини вміння досягати потрібного результату як за поданим зразком, так і під час створення і послідовного втілення власного замислу. Особливості процесу дитячої діяльності і її продуктів можуть бути використанні під час діагностики розвитку вмінь, розвитку її когнітивних процесів, навичок дитини, сформованості вміння планувати свою діяльність [11].

Кожен вид продуктивної діяльності, вимагає оволодіння особливими способами дій, особливими вміннями, і головне – уявленням про те, що дитина бажає зробити. Для дитини результат образотворчої діяльності має другорядне значення. На перший план виступає сам процес створення малюнка. Діти малюють з великим задоволенням. Вони багато жестикулюють, як тільки їх завершують або часто викидають свої малюнки. Крім того, діти не пам'ятають, що вони малювали.

Іншою формою продуктивної діяльності є конструювання – цілеспрямований процес створення певного результату. У дошкільному віці це звичайно побудови із кубиків або конструктора, в подальшому ці завдання у молодших школярів подаються у більш складних аспектах виконання. Конструктивна діяльність вимагає своїх способів і прийомів, тобто особливих операційно-технічних засобів. У процесі конструювання дитина вчиться співвідносити розмір і форму різних деталей, виявляє їх конструктивні властивості, в свою чергу зазначаючи про категорію дітей з труднощами у навчанні можна відмітити, що дані процеси мають певні похибки в їх виконанні. Така діяльність не потребує особливих інтелектуальних або творчих зусиль, не вимагає уваги, зосередженості, найголовніше – прийняття самої задачі «діяти за зразком». Цей тип конструювання зазвичай вимагає гра, так як вона є провідною діяльністю в молодшому шкільному віці то є достатньо ефективною [15].

Відображення оточуючої дійсності такою, як вона сприймається дитиною, їй допомагає конструктивна та образотворча діяльність. Моделюючий характер може носити така діяльність дитини, як створення аплікації, малюнку, які вона виконує на своєму технічному та доступному рівні. Відповідно моделі оточуючої дійсності, і є продуктами образотворчої та конструктивної діяльності [21].

Способами моделювання, навичками продуктивної діяльності дитина починає оволодівати ще в дошкільному віці, але через труднощі у навчанні дані процеси необхідно коригувати. Розуміння світу, а також пізнавальний досвід дитини відображається в результатах навичок продуктивної діяльності. Можна зазначити щодо першочергових дій продуктивної діяльності у дітей мають початок ще коли діти починають тримати олівець в руках, і мають намір робити з ним такі маніпуляції, як обведене коло за зразком, або замальовування певного малюнку чи частини. Далі йде знайомство з роботою з різними матеріалами, таким як пластилін наприклад, в той час коли діти з нормо типовим розвиток можуть оволодіти даними навичками без перешкод в дошкільному віці, діти з труднощами у навчанні будуть мати певні труднощі навіть в молодшому шкільному віці під час роботи з папером, пластиліном і з різними іншими матеріалами. Тому доцільність формування навичок продуктивної діяльності у дітей з труднощами навчанні є необхідною для дітей молодшого дошкільного віку, особливо в аспектах їх подальшого розвитку [31].

Процес створення власного малюнка, на початку зазвичай відбувається за певною схемою, і тільки згодом прослідковується відповідне зрозуміле зображення олівцем або пензликом з осмисленням. Називання дитиною своїх карлечок становить До першого етап у розвитку образотворчої діяльності дитини, можна віднести той аспект, коли дитина своїми малюнками показує своє розуміння образів які її оточують, що і являє собою певну сутність образотворчої діяльності [12].

Перехід до навмисного зображення предмета створює умови для того, щоб у дитини максимально розвивалась моторика, довільність її рухів і згодом малюнки дитини мають вигляд який є достатньо схожим на реальний вигляд предметів. Розширення пізнавального досвіду дитини у дошкільному віці, а також розвиток аспектів в самосвідомості дає можливість для повноцінного оволодіння образотворчою діяльністю в молодшому шкільному віці [5].

Можна відмітити, що зображення людини у дітей дошкільного віку ще не носить повноцінний образ. Але ближче до шести років за допомогою дорослого малюнки, які зображує дитина молодшого шкільного віку значною мірою відрізняються від малюнків більш раннього віку. Малюнки носять чіткий контур наскільки це можливо, тривалість малювання значно збільшується у часі, і є певна захопленість під час процесу. Згодом роботи, які зображуються мають не просто набір предметів, а відображена певна їх взаємопов'язаність між загальною картинкою. Образотворча діяльність поетапно у процесі цілеспрямованого навчання вдосконалюються технічними вміннями та навичками у дитини.

Діяльність конструювання має на меті створення конструкцій з окремих деталей і частин, що в свою чергу сприяє розвитку якостей саме винахідницьких умінь, проектуванням в майбутньому розвитку здібностей дитини. Таким чином залучення дитини до гри з конструкцією дає можливість формувати в подальшому певні види конструктивної діяльності за допомогою дорослого, а згодом отримуючи інструкції і самостійне їх виконання [19].

Конструювання молодших школярів з труднощами у навчанні спирається на його інтелектуальну діяльність і при цьому виступає засобом її подальшого розвитку. Діти даної категорії проявляють у конструюванні надзвичайну винахідливість, їх дії є осмисленими, тобто вони розуміють що буде сконструйовано в майбутньому, бачать певний

результат в кінці конструювання, є елементи використання різних технічних засобів і способів виконання.

1.2. Особливості стану продуктивної діяльності дітей молодшого шкільного віку з різними труднощами у навчанні

У дітей з важким ступенем інтелектуального порушення спостерігається певна можливість до сприйняття, наявність пасивної уваги, викликані предметами, що рухаються, різкими звуками тощо. Запас уявлень у них досить обмежений. Мовлення як правило не розвивається, або його розвиток недостатній: воно технічно недосконале, граматично неправильне, словниковий запас дуже малий. Рухові аспекти порушень яскраво виражені. При важкому ступені інтелектуального порушення креслення олівцем на аркуші у більшості випадків неможливе. Для цього не існує ні потреби, ні фізичних можливостей. Дитина здатна взяти олівець лише під час зовнішнього стимулювання. Якщо вона і починає повторювати дії іншої людини, то швидко залишає цю справу, так як аспекти зацікавленості надзвичайно на низькому рівні.

Синьов В. М. у своїх дослідженнях, дійшов до висновку, що при тяжкому інтелектуальному порушенні абсолютно виключена можливість малювання навіть на стадії каракулів, тобто діяльності, яка сприяє розвитку орієнтовної активності і техніки малювання у нормотипових дітей молодшого шкільного віку.

Дітей з глибоким ступенем інтелектуального порушення характеризує грубе порушення пізнавальної діяльності, часто спостерігається порушення у розвитку мовлення, чітко виступає моторний недорозвиток, причому особливо виражене порушення дрібної моторики.

Ці порушення закономірно обумовлюють безпорадність дітей даної категорії саме в образотворчій діяльності.

Помітно випереджаючи дітей з тяжким ступенем інтелектуального порушення діти з глибоким ступенем є занадто пасивні з олівцем і папером. Почавши наносити каракулі, вони швидко припиняють ці дії. Свої малюнки вони не асоціюють з реальними предметами. Автор наголошує на тому, що під впливом спеціального навчання вони не здатні відразу повторити прості рухи, намалювати лінію. Під час спроби зобразити за уявленням той або інший предмет дитина з глибоким ступенем інтелектуального порушення, котра тривалий час навчалась малюванню цього предмету, виконує завчені рухи. Очевидно, що хоч вона дивиться на результат своїх зусиль, вона не розуміє того, що малює.

У багатьох дітей з зазначеним ступенем інтелектуального порушення виявляється яскраво виражена здатність до наслідування рухів. Наслідування дії іншої людини закріплюється у специфічний, так званий імітаційний образ. Проте за відсутності графічного образу імітаційний образ створює свого роду «порожні» рухи: дитина не може зіставити графічну побудову з образом реального предмета.

В окремих більш легких випадках діти здатні виконати вимогу намалювати певні предмети за уявою. Інколи їхні графічні побудови відповідають елементарним вимогам зображення. Але у більшості випадків при глибокому ступені інтелектуального порушення малюнки навіть в юнацькому віці вкрай недосконалі, що є певною характерною ознакою для зазначеної категорії дітей.

У дітей з легким ступенем інтелектуального порушення у розвитку продуктивної діяльності більш легкі труднощі відмічаються. Відносно прості предмети округлої форми зображуються молодшими школярами з труднощами у навчанні менш диференційовано, чим дітьми з нормотиповим розвитком. Характерні особливості предмета дітьми з помірним ступенем інтелектуального порушення опускаються. Більшість

предметів округлої форми вони зображають у вигляді простої окружності, тоді як нормотипові діти доповнюють малюнок суттєвими деталями.

Засвоївши певні графічні шаблони, діти сліdkують їм незмінно. Зберігаючи спрямованість і загальне число ліній графічної побудови в образі, запропонованим дорослим, дитина з легким ступенем прояву інтелектуального порушення проводить лінії таким чином, що загальний контур зображуваної конфігурації та її деталі не співвідносяться так, як це повинно бути при правильному зображенні.

Проте, Синьов В.М. зазначає, що спеціальне навчання дітей з легким ступенем прояву інтелектуального порушення малюванню часто дає позитивний результат [23, с. 20].

Орієнтуючись на загальні тенденції у розвитку малювання дітей з інтелектуальними труднощами можна виокремити декілька етапів. На першому етапі розвитку образотворчої діяльності зазвичай дитина, засвоївши сенс предметів які малює, починає інтенсивно малювати. Вона виявляє при цьому спрямований орієнтований інтерес до виникаючих з-під її руки графічних побудов. Діти з інтелектуальними порушеннями, засвоївши сенс зображуваних предметів, не прагнуть малювати, відповідно орієнтовно-дослідницька реакція на малюнки відсутня або виражена слабо.

Розвиток графічного образу полягає у співвіднесенні зорових образів предмета, уявлень про предмет, баченого заздалегідь графічного зображення предмета і уявлення про те, як повинно бути побудоване зображення предмета у даному конкретному випадку. У дитини може помітно відрізнитись від попереднього кожне конкретне зображення одного і того ж предмета. Усе визначає характер чергового обстеження предмета: дитина кожного разу доповнює свій малюнок досвідом візуального, тактильно-рухового, інтелектуального реалізму. Дитина з інтелектуальними труднощами тривалий час залишається прив'язаною до стереотипного зображення, запозиченого із пред'явленого йому графічного зразка [15].

Малювання дітей з інтелектуальними порушеннями має досить чітку загальну градацію – відсутність активного креслення на папері, запізнення у появі співвіднесення малюнка і предмета, копіювання зразка за різними лініями, не пов'язаними у цілісне зображення. Усе це дає підстави використовувати малюнок як засіб діагностики порушень інтелектуальної складової розвитку дитини.

Конструювання як важливий аспект продуктивної діяльності у дітей молодшого шкільного віку займає вагомим значення в процесі розвитку мислення, сприймання, а також продовження формування ігрової діяльності, і сприяє формуванню мовленнєвого розвитку дитини. В цілому можна відмітити, що недостатній аспект сформованості ігрової діяльності у дітей молодшого шкільного віку значною мірою впливає в подальшому на формування продуктивної діяльності.

У віці п'яти років, у дітей з нормотиповим розвитком зацікавлення гри з будівельними матеріалами, створення будов у сюжетно-рольовій грі, стає їх нагальною потребою, відрізняючись яскравою емоційною забарвленістю, в той час коли у дітей з інтелектуальними труднощами починають виникати перші елементарні предметні дії, котрі за своїм характером ще не є ігровими. Тому важливість формування продуктивної діяльності враховуючи певні похибки в її становленні у дітей з інтелектуальними труднощами продовжують формувати в молодшому шкільному віці [6].

Говорячи про підвищення мотивації до продуктивної діяльності дітей молодшого шкільного віку можна назвати однією з головних питань в освітньому процесі. Її актуальність обумовлена формуванням у молодших школярів прийомів самостійного придбання знань та пізнавальних інтересів, що не є можливим без продуктивної діяльності учня. Цей аспект актуалізує реалізацію першої педагогічної умови щодо підвищення мотивації молодших школярів до продуктивної діяльності шляхом використання практико-орієнтованих завдань.

Ефективним способом підвищення мотивації до продуктивних видів діяльності виступає включення молодших школярів в роботу з практично-орієнтованими завданнями на уроці. Практико-орієнтовані завдання - це завдання, переважною метою яких є формування умінь, що вчать, і навичок практичної роботи, а також формування розуміння того, де, як і для чого отримані уміння застосовуються на практиці. При роботі над новим продуктом, в учнів виникає потреба в особистій участі в процесі створення відповідного продукту діяльності в залежності від виду.

Таким чином можна дійти висновку, що ефективність процесу формування продуктивного досвіду у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними труднощами залежить від реалізації ряду педагогічних умов: підвищення мотивації молодших школярів до продуктивної діяльності шляхом використання практично-орієнтованих завдань; реалізація загальноосвітньої програми з чітким визначенням структурних компонентів для формування зазначених навичок; включення молодших школярів в орієнтовану для рефлексії діяльність, що забезпечує актуалізацію отримання суб'єктивного нового продукту; організація взаємодії молодших школярів з інтелектуальними труднощами і фахівців, які працюють з дитиною відповідно до її особливостей в розвитку в процесі формування продуктивного досвіду.

Упродовж молодшого шкільного віку за умови систематичного зайняття усі види продуктивної діяльності удосконалюються і сприяють саморозвитку і розвитку особистості кожної дитини в процесі освоєння навколишньої дійсності через його власну творчу предметну діяльність. Комплексний підхід до питань формування продуктивної діяльності, що передбачає розвиток у дітей сенсорної, інтелектуальної, емоційно-вольової і зорово-рухової сфери, дозволяє більше продуктивно вирішувати завдання навчання і виховання.

1.3. Продуктивна діяльність як засіб соціального розвитку молодших школярів з труднощами у навчанні

Шляхи, що забезпечують повноцінний соціокультурний розвиток дітей з труднощами у навчанні, Л.С.Виготський бачив у створенні спеціальних засобів і умов в освітньому процесі. В основі соціалізації дитини лежить принцип «внутрішнє через зовнішнє», відповідно до якого, внутрішній розвиток детермінований зовнішнім середовищем. Таким зовнішнім середовищем є загальноосвітня система дошкільних закладів, що здійснює корекційно-розвиткове виховання дітей з опорою на спеціальні освітні програми.

Продуктивна діяльність, організована з дітьми у молодшому дошкільному віці в закладах на основі педагогічної системи, є важливим фактором пізнання дитиною оточуючого світу і одним із діючих засобів засвоєння ними соціального досвіду. Дана система базується на теорії поетапного формування інтелектуальних дій. Усі види дитячої продуктивної діяльності носять моделюючий характер і представляють собою роботу, направлену на отримання предметно-оформленого результату. Саме в межах свого творчого характеру продуктивна діяльність створює сприятливі умови для становлення соціально-особистісних якостей дитини з труднощами у навчанні, сприяє розвитку соціально значимих умінь і навичок [10, с. 4].

Робота корекційного педагога з аспектів соціального розвитку дітей засобами продуктивної діяльності ведеться з урахуванням наступних принципів:

– урахування закономірностей розвитку продуктивної діяльності у нормі та врахування особливостей становлення продуктивної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями;

– актуалізація соціального спрямування продуктивної діяльності під час відбору змісту і способів навчання;

– тісна взаємодія продуктивної діяльності з різними видами дитячої діяльності.

У контексті вищезгаданої педагогічної системи на першому етапі становлення продуктивної діяльності у дітей, які потребують особливого підходу, робота педагога направлена на виховання такої важливої соціально-пізнавальної емоції як інтерес. Оскільки інтерес до діяльності і її результати діти через труднощі у розвитку не виявляють, педагог протягом першого року виховання застосовує значну кількість різноманітних засобів і прийомів для емоційного залучення дітей, як до об'єктів зображення, так і до образотворчої діяльності в цілому. Становлення передумов і основних компонентів продуктивної діяльності починається з формування у дітей образу сприйняття. Це виникає у процесі обстежень, що організовуються педагогом під час залучення декількох аналізаторів. Наступне моделювання предметів специфічними для продуктивної діяльності способами, дає дітям можливість розуміти призначення і властивості образотворчих матеріалів, формує глибокі образи-уявлення. У процесі систематичної роботи над чуттєвим сприйняттям об'єктів дійсності і подальшому створенні графічних зображень цих об'єктів, у роботу активно включаються зорово-рухові, м'язово-чутливі аналізатори. У результаті нечітке, аморфне, не достатньо диференційоване сприйняття дітей даної категорії стає більш конкретним, повним. Уточнюються багато уявлень, які слугують основою для засвоєння знань про світ і дають дітям можливість активніше пізнавати оточуючу соціальну дійсність, світ природи.

На етапі навчання молодших школярів створенню сюжетних зображень, діти мають можливість тренуватися у логічному поєднанні графічних образів реальних предметів у межах одного просторового поля. Під впливом корекційного навчання діти починають виділяти суттєві і

другорядні ознаки предметів, установлювати аналогії створюваних зображень і реальних предметів. У процесі створення малюнка діти вчаться оволодівати знаково-символічною системою координат, специфічною для вираження відношень предметного світу, а також людських почуттів. Відповідно, оволодіння дітьми продуктивною діяльністю є оволодінням знакової системи, яка включає засвоєння функцій знака як позначення і повідомлення. А оволодіння знаком є оволодінням соціального засобу. З корекцією у пізнавальній сфері діяльності, яка є необхідною для формування уявлень про соціальну дійсність, робота педагога направлена на становлення у дітей соціально-вагомих мотивів продуктивної діяльності, а також внутрішніх і зовнішніх стандартів якості. Діти намагаються зробити річ добре, зробити своїми руками для інших людей. Наявні у дітей з труднощами в навчанні порушення координації рухів, недорозвиток м'язів пальців рук і кисті утруднюють оволодіння операційно-технічними вміннями, необхідними для якісного створення зображень, виробів. У процесі систематичних занять з малювання, ліплення, ручної праці та аплікації вказані похибки вирівнюються. У результаті створюються сприятливі умови для підтримки у дітей інтересу до діяльності; збагачення її змісту і розвиток дрібної моторики як базової складової навиків письма.

Продуктивна діяльність сприяє послабленню деструктивних форм поведінки і впливає на виховання соціально-особистісних якостей молодших школярів. Пізнаючи ціну своїх зусиль, набуваючи досвіду образотворчої взаємодії під час створення колективних робіт, діти стають більш стриманими, уважними, охайними, починають бережливо ставитись до продуктів своєї діяльності. Проводячи молодших школярів, що мають порушення з інтелектуальними труднощами, за етапами поступового формування продуктивної діяльності, вдається перевести мотиви і потреби в інший соціально та естетично значимий рівень.

Відповідно можна зазначити, що продуктивні види діяльності вносять суттєвий вклад у компенсацію первинних порушень у структурі наявних у дитини похибок в розвитку і корекцію вторинних порушень, тобто соціальних. При спеціальному професійному підході до організації продуктивної діяльності молодших школярів з інтелектуальними труднощами можливий її коригуючий вплив на психічний розвиток і соціалізацію даної категорії дітей. Своєчасне формування і розвиток способів продуктивної діяльності забезпечить дитині базис необхідних умінь та навичок. Це, у свою чергу, буде сприяти успішній інтеграції молодших школярів у середовище школи і створить основу для подальшого засвоєння дітьми аспектів соціалізації в майбутньому і максимальному їх включенню в соціум.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТРУДНОЩАМИ У НАВЧАННІ

2.1. Організація дослідження

Дослідження проводилось на базі КЗ "Миколаївської спеціальної школи №6" Миколаївської обласної ради . У дослідженні брали участь 10 дітей у віці 7 років з різними проявами інтелектуальних порушень та відповідно мали певні труднощі у навчанні. Реальні імена дітей були змінені з метою захисту персональних даних контингенту. Характеристику досліджуваних дітей наведено у таблиці 2.1.

Вивчення стану сформованості конструктивної діяльності проводилось шляхом спостереження за дітьми у вільній діяльності з використанням схеми спостереження наведено у таблиці 2.2 [25].

В ході спостереження оцінювались наступні параметри конструктивної діяльності (за п'ятибальною шкалою):

- інтерес до конструктивної діяльності;
- адекватність самостійних дій з предметами;
- виконання конструктивних видів діяльності;
- мовленнєвий супровід;
- тривалість зосередженості на одному виді продуктивної діяльності;
- контакт з однолітками.

Вивчення стану сформованості образотворчої діяльності проводилось шляхом спостереження за дітьми під час малювання, а також шляхом аналізу малюнків дітей з використанням схеми обстеження (табл. 2.3) [16] .

Таблиця 2.1

Характеристика основної групи

№	Ім'я	Рік народження
1.	Ганна	2016
2.	Валерія	2015
3.	Кирило	2016
4.	Назар	2016
5.	Анастасія	2015
6.	Софія	2016
7.	Максим	2016
8.	Данило	2015
9.	Гордій	2014
10.	Ростислав	2016

У ході спостереження оцінювались наступні параметри образотворчої діяльності (за рівнями розвитку):

- ставлення дитини до малювання;
- технічні вміння і навички, які забезпечують передачу просторових властивостей предметів;
- тематика і зміст малюнків;
- використання виражаючих засобів зображення (колір, форма, пропорція).

Таблиця 2.2

Схема спостереження за конструктивною діяльністю

Параметри	Оцінка (в балах)
I. Інтерес до конструктивної діяльності	
Відсутній	1
Різний (неглибокий)	2
Інтерес до предметів, які виділяються своїм зовнішнім виглядом	3
Вибірковий інтерес до конструктивної діяльності, незалежно від зовнішньої привабливості	4
Стійкий вибірковий інтерес	5
II. Адекватність самостійних дій з предметами	
Маніпулює предметами	1
Адекватні дії з певними предметами	2
Адекватні дії з більшістю предметів	3
Адекватно використовує всі знайомі предмети	4
Може використовувати як знайом, так і не знайомі предмети	5
III. Спосіб виконання конструктивної діяльності	
За допомогою дорослого	1
За допомогою дорослого і наслідуючи його	2
Переважно за наслідуванням і окремі дії за зразком	3
Показування зразка перед самостійним виконанням	4
Виконує дії переважно самостійно	5
IV. Мовленнєвий супровід	
Дії не супроводжуються мовленням	1

Вокалізує, виражає відчуття задоволення	2
Інколи виражає окремі слова у зв'язку з виконанням дій (фіксуючого характеру)	3
Часто супроводжує виконання дій висловлюваннями фіксуючого характеру	4
Мовлення доповнює намальований зміст	5
V. Тривалість зосередженості на одному виді конструктивної діяльності	
До 5 хвилин	1
5 – 10 хвилин	2
10 – 15 хвилин	3
15 – 20 хвилин	4
Більше 20 хвилин	5
VI. Контакт з однолітками	
Конструює самостійно, не помічаючи інших	1
Конструює самостійно, інколи звертає увагу на інших дітей	2
Конструює самостійно, інколи звертається до однолітків	3
Намагається конструювати з іншими дітьми, може взаємодіяти в парі	4
Намагається конструювати з іншими дітьми, може взаємодіяти з групою дітей	5

Обробка результатів:

25 – 30 балів – високий рівень розвитку конструктивної діяльності.

13 – 24 балів – середній рівень розвитку конструктивної діяльності.

6 – 12 балів – низький рівень розвитку конструктивної діяльності.

Констатуючий експеримент включав три серії завдань.

Перша серія (вільне малювання, обстеження навичок, які забезпечують передачу просторових властивостей предметів) була спрямована на вияв інтересу до малювання у молодших школярів з труднощами у навчанні.

Таблиця 2.3

Схема обстеження образотворчої діяльності

№	Показники	Рівні розвитку
1.	Ставлення дитини до малювання	<p>Високий: дитина виявляє велику цікавість до процесу зображення предметів; розуміє словесну інструкцію дорослого, здатна захоплено займатися малюванням більше 20 хв.</p> <p>Середній: дитина виявляє цікавість до образотворчої діяльності, але часто потребує допомоги; виконує завдання за допомогою пояснень дорослого; здатна займатися малюванням до 20 хв.</p> <p>Низький: інтерес до образотворчої діяльності носить ситуативний характер або відсутній; тривалість зосередженості до 5 хв.</p>
2.	Технічні вміння і навички, які забезпечують передачу просторових властивостей предметів (завдання: обвести і намалювати лінії та фігури)	<p>Високий: навички сформовані відповідно віку.</p> <p>Середній: порушена плавність рухів, з'являються мікро та макрографії.</p> <p>Низький: завдання не виконано.</p>
3.	Тематика і зміст малюнків (завдання: малювання за сюжетом «Зустріч вовка з Червоною Шапочкою»)	<p>Високий: дитина самостійно виконує завдання, поступово розвиває задум, коментує свої дії.</p> <p>Середній: дитина виконує завдання за допомогою дорослого, відчуває труднощі під час створення сюжетного малюнка.</p> <p>Низький: завдання не виконано.</p>
4.	Використання виражаючих засобів зображення (колір, форма, пропорції)	<p>Високий: дитина раціонально використовує папір, самостійно і адекватно здійснює вибір кольору, дотримується пропорцій.</p> <p>Середній: дитина не дотримується</p>

		пропорцій, здійснює вибір кольору за допомогою вихователя Низький: дитина не використовує виражаючі засоби зображення.
--	--	--

Друга серія – малювання за сюжетом. Мета: виявлення творчих здібностей у сюжетному малюванні, а також вміння адекватно використовувати виражаючі засоби малювання.

2.2. Аналіз результатів дослідження продуктивної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями

У результаті проведеного обстеження були виявленні особливості конструктивної та образотворчої діяльності молодших школярів з різними інтелектуальними порушеннями.

Діти основної групи, що мають тяжкі порушення психофізичного розвитку не могли виконати навіть примітивних малюнків. Їхня графічна діяльність має характер безцільного креслення.

Засоби виразності у малюнках адекватно використовують лише 10% дітей експериментальної основної групи (мал. 2.1). В інших дітей наявні помилки у просторовому орієнтуванні на аркуші паперу, у виборі кольору, очевидна невідповідність величини предмета по відношенню до інших предметів, викривлення форм.

У 80% дітей технічні вміння і навички не відповідають віковому розвитку (мал. 2.1). Рухи руки бувають неточними, некоординованими. Недосконалість дрібної моторики заважає закінчити малюнок у певний проміжок часу, провести рівну лінію, виконати у малюнку задумане.

Проведений аналіз малюнків на сюжетну тему показав, що у 70% дітей переважають зображення окремих предметів. Частина з цих дітей

включає у зображення елементи сюжету (декілька об'єктів, об'єднаних тематичним зв'язком). Взагалі не змогли зобразити сюжет 30% дітей.

У зв'язку з порушенням психічного розвитку і через розлади мовлення діти не доповнюють зміст зображень пояснення; під час конструювання не супроводжують свої дії розгорнутим мовленням.

Через відсутність глибокого інтересу до малювання і конструювання тривалість зосередженості на одному виді діяльності не перевищує в середньому 10 – 15 хвилин. Тільки 30% дітей із відносно збереженим інтелектом здатні підтримувати інтерес до діяльності більше 20 хвилин (мал. 2.1). Навички колективного спілкування і співпраці з однолітками слаборозвинені. Більшість дітей основної групи самостійно малюють і конструюють і не намагаються встановити контакти з іншими дітьми.

Опишемо стан сформованості продуктивної діяльності кожного учасника спостереження.

Анна В. за результатами обстеження має високий рівень розвитку конструктивної діяльності.

Дитина виявляє стійкий інтерес до продуктивної діяльності, здатна захоплено займатися нею більше 20 хвилин, адекватно використовує предмети (конструктор, олівці, фарби). Проте, маючи дещо знижені пізнавальні можливості, дитина утруднюється під час виконання продуктивних видів діяльності і вимагає зразка перед самостійним виконанням завдань. Загальний недорозвиток мовлення у дитини впливає на мовленнєвий супровід, який характеризується висловлюваннями фіксуєчого характеру. Під час спостереження було виявлено, що дитина намагається конструювати з іншими дітьми, але працювати може тільки в парі через постійно виникаючі конфлікти. Технічні вміння і навички відповідають вікові.

Аналіз робіт та процесу малювання показав, що дитина нездатна створювати розгорнуте, багатопланове, сюжетне зображення. Колір,

форма, величина як засіб виразності використовуються дитиною не в повному обсязі. Навіть нагадування педагога про те, що є фломастери і олівці різного кольору, не спонукає до їх використання. У малюнках Анни В. спостерігається схематизм зображення предметів, невідповідність величини предмета по відношенню до інших предметів.

Кирило В. має за результатами спостереження середній рівень сформованості конструктивної діяльності. Дитина виявляє вибірковий інтерес до продуктивної діяльності, незалежно від зовнішньої привабливості, здатна захоплено займатися нею більше 20 хвилин, адекватно використовує всі знайомі предмети. Знижені пізнавальні можливості впливають на спосіб виконання продуктивних видів діяльності, тому необхідне показування зразка перед самостійним виконанням продуктивних видів діяльності.

Під час спостереження було виявлено, що Кирило В. намагається конструювати з іншими дітьми, може взаємодіяти в парі. Через порушення зв'язного мовлення супроводжує виконання дій висловлюваннями фіксуєчого характеру. Побудови з конструктора носять однотипний характер.

Технічні вміння і навички не відповідають вікові. Сила натиску на олівець слабка, графічні навички слаборозвинені (нерівно обводить пунктирні лінії); не може відобразити у малюнках просторове розташування предметів.

Проведений аналіз малюнків на сюжетну тему виявив, що переважають зображення окремих елементів, сюжет відсутній, зображення людини перебуває на рівні «головонога». Колір, форма, величина як засіб виразності використовуються дитиною не в повному обсязі.

Назар П. за результатами обстеження має високий рівень розвитку конструктивної діяльності. Дитина виявляє стійкий інтерес до продуктивних видів діяльності. Створені побудови з конструктора активно

використовує під час гри, супроводжує свої дії мовленням. Може взаємодіяти з групою дітей.

Проте, внаслідок гіперактивності швидко змінює вид діяльності. Дитина тривалий час не може зосередитись на одному занятті, тому часто змінює ігрову ситуацію, вносить нові пропозиції, шукає додатковий ігровий матеріал. Через це страждає сюжетна сторона ігрової діяльності під час конструювання – вона має незавершений характер.

Те саме стосується і образотворчої діяльності. Назар П. виявляє цікавість до малювання, доповнює зміст намальованого мовленням. Однак сюжет малюнку незавершений, дитина різко переключається на зображення інших предметів, не доводить почату справу до кінця.

Через невміння зосереджуватися тривалий час на одному завданні страждає і технічна сторона малювання: на пропозицію обвести пунктирні лінії різної конфігурації, а потім спробувати їх намалювати, дитина не проникає у суть завдання і порушує правила його виконання, створюючи свої побудови та ігноруючи поставленні умови. Відмічається сильний натиск на олівець.

Анастасія Л. має високий рівень розвитку конструктивної діяльності. Дитина виявляє стійкий інтерес до всіх видів продуктивної діяльності. Недоліки мовлення впливають на встановлення контактів з однолітками, а також на збагачення змістом побудованих конструкцій та створених малюнків. Побудови з конструктора використовує для гри. Анастасія Л. майже завжди звертається за допомогою до дорослого, просить його поради, самостійно не наважується приймати рішення. Незважаючи на це, дитина адекватно, навіть без допомоги дорослого, використовує виражаючі засоби зображення, дотримується пропорцій. Дитина утруднюється під час створення сюжетного зображення. Зображення окремих предметів вона не пов'язує у єдиний сюжет. Додаткові деталі предметів у малюнках зустрічаються досить рідко, роботи примітивні. Дитина зазнає труднощів в інтерпретації малюнків.

Максим К. має низький рівень розвитку продуктивної діяльності. Усі параметри становлення конструювання і малювання перебувають на початковому рівні. Інтерес до конструювання відсутній. Увагу привертають будівельні матеріали, які вирізняються своїм зовнішнім виглядом. Заволодівши ними дитина безцільно перекладає їх з місця на місце, розсипає по всій кімнаті. На спробу дорослого показати зразок для наслідування, відштовхує допомогу, забирає конструктор. З групою однолітків не може взаємодіяти: втручається у гру інших дітей, руйнує їхні побудови, що спричиняє появу конфліктів.

Дії із засобами малювання і конструювання не відповідають вікові: дитина обмацує їх руками, пробує на смак, облизує, кидає. Графічна діяльність носить характер до образотворчого креслення. Тривалість зосередженості на одному виді діяльності не перевищує 5 хвилин.

Софія М. має середній рівень розвитку продуктивної діяльності. Дитина виявляє вибірковий інтерес до конструювання. Побудови з конструктора мають однотипний характер, що впливає і на зміст сюжетно-рольової гри. Дитина утруднюється під час проведення прямих, вертикальних, горизонтальних ліній, ігнорує ліву сторону аркуша паперу, розміщує свій малюнок з правої сторони; неадекватно використовує виражаючі засоби зображення. У силу специфічності зображення дитина не може виразити у своїх малюнках всі елементи задуманого сюжету.

Валерія О. має низький рівень розвитку продуктивної діяльності. Виявляє неглибокий інтерес до малювання і конструювання. Конструктивний матеріал використовує неадекватно: дії обмежуються простим перекладанням з місця на місце, також дитина розкладає предмети за кольором та розміром.

Дитина не може виконати навіть примітивних малюнків. Її графічна діяльність носить характер до образотворчого креслення, лінії виходять за межі паперу. Для малювання дитина постійно вибирає один і той же колір.

Сила натиску на олівець слабка. Тривалість зосередженості на одному виді діяльності не перевищує 5 хвилин.

Допомогу дорослого не відштовхує, проте в силу затримки моторного розвитку не може відтворити зразок.

Ростислав Д. має середній рівень розвитку конструктивної діяльності. У більшості випадків інтерес до конструювання викликаний предметами, які виділяються своїм зовнішнім виглядом. Дитина намагається заволодіти матеріалом, який його цікавить і самостійно грається ним, не вступаючи у контакти з однолітками. Створені побудови не використовує для сюжетної гри: дитина нагромаджує конструктор один на одній і коли споруда руйнується виникає радісна емоційна реакція.

Під час малювання Ростислав Д. не дотримується пропорцій у зображенні предметів та їх частин, пропускає деталі. Створені дитиною зображення характеризуються недостатнім використанням кольорової гами, сюжет відсутній. Зміст намальованого не доповнює поясненнями.

Таблиця 2.4

Рівень сформованості окремих параметрів конструктивної діяльності у дітей зі складною структурою дефекту (в балах)

№	Ім'я Параметри	Інтерес до продуктивної діяльності	Адекватність самостійних дій з предметами	Спосіб виконання продуктивних видів діяльності	Мовленнєвий супровід	Тривалість зосередженості	Контакт з однолітками	Сума балів	Рівень розвитку
1.	Гнна В.	5	5	4	4	5	5	28	В
2.	Валерія О.	5	5	4	4	5	4	27	В
3.	Кирило В.	4	4	4	3	5	4	24	С
4.	Назар П.	1	1	1	2	1	2	8	Н
5.	Анастасія Л.	4	4	4	4	5	5	26	В
6.	Софія М.	2	1	2	1	3	2	11	Н
7.	Максим К.	5	5	5	5	4	5	29	В
8.	Данило П.	3	3	4	2	2	3	17	С
9.	Гордій І.	4	4	4	4	5	5	26	В
10.	Ростислав Д.	4	4	4	3	5	4	24	С

Данило П. має середній рівень розвитку конструктивної діяльності. Виявляє вибірковий інтерес до малювання і конструювання. Побудови з конструктора мають однотипний характер. Внаслідок системного недорозвитку мовлення дитині важко вступати у контакти з однолітками і розвивати сюжет гри. Технічні вміння і навички не відповідають показникам вікового розвитку, дитині важко передати просторові

властивості предметів. Колір, форма, величина як засіб виразності використовується неадекватно.

Таблиця 2.5

Рівень сформованості окремих параметрів образотворчої діяльності у дітей зі складною структурою дефекту

№	Ім'я	Показники			
		Ставлення дитини до малювання	Технічні вміння і навички	Тематика і зміст малюнків	Використання виражаючих засобів зображення
1.	Гнна В.	В	В	С	В
2.	Валерія О.	В	В	С	С
3.	Кирило В.	С	Н	С	Н
4.	Назар П.	Н	Н	Н	Н
5.	Анастасія Л.	С	С	С	Н
6.	Софія М.	Н	Н	Н	Н
7.	Максим К.	В	С	С	С

8.	Данило П.	Н	С	Н	Н
9.	Гордій І.	С	С	С	Н
10.	Ростислав Д.	С	Н	С	Н

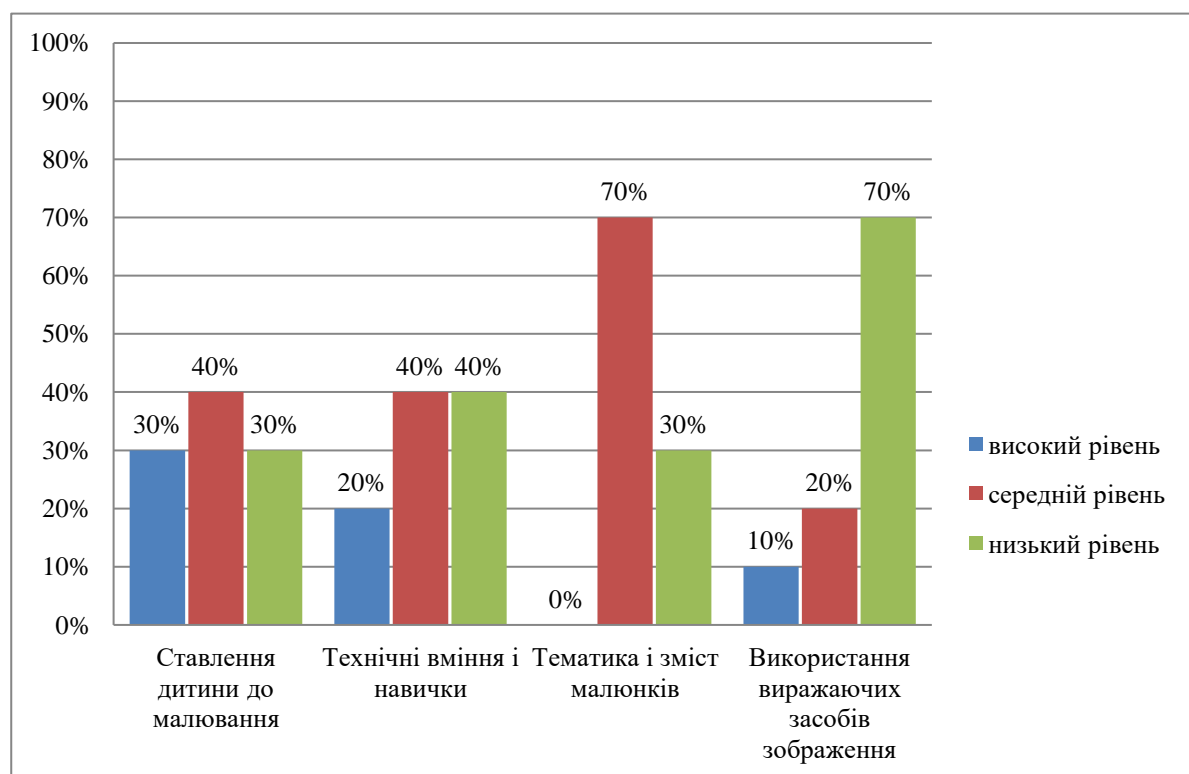


Рис. 2.1. Рівень сформованості окремих параметрів образотворчої діяльності

Гордій І. має середній рівень розвитку конструктивної діяльності. Дитина виявляє вибірковий інтерес до конструювання. Свої дії коментує, вступає у бесіду з дорослим. У силу обмеження своїх рухових можливостей Павло утруднюється у встановленні контактів з однолітками.

У малюнках спостерігається неправильна передача просторових відношень між окремими предметами або їх елементами, зміщення малюнка відносно центра аркуша паперу. Під час змальовування виконує малюнок у дзеркальному відображенні. Зазнає труднощів під час передачі величини предметів – всі предмети зображує зменшеними. Сюжетний

малюнок доповнює розповіддю, хоча виражаючі засоби використовує неадекватно.

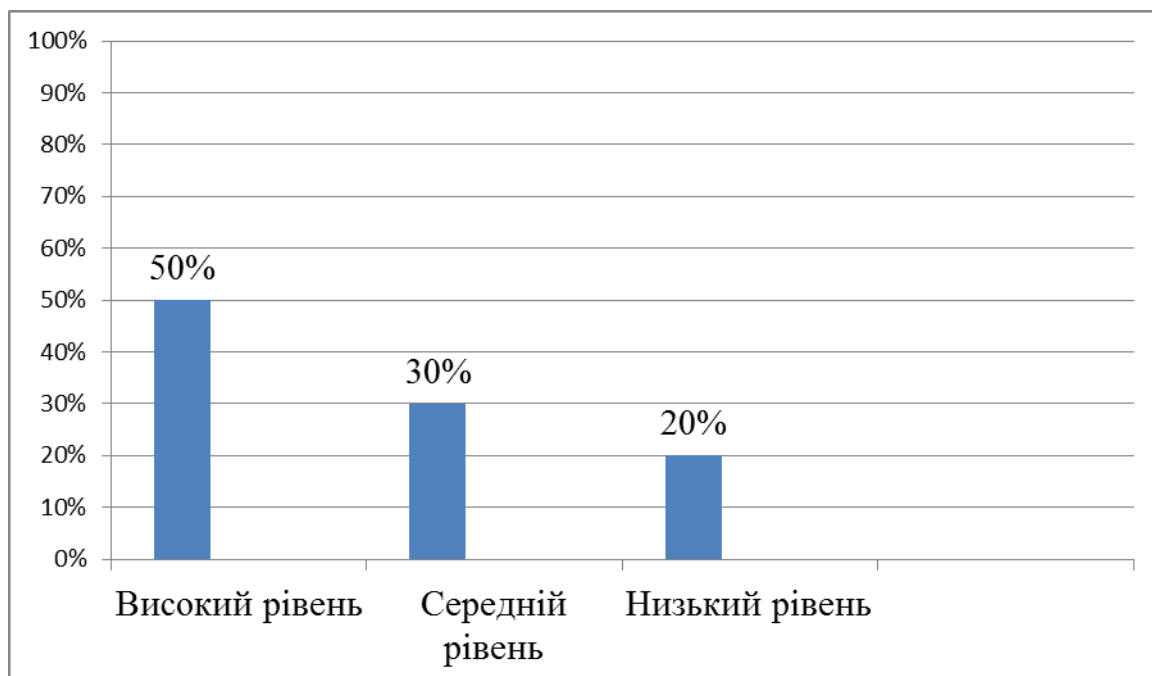


Рис. 2.2. Рівень сформованості конструктивної діяльності основної групи

Отже, у результаті проведеного обстеження були виявленні особливості конструктивної та образотворчої діяльності молодших школярів з різними інтелектуальними порушеннями.

2.3. Методичні рекомендації щодо організації і змісту занять з формування продуктивної діяльності

Досліджуючи дану проблематику, ми дійшли висновку та виокремили наступні завдання для розвитку конструктивної діяльності дітей із особливими освітніми потребами:

- знайомити дітей із різним матеріалом для конструювання, вчити способам використання його для виконання простих побудов;

- розвивати у дітей загальні інтелектуальні вміння – прийнятті задачі, утримання її до кінця діяльності, засвоєння способів виконання задачі, доведення роботи до кінця;

- розвивати вміння дітей створювати самостійні предметні побудови, поступово переходячи до створення сюжетних композицій;

- вчити дітей правильно передавати основні властивості і відношення предметів у різних видах конструктивної діяльності;

- вчити дітей виконувати предметні побудови за малюнком-зразком, з пам'яті;

- вчити дітей створювати сюжетні композиції і побудови;

- формувати уміння дітей, які необхідні для здійснення колективної конструктивної діяльності [11].

Один напрямок полягає у розвитку інтелектуальних компонентів діяльності. Другий напрямок пов'язаний із створенням мотиваційно-потребового плану діяльності [6].

Заняття з конструювання проводить корекційний педагог один раз на тиждень. Заняття проводяться по підгрупах у першій половині дня. Тривалість занять 20-25 хвилин.

Якщо діти швидко втомлюються і не можуть витримати двадцятихвилинну тривалість заняття, та її можна на початку навчання дещо скоротити, але довго це практикувати недоцільно. Через місяць після початку навчання діти повинні займатись 20-25 хвилин.

Для того, щоб у дітей із психофізичними вадами виникла самостійна конструктивна діяльність, потрібно спонукати у них бажання працювати з різним будівельним матеріалом, підпорядковуючи свої дії продуктивній меті – створенню побудов, які мають певне предметне значення.

Інтерес до будівельного матеріалу, до дій з ним повинен стати об'єктом наслідування. Виконуючі на очах у дітей різні побудови, дорослий демонструє приклади емоційно забарвленої діяльності для того, щоб дитина бачила, як цікаво педагогу, як він захоплений роботою. Діти повинні мати можливість спостерігати і наслідувати мовленнєву поведінку дорослого: конструюючи, педагог супроводжує мовленням процес створення конструкції та ігрові дії з нею [6].

Тривалість цього важливого етапу залежить від багатьох обставин, передусім від складу дітей у групі. Якщо у підгрупі, яку складають діти із легким ступенем інтелектуального порушення, на підготовчий період зазвичай виділяється 4 – 5 тижнів, то у більш слабкій в інтелектуальному відношенні підгрупі він може тривати значно довше – до 8-10 тижнів.

Протягом підготовчого періоду у дошкільників повинно бути вироблено ігрове, функціональне ставлення не тільки до предмету, який слід конструювати, але і до готової побудови.

Важливим досягненням підготовчого етапу навчання є намагання дітей словесно позначити побудову навіть у тому випадку, коли вона ще немає зовнішньої подібності з реальним предметом. Позитивним є також виникнення у дитини бажання показати результати своєї праці дорослому [6].

На початку занять проводити підготовчі ігри та вправи, оскільки для успішного оволодіння конструюванням діти повинні бачити і виділяти у предметі ті просторові властивості, які повинні бути відображенні в конструкції.

У результаті першого року навчання дошкільники оволодівають навиками конструювання. Перед усім до числа досягнень корекційно-виховної роботи слід віднести виникнення у них достатньо стійкого позитивного ставлення до конструювання [6].

Основними методами навчання у старших групах стають дії за зразком і за нескладною мовленнєвою інструкцією, це не означає, що

наслідування не використовується зовсім. Воно застосовується у тих випадках, коли діти знайомляться з основними видами конструкцій і зразки, що пропонуються для сприйняття і відтворення, досить складні і потребують додаткового аналізу і навіть допомоги під час вибору практичних засобів для виконання.

У структурі занять з конструювання передбачаються вправи для вдосконалення просторової орієнтації дітей. Наприкінці заняття після оцінки готових конструкцій зазвичай здійснюється колективне обігрування побудов. Якщо заняття достатньо насичене, рекомендується розпочати гру після заняття конструюванням.

У зв'язку з тим, що конструктивна діяльність пов'язана із значними розумовим навантаженням, доцільно проводити заняття з конструювання на початку або в середині тижня [6].

Слід звертати увагу на те, що на початку року доцільно проводити контрольні заняття. Це надає здатність кожної дитини виконувати більш складні завдання можливість виявити конструктивні вміння дітей. Одне із таких занять може бути відведено на конструювання за уявою. Спостерігаючи за дітьми під час виконання завдання, учитель-дефектолог уважно слідкує за реалізацією наміченого змісту, а вразі необхідності здійснює керівництво діяльністю дитини, але воно не повинно мати характер прямого інструктування. У конструюванні за зразком полягають наступні контрольні завдання – спочатку за об'ємним, потім за графічним. Такі вступні заняття дають вчителю-дефектологу матеріал для більш точного визначення завдань і змісту навчання [6].

У старших групах під час навчання використовуються різноманітні види конструювання.

Конструювання за об'ємним зразком продовжує займати істотне місце у дитячій діяльності. Разом з цим підвищуються вимоги до самого зразка: він ускладнюється, має більшу, чим раніше кількість деталей. Збільшується кількість варіантів побудов на одну тему. Вводиться

замальовка (створення графічної моделі) готової конструкції. Значну увагу педагог приділяє на навчання дітей самостійному аналізу зразка.

Конструювання збірно-розбірних іграшок займає суттєве місце у навчанні. У старших групах робота із розбірними іграшками поєднується з виконанням різних зображень, частіше всього малюнків. Після конструювання розібраних іграшок використовується складання розрізних картинок. Кількість і конфігурація розрізів під час підготовки наочного матеріалу учитель-дефектолог повинен співвідносити із станом психічного розвитку вихованців.

Відповідно у старших групах різноманітні види робіт, які сприяють вирішенню окремих завдань, формуванню окремих психічних функцій, стають дуже взаємопов'язаними. Так, наприклад, приділяючи увагу формуванню цілісного образу предмета, у роботі застосовується і конструювання іграшок, і складання розрізних картинок, і малювання, тобто різноманітні види моделювання цілісного образу [6].

Можна визначити наступні завдання для розвитку образотворчої діяльності:

- формувати у дітей інтерес до образотворчої діяльності;
- вчити дітей спостерігати за діями дорослого та інших дітей, здійснювати дії за наслідуванням та показом;
- вчити дітей правильно діяти під час роботи з образотворчими засобами;
- виховувати оціночне ставлення дітей до своїх робіт і до робіт однолітків,
- формувати вміння порівнювати їх із зразком, пояснювати необхідність доопрацювання;
- розвивати у дітей плануючу функцію мовлення [11].

Заняття з ліплення, аплікації, малювання проводяться у першу половину дня за підгрупами. У групах першого-другого року навчання

тривалість занять складає 15-20 хвилин, у групах третього-четвертого року навчання – до 35 хвилин.

Протягом підготовчого періоду слід: пробудити у дітей бажання самостійно малювати, ліпити; залучити їхню увагу до готових зображень; ознайомити з основними якостями предметів у процесі практичних дій і шляхом проведення спеціальних ігор та вправ; розвивати узгоджені рухи рук та очей (зорово-рухову координацію); ознайомити з олівцями, фарбами, глиною, пластиліном.

Під час занять цього періоду слід включати значну кількість ігрових моментів, з метою вирішення максимальної кількості завдань корекційно-виховного характеру [7].

Рекомендовано наступні види робіт у підготовчій період:

1. Спостереження за образотворчою діяльністю дорослих. Щоб у дітей виникла самостійна образотворча діяльність, вони повинні бачити, як малюють, ліплять дорослі. Створення такої можливості – одне з найважливіших завдань навчання на початковому етапі. Увагу дітей привертають до зображення предметів.

Педагог повинен малювати на дошці схематичні малюнки, які відображають найхарактерніші ознаки. Зміст такого малювання поступово ускладнюється: від зображення окремих побутових або ігрових дій дітей до сюжетних ігор, екскурсій та ін.

Малюючи, вихователь супроводжує свої дії емоційною розповіддю: пояснює, що малює, називає елементи зображення, а також їхню необхідність у ситуації, що зображується.

Спостереження за образотворчою діяльністю дорослого привертає увагу дітей до оточуючих подій, а також сприяє розумінню зображення. Крім того, увага дітей привертається до більш широкого вибору тем для зображення. Діти бачать, що дорослий відображає у діяльності все, що їх оточує. Завдяки цьому у них виникають перші образотворчі задуми, які мають уже не предметний, а сюжетний характер.

2. Обігрування предметів та їх об'ємних зображень. Діти з особливими потребами не розуміють функціонального призначення предметів, що підлягають зображенню. Це підтверджується неадекватними діями з цими предметами та іграшками. Тим більше вони поган розуміють роль зображення як своєрідного замісника предмета. Для того, щоб у дітей виникло справжнє розуміння зображень предметів, спочатку їх навчають обігрувати предмети (іграшки), а потім так само і зображення.

Слід звернути увагу на те, що виконання ігрових дії із ліпними підробками пов'язано з труднощами різного характеру, головним чином моторного. Дітей слід вчити не тільки адекватним способам використання предметів або іграшок, але і безпосередньому виконанню дій. Навчання ігровим діям займає на заняттях з образотворчої діяльності на початковому етапі істотне місце.

3. Дії з плоскими зображеннями. Якщо з підробками із глини і пластиліну можна діяти як з іграшкою, то з малюнком та аплікацією чинять інакше. Для того, щоб навчити дітей бачити у малюнку та аплікації реальні предмети, щоб виробити у них вміння розуміння плоского зображення як своєрідного замісника предмета, ці зображення співвідносять з предметом, здійснюючи його вибір із ряду інших.

Для зображення зазвичай відбирають не один, а декілька (8-10) предметів. Наприклад, педагог розставляє на столі 3-4 іграшки невеликого розміру і зображує на аркуші паперу фломастером одну з них. Діти впізнають і називають зображення. Потім вихователь одному із дітей дає малюнок і пропонує підкласти його до відповідного предмету.

Умови для вибору з часом ускладнюють, збільшуючи кількість предметів або вносячи якісні зміни, що забезпечують оволодіння дітьми новими, більш складними видами розумових дій. Для цього увагу дітей звертають не тільки до виділення предмету із ряду інших, але і до виділення відмінної ознаки в однорідних предметах, що мають загальне функціональне призначення.

За таким же принципом відбувається навчання дітей орієнтуванню на форму предметів. Для цього підбираються спеціальні предмети, які відрізнялися б тільки за формою. Це можуть бути кулі, кубики, кеглі, комплекти дидактичного матеріалу, у якому будуть предмети прямокутної, круглої, трикутної, зіркоподібної форми. Діти знаходять зображений на малюнку предмет серед запропонованих для вибору і на основі самостійно виділеної відмінної ознаки прикладає до предмета малюнок [7, с. 35].

У системі ігор та вправ, спрямованих на формування у дітей сприйняття різноманітних якостей предметів, особливе місце посідають ігри з розвитку координованих рухів руки та очей, що є необхідною умовою образотворчої діяльності, а надалі і письма.

Щоб очі простежували рух руки, щоб у результаті рука підпорядковувалась зору, по-перше, необхідно працювати у цьому напрямку систематично; по-друге, потрібно мати спеціальний дидактичний матеріал. З цією метою на великих аркушах паперу фломастером проводять різноманітні лінії (доріжки) – прямі, дугоподібні, хвилясті, зигзагоподібні, по яким діти повинні провести, наприклад, «ляльку додому» [3, с. 25].

Пропонує І.Омел'янович для молодших школярів підготовчі вправи. Мета цих вправ - навчити дітей правильно тримати олівець і виконувати ним прості графічні дії за зразком та за інструкцією; виконувати рухи рукою по колу праворуч і ліворуч; по прямій лінії; малювати за опорними крапками прості предмети з використанням вертикальних та горизонтальних ліній; малювати контур предметів за шаблоном, зафарбовувати їх поверхні [21].

Навчання дітей вмінню зображувати предмети – одне з найбільш важких завдань всієї роботи з образотворчої діяльності. Це пов'язано передусім з низькими можливостями дітей з особливими потребами.

Передусім слід навчити дітей виділяти як загальну форму, так і форму окремих частин, оскільки адекватність відображення форми

предмета є однією з головних умов впізнання зображення. Для того, щоб дитина навчилася сприймати і відображувати у малюнку і ліпленні форму предметів, пропонує на заняттях застосовувати зображення з натури.

Зразки на цих заняттях використовуються тільки для того, щоб показати дітям приклади правильного або неправильного розташування зображення на папері або продемонструвати основні помилки у передачі пропорцій та ін. робота із зразками проходить у вигляді підготовчих вправ, після чого їх прибирають. Зразки як матеріал для буквального відтворення під час навчання предметному малюванню і ліпленню не використовуються. Дітей вчать спеціальному розгляданню, спостереженню, у процесі якого виникає сприйняття якостей предмета, у першу чергу його форми. Таке цілеспрямоване сприйняття об'єкта називається обстеженням. Після обстеження його ставлять на рівні очей. Потім дітям дається можливість діяти самостійно, виконуючи зображення на основі тих уявлень, які сформувались у них в ході попереднього обстеження натури.

Формування моделюючих рухів рук вимагає індивідуальної роботи, що дещо ускладнено на групових заняттях. Тому навчання дітей діям обмацування та обведення проводить на індивідуальних заняттях вчитель-дефектолог. Навчившись обстежувати натуру, діти уже можуть користуватися зорово-руховим моделюванням форми предметів. Поступово вони вчаться визначати форму за допомогою зору, не вдаючись до обстеження та обмацування, а порівнюючи форму предмета з формою знайомих предметів, спираючись на можливості зорового сприймання. У старших групах вони порівнюють форми предметів з геометричними формами [7].

Малювання і ліплення за вибором рекомендується вводити у другій половині другого року навчання, за умови якщо діти уже визначають форму предмета не тільки зорово-руховим способом, але і шляхом порівняння її з формою інших предметів.

На другому етапі малювання за вибором усі іграшки, вибрані дітьми, стоять на столі вихователя протягом усього заняття. У ході малювання і ліплення дитина повинна пам'ятати тему зображення і не змінювати її до кінця роботи. Дітям надається самостійність під час виконання завдання. Допомогу слід надавати індивідуально шляхом залучення уваги дитини до предмета, що зображується, виділення його основних якостей (форми, кольору, пропорцій).

На наступному етапі малювання і ліплення проводяться без наочного підкріплення. Усі вибрані дітьми іграшки вихователь ховає за ширму. Після виконання малюнків і ліплення підробок він роздає іграшки і разом з дітьми переходить до аналізу готових робіт.

Тільки коли діти навчаться утримувати у ході виконання зображень вибрану тему, не змінюючи її, можна перейти до того, щоб вони придумали тему майбутнього малюнка і ліплення, вибравши у якості об'єкта зображення предмет, якого немає у групі, тобто перейти до наступного етапу навчання – малюванню за задумом [7, с. 50].

Малювання за задумом дітей проводиться не рідше одного разу на місяць (на заняттях предметного і сюжетного малювання).

На заняттях, присвячених малюванню і ліпленню за задумом дітей, вихователь проводить значну роботу з формування попереднього образотворчого наміру. У всіх випадках вибір теми для зображення вихователь ретельно спрямовує, використовуючи ті уявлення, які діти отримали у найближчий час (після відвідування зоопарку тощо).

На початку занять, присвячених малюванню і ліпленню за задумом, дітей навчають формувати свій задум: він повинен бути максимально конкретним, точно відповідати можливостям дитини, щоб можна було цей задум реалізувати [7].

ВИСНОВКИ

1. Продуктивна діяльність – це діяльність дитини, направлена на отримання продукту, який володіє певними заданими якостям. Вона формується у дошкільному віці, продовжується до молодшого шкільного віку і має значний вплив на психічний розвиток дитини.

2. Заняття з продуктивної діяльності сприяють моральному, естетичному і інтелектуальному розвитку молодших школярів, розвитку художнього смаку.

3. Розвиток продуктивної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями значною мірою залежить від ступеню прояву інтелектуального порушення та наявності вторинних порушень. Малювання дітей з труднощами у навчанні має досить чітку загальну градацію – відсутність активного креслення на папері, не пов'язаними у цілісне зображення. Вивчаючи особливості конструктивної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями можна помітити, що вони безцільно маніпулюють будівельним матеріалом, у них відсутній інтерес до діяльності; конструктивні дії з будівельним матеріалом суперечать їхньому функціональному призначенню.

4. Основними напрямками корекційного навчання є: формування інтересу до діяльності; сенсорне виховання, шляхом проведення спеціальних дидактичних вправ, формування просторових і часових уявлень; виховання шляхом вирішення конструктивних задач; розвиток ігрової діяльності; розвиток спілкування з однолітками та дорослими.

5. Корекційна робота педагога з соціального розвитку дітей засобами продуктивної діяльності ведеться з урахуванням наступних принципів:

- урахування закономірностей розвитку продуктивної діяльності у нормі та врахування особливостей становлення продуктивної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями;
- актуалізація соціального спрямування продуктивної діяльності під час відбору змісту і способів навчання;
- тісна взаємодія продуктивної діяльності з різними видами дитячої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / М-во освіти та науки України. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoh_o%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 28.09.2023).
2. Баклан Г. Л. Сучасні засоби розвитку інтелектуальної сфери молодших школярів. Таврійський вісник освіти. 2017. № 1 (57). С. 170-177.
3. Басюк Н.А. Розвиток почуття відповідальності в школярів Житомир : ЖПУ імені Івана Франка, 2003. 100 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
5. Бойчук Ю. Д., Коваленко В. Є., Туренко Н. М., Хребтова Н. П. Спеціальна та інклюзивна освіта: словник-довідник. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. 258 с.
6. Боряк О. Аналіз результатів логопедичного обстеження мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. International Scientific and Practical Conference “WORLD SCIENCE”. 2016. 2 (6), Vol. 5, pp. 40-44.
7. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика: [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 458 с.
8. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам.-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
9. Гаврилова Н. С. Класифікація порушень артикуляційної моторики. Актуальні питання корекційної освіти. 2016. Випуск № 7. URL: [http://aqce.com.ua/download/publications/44/41 .pdf](http://aqce.com.ua/download/publications/44/41.pdf) (дата звернення: 07.10.2023).

10. Гагаріна Н. П. Художньо-продуктивна компетенція дошкільників. Діти і картини : навч.-метод. посіб. Кропивницький: КЗ «КОІППО ім. Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.
11. Голуб Н. М. Використання наочності в логокорекційній роботі з молодшими школярами із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2015. Вип. 10. С. 32-39.
12. Голуб Н. М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально- методичний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. Ч. 1. Вид. 1-е. 384 с.
13. Гурлева Т. Виховуємо відповідальність у дошкільників Вихователь-методист дошкільного закладу: спеціаліз. журн. 2012. № 5. С. 19-29.
14. Данілавічюте Е. Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. Теорія та практика сучасної логопедії. 2014. Вип. 1. 168 с.
15. Демидова Ю. Конструктивна діяльність як фактор інтеграції пізнавальних, естетичних та практичних задач. Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації: Зб. наук. праць. Бердянськ: БДПУ, 2016. № 2. С.60-67.
16. Денисюк О. Роль сім'ї у розвитку самостійності дітей раннього віку. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2008. Вип. 14. С. 63-66.
17. Дудник О. Формування відповідальної поведінки молодших школярів у оповіданнях В. Сухомлинського [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://dsru.edu.ua/pedagogics/arhiv/29_ch1_2014/7.pdf. (дата звернення: 07.10.2023).
18. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 249 с.

19. Кондратенко Р. В. Різні підходи до визначення змісту та структури відповідальності Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць / гол. ред. В. К. Буряк. Кривий Ріг: КДПУ, 2005. Вип. 12. С. 190-198.
20. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-тім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 502 с.
21. Корекційно-розвивальні програми для учнів підготовчого, 1-4 класів з порушеннями розумового розвитку. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzvne-navchannya/korekciini-programv/7-kor-programi-dlva-ditei-z-rv.pdf> (дата звернення: 07.09.2023).
22. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. Київ: ДІА, 2016. 308 с.
23. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 502 с.
24. Методичні рекомендації до оновленого Базового компонента дошкільної освіти. / М-во освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/605/0be/86b/6050be86b4f68482865820.pdf> (дата звернення 29.08.2023).
25. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
26. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник / за ред. Г. В. Сухорукової. Київ: Видавничий дім «Слово», 2010. 376 с.
27. Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. Д., Жук Т. М. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. Київ: Редакції загальнопед. газет, 2012. 128 с.

28. Практикум з психології : навчальний посібник / укладачі : Г. М. Дубчак, Н. Г. Рудюк. Чернівці: Рута, 2006. 360 с.
29. Проскурняк О. І., Коваленко В. Є. Діагностика інтелектуальних порушень: керівництво до проведення психолого-педагогічного обстеження дітей з тотальним психічним недорозвиненням для студентів спеціальності «Спеціальна освіта». Харків, 2016. 128 с.
30. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді / В. В. Рибалка // Психологія особистісно-орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : науково-методичний посібник. Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. С. 80–90.
31. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи : посіб. НАПН України, Ін-т обдарованої дитини. Київ, 2014. 132 с.
32. Романова І.А. Позаурочна діяльність молодших школярів. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2013. Вип. 63. С. 200-206.
33. Рудакова Д. І. Дидактична гра – дієвий засіб активізації пізнавальної активності учнів. 2005. № 16-18. 7-13 с.
34. Русняк Є. В., Майборода І. Е. Конструювання як засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках трудового навчання. URL:: <http://dspace.msu.edu.ua:8080> (дата звернення 29.08.2023).
35. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2007. 160 с.
36. Савченко М. До проблеми визначення структурних компонентів самостійності в дошкільному дитинстві Педагогічні науки. Випуск 58. Частина І. Херсон: Айлант, 2011. С. 153-157.
37. Савченко Н.С. Підготовка вчителя до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва (в

- умовах позакласної діяльності): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2001. 20 с.
38. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для студ. ВНЗ. Київ: Грамота, 2013. 504 с.
39. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти. Наука і освіта. Серія: Педагогіка. 2011. №9. С. 13–17. 70.
40. Сак Т. В. Психолого-педагогічні умови реалізації державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. № 29. С. 239-244.
41. Сидоренко В.В. Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. Методист. 2018. №5. С. 21- 25.
42. Трикоз С.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма із сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). К.: 2012. 112 с.
43. Чекаль Л. М. Інновації у роботі вчителя початкових класів. Виклики і реалії НУШ: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Львів, Україна, 14 квітня 2020 року). Львів : Центр прогресивної освіти «Генезум», 2020. С. 157- 164.