

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

На правах рукопису

**БАЗИЛЕВСЬКА ОКСАНА ОЛЕКСАНДРІВНА**

УДК 376-056.263]:373.3.091.3(043.5)

**ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ  
ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
Колупасєва Алла Анатоліївна,  
доктор педагогічних наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України

Київ – 2017

## ЗМІСТ

|                   |          |
|-------------------|----------|
| <b>ВСТУП.....</b> | <b>4</b> |
|-------------------|----------|

### **РОЗДІЛ 1 СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ІНТЕГРУВАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ ЯК СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1 Феноменологічні засади соціокультурного інтегрування та соціокультурної компетентності .....                  | 11 |
| 1.2 Соціокультурна компетентність як складова громадянського та естетичного виховання учнів .....                 | 38 |
| 1.3 Образотворче мистецтво як засіб формування соціокультурної компетентності у школярів з порушеннями слуху..... | 52 |
| Висновки до першого розділу.....                                                                                  | 66 |

### **РОЗДІЛ 2 СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ: СТАН СФОРМОВАНOSTІ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

|                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1 Стан сучасного програмно та навчально-методичного забезпечення навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва..... | 68  |
| 2.2 Організаційні засади констатувального дослідження.....                                                                         | 84  |
| 2.3 Стан сформованості соціокультурної компетентності у школярів з порушенням слуху .....                                          | 96  |
| Висновки до другого розділу.....                                                                                                   | 117 |

### **РОЗДІЛ 3 ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

|                                                            |     |
|------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1 Теоретичні передумови формувального експерименту ..... | 122 |
| 3.2 Зміст експериментального навчання.....                 | 133 |
| 3.3 Результати формувального експерименту.....             | 185 |

|                                         |     |
|-----------------------------------------|-----|
| Висновки до третього розділу .....      | 194 |
| <b>ВИСНОВКИ</b> .....                   | 197 |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> ..... | 199 |
| <b>ДОДАТКИ</b> .....                    | 226 |

## ВСТУП

Реформування освіти в Україні у напрямі розгортання інклюзивних тенденцій передбачає реалізацію дитиноцентрованої парадигми, яка є визначальною у процесі оновлення вітчизняної освітньої системи. Сучасна система освіти має передбачати створення таких умов, за яких дитина з особливими освітніми потребами отримає можливість сформувати власні особисті цінності, реалізувати власну життєву програму. Особливо це актуально в умовах трансформації українського суспільства, соціальних зламів і криз. Переосмислення суспільством ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, яке відбувається нині, визнання їхніх прав на здобуття освіти в інклюзивному середовищі, визначення цілей, завдань, пріоритетних підходів до їхнього розвитку, навчання та виховання зумовлює необхідність визначення оптимальних умов їхнього навчання (В. Засенко, А. Колупаєва, А. Замша, С. Кульбіда, Б. Мороз, О. Таранченко, О. Федоренко, М. Ярмаченко та ін.). Сучасна інклюзивна освітня парадигма базується на принципах інтегрування дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір і передбачає переформатування традиційної практики навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з порушенням слуху, на основі компетентнісної парадигми, як у навчальній діяльності, так і у соціокультурній взаємодії.

Слід зазначити, що історично теорія та практика навчання учнів з порушеннями слуху складалися та розвивалися по-різному, широкому колу питань навчання глухих у різні часи присвятили свої наукові дослідження Р. Боскіс, Т. Власова, А. Гозова, О. Дьячков, Т. Зикова, М. Лаговський, В. Лубовський, І. Соколянський, Є. Членова, М. Ярмаченко та ін. Окремі питання навчання, виховання, зокрема особливостей розвитку мовлення та психічних функцій дітей цієї категорії ґрунтовно досліджувалися вітчизняними науковцями (Л. Борщевська, В. Жук, В. Засенко, Б. Мороз, С. Литовченко, О. Таранченко, Л. Фомічова, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.). Існує чимало психологічних і

педагогічних праць, в тому числі прикладного характеру, присвячених теорії та практиці навчання і виховання учнів зі зниженим слухом зарубіжних вчених (В. Бельтюков, Р. Боскіс, А. Зікєєв, К. Комаров, К. Коровін, Л. Нейман, Ф. Рау, М. Родда, Л. Тігранова, та ін.).

Основоположні засади навчання учнів з особливими потребами, зокрема з порушенням слуху, у загальноосвітньому середовищі розробляються сучасними вітчизняними та зарубіжними вченими (В. Жук, В. Засенко, А. Колупасєва, О. Таранченко, О. Федоренко, С. Forlin, M. Wood, Kim Fong Poop-McBrayer та ін.), втім дослідники окреслених проблем вказують на значущість та одночасно недостатнє вивчення питань щодо: соціальної взаємодії дітей з порушеннями слуху та чуючих дітей; формування соціокультурної орієнтації у дітей з порушенням слуху; залучення дітей з порушеннями слуху до соціокультурного середовища тощо.

Водночас у практичній діяльності залученню учнів з порушенням слуху до соціокультурного середовища приділяється значна увага, зокрема шляхом проведення різноманітних заходів: фестивалів творчості, конкурсів, творчих майстерень тощо. Проте науково-методичний супровід з відповідними психолого-педагогічними рекомендаціями та визначеними засобами цієї діяльності на сьогодні є недостатнім, а сам процес соціокультурного інтегрування дітей з порушенням слуху не був предметом спеціальних досліджень у вітчизняній спеціальній педагогіці.

Таким чином, соціальна і педагогічна значущість проблеми формування соціокультурної компетентності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки НАПН України «Теоретичні та методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами», в межах комплексної теми лабораторії сурдопедагогіки «Компетентнісний підхід у формуванні та реалізації

змісту освіти глухих і слабкочуючих» (0112U000593), «Особистісно орієнтовані технології навчання дітей з порушеннями слуху в контексті соціокультурного підходу» (0115U000202).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 3 від 25.02.2016 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 26.04.2016 р.).

**Мета дослідження** полягає у науковому обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці педагогічних умов і методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху у процесі навчання образотворчого мистецтва.

Відповідно до мети дослідження було окреслено такі **завдання**:

1. Визначити феноменологічні засади соціокультурної компетентності як умови соціокультурного інтегрування учнів з порушеннями слуху у процесі проведення теоретичного аналізу педагогічної, психологічної, спеціальної літератури з проблеми дослідження.
2. Виявити стан сформованості та особливості соціокультурної компетентності в учнів з порушеннями слуху у процесі навчання образотворчого мистецтва.
3. Здійснити аналіз програмного та навчально-методичного забезпечення навчання образотворчого мистецтва учнів з порушенням слуху та виявити особливості його розроблення.
4. Визначити та науково обґрунтувати педагогічні умови формування соціокультурної компетентності в учнів з порушеннями слуху у процесі навчання образотворчого мистецтва.
5. Розробити та апробувати методику формування соціокультурної компетентності для учнів з порушенням слуху у процесі навчання образотворчого мистецтва.

**Об'єкт дослідження** – процес навчання образотворчого мистецтва учнів з порушенням слуху.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови і методика формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху в процесі навчання образотворчого мистецтва.

**Теоретико-методологічна основа дослідження** ґрунтується на теорії соціалізації та концептуальних положеннях соціального виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку (Л. Виготський, М. Тарасевич, М. Ярмаченко та ін.), концепції дитиноцентризму в освіті (В. Кремень, В. Луговий, О. Савченко та ін.), концепції інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору (А. Колупаєва, Д. Лупарт, Т. Лорман, О. Таранченко та ін.), концепції нової української школи, концепції Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами та інших сучасних наукових концепцій в галузі освіти дітей з особливими потребами.

Розв'язання окреслених завдань зумовили використання комплексу **методів дослідження**, серед них:

*теоретичні:* аналіз, порівняння та систематизація дослідних матеріалів, науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із загальної та спеціальної педагогіки, психології та методики для виявлення теоретико-методологічних засад і основних підходів до формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва;

*емпіричні:* вивчення документальних джерел та узагальнення практичного досвіду для проведення експериментального дослідження; бесіди для визначення стану сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху, анкетування вчителів, спостереження у процесі навчання образотворчого мистецтва учнів з порушенням слуху тощо;

*математично-статистичні:* обрахування за t-критерієм Стьюдента.

**Вірогідність здобутих результатів забезпечується:** науково-теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; використанням комплексу взаємодоповнюючих методів, адекватних меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу; ефективністю експериментальної роботи.

**Експериментальна база дослідження:** Комунальний заклад освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання» Дніпропетровської обласної ради (м. Дніпро); Комунальний заклад освіти «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 10» Дніпропетровської обласної ради (м. Дніпро), Комунальний заклад освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Сузір'я» Дніпропетровської обласної ради» (м. Кривий Ріг).

Дослідженням охоплено 214 осіб. З них 50 педагогів, які працюють у навчально-реабілітаційних центрах, 164 дитини, які мають порушення слуху.

**Наукова новизна здобутих результатів** полягає в тому, що:

*вперше:*

- виокремлено соціокультурне інтегрування як необхідну складову залучення учнів з порушеннями слуху до загальноосвітнього простору при впровадженні інклюзивної освіти;
- теоретично обґрунтовано і експериментально доведено доцільність використання засобів образотворчого мистецтва при формуванні соціокультурної компетентності у цієї категорії учнів;
- розроблено теоретичну модель та експериментальну методику формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва;
- введено до наукового обігу поняття «соціокультурне інтегрування» та «соціокультурна компетентність» стосовно освітніх процесів;

*поглиблено та уточнено*

- наукові уявлення про процеси інтегрування учнів з особливими потребами до загальноосвітнього простору;

*подальшого розвитку набули*

- науково-теоретичні засади розбудови інклюзивної освіти, компетентнісний підхід до навчання учнів з порушеннями слуху.

**Практична значущість здобутих результатів** полягає у:

- визначенні змісту соціокультурної компетентності та педагогічних умов її формування в учнів з порушеннями слуху засобами образотворчого мистецтва;
- розробленні програм навчання образотворчого мистецтва учнів з порушеннями слуху та методичних рекомендацій для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, керівників гуртків образотворчої майстерності тощо;
- можливості використання матеріалів дисертації у процесі підготовки педагогічних кадрів і слухачів курсів підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної педагогічної освіти, а також для проведення нових теоретичних та експериментальних досліджень.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в роботу Комунального закладу освіти «Багатoproфільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання» Дніпропетровської обласної ради (довідка №16 від 31.01.2017 р.); Комунального закладу освіти «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 10» Дніпропетровської обласної ради (довідка №21 від 30.01.2017 р.), Комунального закладу освіти «Багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр «Сузір'я»» Дніпропетровської обласної ради» (довідка № 01.04/65 від 26.01.2017 р.), Комунального вищого навчального закладу «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (довідка № 102 від 03.02.2017 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження представлено на: *міжнародних науково-практичних конгресах, конференціях та семінарах*: «Реалізація інноваційних підходів у змісті Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими потребами» (м. Дніпропетровськ, 2014), «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (м. Одеса, 2014), «Міжнародна співпраця громадських і державних організацій: Насамперед сім'я, права дитини – зараз!» (м. Київ, 2014), «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (м. Суми, 2015), «Освіта дітей з особливими потребами: від

інституалізації до інклюзії» (м. Вінниця, 2016), «Особливості американської системи освіти глухих та слабкочуючих» (м. Київ, 2016) «Інклюзивне освітнє середовище для учнів з порушеннями слуху» (м. Одеса, 2016), *всеукраїнських науково-практичних конференціях та семінарах*: «Науково-педагогічні засади формування соціальних компетенцій учнів з особливими освітніми потребами як складової навчально-реабілітаційного процесу» (м. Запоріжжя, 2011), «Теоретичні та практичні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами» (м. Київ, 2013), «Спеціальна освіта у контексті інтеграції України до європейського простору» (м. Київ, 2014), «Гуманістична парадигма в спеціальній освіті: наука і практика» (м. Київ, 2015), «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (м. Дніпро, 2016), «Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України» (м. Київ, 2016); *під час науково-дослідної роботи* в контексті створення навчальних матеріалів для уроків «Петриківський розпис як один з видів декоративного мистецтва» в рамках українсько-польського проекту «Уроки з підприємницьким тлом» (2014-2015 рр.); *під час стажування* в Криворізькому педагогічному інституті на кафедрі декоративно-прикладного мистецтва (2014-2015 рр.); на засіданнях лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

**Публікації.** Результати та основні положення дисертаційного дослідження висвітлено у 25 публікаціях, з них: 6 одноосібних статей у періодичних фахових виданнях України, у тому числі 1 стаття у виданні, що включено до міжнародних наукометричних баз; 1 посібник; 6 публікацій апробаційного характеру; 7 навчальних програм; 5 інших публікацій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (295 найменувань, у тому числі 24 іноземною (англійською) мовою) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 242 сторінки. Основний зміст дисертації викладено на 198 сторінках. У тексті міститься 16 таблиць та 4 рисунка на 9 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ІНТЕГРУВАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ ЯК СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

#### 1.1 Феноменологічні засади соціокультурного інтегрування та соціокультурної компетентності

Особливістю сьогодення є модернізація освіти на демократичних, гуманістичних засадах. Зміна стратегічних освітніх орієнтирів у навчанні учнів з особливими освітніми потребами сприяє розбудові системи освіти, усуненню кордонів між спеціальною та масовою освітою. В основу цього підходу покладено два принципи:

- не відривати дитину від сім'ї і найближчого оточення, сприяти процесу її соціалізації та адаптації;

- розробити й апробувати альтернативні моделі освіти та надати можливість батькам та дітям з особливостями психофізичного розвитку обирати форму і вид майбутнього навчання. При цьому усвідомлення національних соціокультурних орієнтацій та використання можливостей навчально-виховного процесу має стати детермінантою процесу соціокультурного інтегрування як складової інклюзивної освіти.

Визначення теоретико-методологічних основ феномену соціокультурного інтегрування передбачає окреслення наукових підходів, реалізація яких забезпечує виділення та вивчення соціально-педагогічних умов її формування. Серед них основоположним є антропологічний підхід, який розглядає особистість з позицій біосоціокультурної системи. Саме антропологічний підхід покладено в основу гуманістичної педагогіки, що була закладена в працях П. Каптерова, К. Ушинського й нині активно розвивається сучасними психологами та педагогами, зокрема, такими як, Ш. Амонашвілі, О. Бондаревською, І. Бехом, С. Кульневич та ін. [5; 17]. Антропологічний підхід на основі взаємодії та партнерства його учасників сприяє гуманізації педагогічного процесу. Антропологічний підхід є базисним для феноменології, оскільки феноменологія

розкриває найбільш адекватне розуміння людської особистості, і сприяє аналізу її життєвих переживань. Феноменологічний підхід передбачає формування світоглядного сприйняття під впливом суб'єктивних факторів, відповідно – у кожного свій досвід сприйняття світу, його інтерпретація унікальна. Феноменологічна ідеологія покладена в основу екзистенціалістичних підходів, які визначають ідентифікаційні ознаки особистості й засвідчують, що кожній людині притаманне визначення ідентичності на основі соціокультурної приналежності. Визначення ідентичності стали основоположними для гуманістичної психології. Представники якої (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) окреслили понятійні основи права кожної людини на задоволення фундаментальних потреб та ціннісних орієнтацій, визнання поваги до кожної особистості, незважаючи на її своєрідність та психофізичні особливості [201].

Окреслений методологічний рівень співвідноситься з гуманістичною освітньою парадигмою, яка передбачає визначення феноменологічних особливостей інноваційних педагогічних явищ. Оскільки феноменологія пропонує зміщення акценту у педагогічній практиці на «індивідуальний життєвий генезис людини», спрямований на розвиток особистих якостей, ключовим у феноменологічній педагогіці є аналіз реалізації духовного проекту саморозвитку окремого індивіда та ролі і призначення в цьому педагога. На відміну від традиційної педагогічної практики, яка проголошувала цінність творчої особистості, але фактично формувала індивіда певного типу відповідно до соціального замовлення, що надзвичайно важливо, зважаючи на проблему нашого дослідження, сучасна феноменологія сконцентована на формуванні усього комплексу людського потенціалу – чуттєвості, мислення, моральності і волевиявлення. Такий підхід обумовлює зміну методологічних орієнтирів освіти на розвиток особистості в просторі розмаїття культур [167].

Варто підкреслити, що в сучасній науці для позначення сутностей і смислових структур об'єктів і понять використовується саме феноменологічний підхід. Хоча сам термін «феноменологія» використовувався ще І. Кантом і Г. Гегелем. Походить від двох грецьких слів: «феномен» – факт, явище і «логос» –

вчення. Призначення феноменології – виявлення початкового досвіду шляхом феноменологічної редукції, що складається у виключенні будь-яких тверджень про буття і досягнення нероздільної єдності свідомості – інтенціональності (тобто спрямованості на предмет) [281].

Визначаючи зміст феноменологічного підходу, необхідно визначити сутність зазначеного напрямку.

Сутність понять і явищ з позицій феноменологічного підходу розглядається з різних сторін. Відповідно до теорії феноменалізму зміст понять може бути редуцировано до чуттєвого сприйняття в тих чи інших його формах. Крім того, феноменологія в тісно переплітається з іншою науковою традицією: дійсність, яка вивчається, може бути описана через «речі в собі», тобто смислові структури суб'єкта.

Необхідно також відзначити, що наукове осмислення феноменів пов'язане з поданням про основу людського досвіду, пов'язаної зі світом сутностей, ідей, ідеальних конструктів, проявом і виразом яких і виявляються феномени свідомості - чуттєва достовірність, думка, сприйняття (Лейбніц, Гегель, Шеллінг) [45; 138; 253].

У сучасному науковому контексті феноменологія постає не тільки як єдина дослідницька програма, а й у вигляді низки дослідницьких стратегій, що відрізняються за своєю методологією, але все ж мають у своїх витоках основи класичної феноменології, адже центральним предметом дослідження є свідомість. На перший план наукового дослідження, поряд із проблемою причинності, виходить проблема свідомого досвіду або феноменальної свідомості, суб'єктивності чуттєвих якостей, проблема свідомого досвіду або феноменальної свідомості, суб'єктивності чуттєвих якостей, проблема еволюційного походження свідомості та пояснення її когнітивних здібностей [243].

Так, дослідник феноменологічних явищ А. Шютц у своїй «Феноменологічній соціології», або як її інакше називають – «Феноменології повсякденності» запевняє, що індивід намагається змінити світ, який його оточує. Біографічна ситуація зумовлює місце дії, інтерпретацію можливостей та прийняття рішень. У

процесі «зміни світу» люди «внутрішньо суб'єктивними засобами» організовують свою діяльність і констатують «повсякденне знання», яке на відміну від наукового не можна отримати абстрактними методами. Лише в процесі спостереження можна визначити, що люди «оперують припущеннями, які не потребують доведення» та певними «запасами знань», яких достатньо для здійснення повсякденної діяльності [262].

З одного боку, життєві обставини є невід'ємним складником свідомості. Досвід, сприйняття, уява, мислення – взаємопов'язані, вони виникли не на порожньому місці, а з конкретних життєвих ситуацій, зокрема, соціокультурних. Тому відкидати значення «буденного» для формування діяльності «ідеальної свідомості» не варто. З іншого боку, відчуваються прояви прагматизму. Однак, розвиток наукового знання (зокрема в ученнях Ф. Ніцше та А. Бергсона) [18; 182] змусив вчених переглянути природу пізнання та істини: інтелектуальна діяльність – це вже не відображення об'єктивної діяльності, а проектування дій «зацікавленого суб'єкта». Істиною прагматисти називають те, що корисне. Відповідно «це корисне» має практичне застосування. Функція думки полягає не у пізнанні як відображенні об'єктивної реальності, а в подоланні сумнівів про можливість успішного досягнення мети (Ч. Пірс) [193; 287] та у виборі засобів, які сприяють досягненню цієї мети (У. Джемс) [63].

Утилітарний підхід поширюється і на науку, поняття та категорії якої ототожнюються з інструментами досягнення мети. Вони можуть змінюватися залежно від обставин, а також соціокультурної ситуації [281].

Сутність феноменології, виявляється в її характерних рисах, зокрема:

- феноменолог скептично відноситься до розумового конструювання об'єктів, недоступних спостереженню (наприклад, минулого);
- феноменолог довіряє свідомості в очевидному (об'єкт в його чистому, чіткому та адекватному походженні);
- не лише природні та культурні, а й такі як ідеальні об'єкти, як минуле, можуть стати ясними для пізнання;

- перевага в феноменології відводиться описанню явищ в універсальних та ейдетичних (розумовий, що охоплює властивості об'єкта) термінах, а не за допомогою причинно-наслідкових зв'язків [186].

В педагогіці своєрідною ідейною основою феноменологічного підходу є «Феноменологія життя» А.Т. Тіменцкі [279; 291; 292; 293; 294].

Аналіз цієї роботи засвідчив, що виділяється три підходи для досягнення феноменологічної істини:

- екзистенційно – герменевтичний (істина те, що трапляється в житті, в соціокультурному оточенні, тому істина історична);
- лінгвістичний, коли криза звичних методів дослідження, рівноцінність форм приводить до необхідності об'єднати мову буденності та науки, сконструювати нову наукову мову;
- прагматичний (істина контекстуальна, а не субстаціональна, це функція яка перевіряється на шляху застосування).

Вищевикладене дає підстави вважати, що феноменологія належить до найбільш актуальних течій в сучасній науково-педагогічній думці.

Феноменологічна парадигма поступово стверджується у вітчизняній науці, й, перш за все, у психолого-педагогічній.

У рамках феноменології феномен інтегрування проявляється як один із важливіших фундаментальних компонентів в системі глибинних, іманентних зв'язків людини з культурою та суспільством. Культура і людські взаємовідносини інтеграційні за своєю природою, але інтеграційні явища і процеси поліструктурні та полімодальні в динаміці свого формування та розвитку, тому потребують глибокого та ретельного вивчення в контексті сформованої соціокультурної ситуації.

У сучасній психолого-педагогічній науці нівельовано межі норми та патології. Це вкрай важливо, оскільки призводить до змін у методології науково-теоретичних досліджень. Зокрема, якщо раніше йшлося про розроблення системи педагогічних заходів щодо об'єкту впливу, то нині інноваційної підходи базуються на взаємодії всіх суб'єктів процесу з урахуванням принципу відкритих

систем, зокрема, синергетичного як базового. Саме синергетичний підхід передбачає саморегуляцію та самоорганізацію на основі взаємодії цих систем з зовнішнім середовищем. Зокрема, по лінії взаємозв'язку особистості, суспільства і культури на основі феномену інтеграції, що є визначальним для нашого дослідження.

Поняття «інтеграція» є одним із базових в понятійно-категоріальному апараті сучасної науки [105]. А також є невід'ємною частиною організації теоретичних основ різних наук, в тому числі і педагогічної [137].

Так, Г. Спенсер використовує поняття «інтеграція» як загальний термін для різноманітних процесів, в яких переважає походження єдиного з розрізненого [220].

Г. Спенсер виділяє подвійність процесів і зазначає, що інтеграція буває трьох видів:

- інтеграції, що відбуваються від простого зростання суміжних частин, які мають подібні відправлення;
- інтеграції, що відбуваються таким чином, що з різних місць, які виробляють особливі продукти, одне все більше і більше монополізує відому промисловість та послаблює його в інших;
- інтеграції, що виникають з дійсного зближення частин, подібних за родом занять [221].

Таким чином, вчений, окрім того, що ввів в науковий обіг поняття «інтеграція» та охарактеризував його, виділив три види інтеграції які існують не лише в індивідуальних явищах, а й в соціальних.

Соціально-культурні аспекти інтеграції досліджував Е. Дюркгейм, який виділив та проаналізував факти, що «примушують» індивіда діяти в інтересах суспільства, оскільки є його частиною, до якого відніс: соціокультурні уявлення, соціальні течії, вірування, прагнення, звичаї групи. Е. Дюркгейм, відмічав, що поняття «соціокультурне інтегрування» як процес має соціокультурні складові [73]. Його думка співпадає з визначенням дослідника Т. Парсонса, який вказав, що «інтеграція має наявність зони взаємопроникнення між соціальною і особистісною

системами. Однак ставлення тут в основному тристороннє, оскільки частини культурної системи, так само як і частини соціальної структури, інтерналізовані в особистостях, але в той же час частини культурної системи інституціоналізовані в суспільстві» [187].

Згідно Т. Парсонсу, основна функція інтегративної підсистеми, а саме соціокультурного суспільства, складається з визначення обов'язків, які походять з лояльності по відношенню до соціального колективу, як для його членів в цілому, так і для різноманітних категорій диференційованих статусів і ролей всередині суспільства. Виходячи з цього, одною із суттєвих проблем інтеграції, яка стоїть перед суспільством, є проблема регулювання толерантності його членів по відношенню один до одного, до соціокультурних звичаїв, навичок, окремої ситуації. Лояльність полягає в готовності відгукнутися належним чином на «обґрунтований» заклик, який зроблений від колективу або і в ім'я «суспільного» інтересу або потреби [187].

Таким чином, Т. Парсонс вважав інтеграцію основною функцією соціального суспільства. Інтегрування вчений розглядає як сферу взаємопроникнення між двома системами – соціальною та особистою. Процес інтеграції на думку дослідника має тристоронній характер – культурна система інтерналізована як в особисту, так і в соціальну систему. Оскільки основною функцією інтегративної системи є визначення зобов'язань особистості, які він повинен виконати по відношенню до колективу та суспільства, саме в цьому вчений бачить і одну з проблем інтеграції. Описуючи процеси змін та еволюції інтеграції Т. Парсонс розуміє як процес включення, який підвищує адаптивність до умов системи, засвоєння цінностей системи для майбутнього існування в ній.

Важливим, з огляду на досліджувану проблему, є дослідження Г. Зіммеля, який розглядає поняття «інтеграція» в руслі соціальної диференціації. Диференціація в групі відбувається в зв'язку з прагненням індивіда до зростання, тобто потреби в «економічних і духовних стосунках». В результаті задоволення особистістю різних інтересів, відбувається інтегрування з іншими соціальними групами, яка є необхідністю, що потребує кожна людина [87].

На важливість соціокультурного інтегрування, зокрема різних соціальних верств населення, вказував А.С. Ахієзер, оскільки поняття «інтеграція» тлумачив як функціональну та структурну, культурну та організовану єдність всіх елементів суспільства, яка потребує розвиток масової відповідальності за ціле. Інтеграція є результатом і умовою відтворення суспільства як суб'єкта. В основу інтеграції покладено масовий моральний ідеал, який об'єднує значиму частину народу. Інтеграція, за визначенням вченого – це творча здатність особистості, суспільства включати елементи зростаючого розмаїття, нововведення, результати ентропійних процесів в культурі, в людських стосунках тощо, в свою субкультуру і організацію суспільства. А.С. Ахієзер виділяє інтеграцію культури і інтеграцію соціальних відносин, які мають різний характер. Культура є системою, вона інтегрована за самою своєю природою, тому що формує цілісну основу, програму для відтворення суспільства, для всіх форм діалогу, для взаємопроникнення всіх особистостей, для певної totoжності всіх людей одного суспільства. Інтеграція ж суспільства завжди відносна, тому що кожна людина століття засвоює лише певний аспект накопиченого культурного багатства [9]. Дослідник підкреслював, що інтеграція необхідна для життєздатності суспільства, оскільки суспільство прагне до поділу на частини, які можуть стати самодостатніми елементами.

Вчені, представники соціально-суспільних наук І. Валлерстайн, Дж. Мердок та Р. Карнейро і ін., підкреслювали, що «інтеграція є культурологічним поняттям». Зокрема, дослідник І. Валлерстайн вважає, що в цілому, люди, які намагаються інтегруватися в певну систему (суспільство), повинні це зробити за допомогою сприйняття і прийняття норм і правил даного суспільства. При цьому вони виступають як мігранти, стосовно суспільства [30].

Важливими, з огляду на проблему нашого дослідження, є думки Дж. Мердока, дослідника проблем культури та суспільства, який виділяв інтеграцію як одну з фундаментальних характеристик культури. Дослідник вважав, що процес інтеграції займає певний час, задовго до завершення одного процесу починаються багато інших [65].

Р. Карнейро, виділяє інтеграцію в якості одного з елементів культурного процесу поряд з еволюцією, сегментацією, дифузією, акультурацією та іншими [100].

Інтеграція як педагогічний феномен найчастіше розглядається дослідниками як процес, результат і принцип. Визначаючи сутність інтеграційного процесу (процесу інтеграції), вчені зазначають, що це об'єднавчий процес, заснований на розвитку взаємозв'язків між елементами, спрямованими на створення нової цілісної системи відповідно до передбачуваного результату [16].

Так, А. Колупаєва зазначає, що нові технології, зокрема в освіті, інклюзивного навчання потребують урахування можливостей дітей з особливими потребами, створення необхідних умов, що забезпечать гармонізацію розвитку особистості кожної дитини та самореалізацію в житті [108].

У педагогічному словнику під «інтеграцією» розуміється «варіант індивідуальної роботи з клієнтом соціально-педагогічної діяльності, тобто створення соціумом умов, в яких індивідуальні особливості клієнта можуть максимально розвинути і проявитися через підключення соціальних ресурсів, наприклад практика «роботи з випадком» (case management)» [136; 189].

У спеціальній педагогіці «інтеграція», тобто інтегрування, визначається як повне, рівноправне включення у всі необхідні сфери життя соціума, досягнення можливостей повноцінного незалежного життя та самореалізації в суспільстві у співвідношенні з особливими потребами [160; 173; 258].

Сутність розуміння інтеграційних процесів визначена світовим співтовариством. Так, зокрема, в Концепції нормалізації (Нирье, 1976) та складається з того, що люди з обмеженими можливостями при відповідних умовах можуть засвоїти соціально-значущі навички та стереотипи поведінки, які вважаються необхідними нормального соціального функціонування на рівні з іншими членами суспільства, для того щоб життя в суспільстві незалежним життям у співвідношенні зі своїми особливими потребами (Н.М. Назарова, 2004) [174]. Ця концепція з'явилась основою інтеграційної моделі сучасної соціальної політики західних країн [245].

Крім того інтеграція може розглядатися як можливість спільного життя і навчання звичайних дітей і дітей з обмеженими можливостями здоров'я за підтримки і супроводу цього процесу заходами економічного, організаційного, дидактичного і методичного характеру [175].

«Принципи і механізми включення індивіда в соціум, його інтегрування, і зокрема, в загальноосвітній простір», досить широко представлено у феноменології. Вперше в межах цього філософського напрямку питання пояснення можливості узгодженої взаємодії індивідів один з одним був розглянутий засновником феноменології Е. Гуссерлем. На його думку, можливість гармонійної взаємодії, включення індивідів в соціум пояснюється через поняття інтерсуб'єктивності як спільності досвіду суб'єктів, котрі взаємодіють, та загальної значущості результатів подібного досвіду, тобто такого, що забезпечує можливість взаєморозуміння між людьми [54].

Інтеграція (лат.) означає об'єднання частин у ціле. Як підкреслюють білоруські вчені Конопльова, Лещинська, інтеграція – це не механічне поєднання частин, а поєднання кількох соціальних реальностей з метою створення якісно нової, в якій відбувається рівноправна взаємодія. За такого трактування інтеграція набуває ширшого змісту й може розглядатися як окремий щабель у розвитку освітньої системи [116]. На думку Т. Лоремана та Д. Деплер, інтеграція – це процес і результат створення тісно пов'язаного, єдиного, цілісного [153].

Проблема інтеграції в загальній освіті може розглядатися з позицій двох суттєвих характеристик освіти. Перша позиція дає підстави говорити про інтеграцію в науці як фундаментальну основу зміни змісту освіти, забезпечення її цілісності. Переважання інтеграції чи диференціації в розвитку науки має історико-гносеологічні та соціально-економічні витоки. Первинна філософська інтеграція знань про світ змінилася на первинну диференціацію: виокремилися науки про природу, суспільство, про душу та тіло. На основі накопичених знань стала можливою вторинна інтеграція, філософське осмислення світу, що, відповідно, зумовило вторинну диференціацію – створення нових наук з новими предметами пізнання. XX століттю притаманні глобальні масштаби диференціації

та інтеграції наукових знань, в тому числі і в галузі освіти. Виникнення у педагогіці поняття «інтеграція», «інтегрування» стало наслідком тривалого розвитку інтеграційних процесів в освіті і, зокрема, в освіті спеціальній. Вперше в українській науці методологічні основи інтегрування дітей з психофізичними порушеннями розробила А.А. Колупаєва. У своєму дослідженні «Інтегрування дітей з психофізичними порушеннями у загальноосвітній простір» вчена окреслила теоретико-методологічні засади процесу інтегрування, історичні витoki та суспільно-соціальне підґрунття цього явища. Зазначаючи, що: «Інтегрування дітей з психофізичними порушеннями до загальноосвітнього простору України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики. На зміну «державоцентристській» освітній системі, де головна мета визначалася як формування особистості за певними еталонами й підпорядкування власних інтересів державним із жорсткою регламентацією навчального процесу, має йти «дитиноцентристська» система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб» [109; 110; 111; 112]. Вчена визначає, що інтегрування учнів з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітніх закладів – це світовий процес, до якого долучені всі високо розвинуті країни. В основі інтеграції в соціокультурний простір лежить дотримання принципу прав учнів на використання всіх можливостей, які пропонує суспільство [112]. Зокрема, О. Таранченко зазначає нові завдання перед спеціальними школами для дітей з порушеннями слуху, зумовлені оновленням змісту освіти, новими державними стандартами для успішної інтеграції в соціум.

Дослідженням різноаспектних особливостей освіти та навчання учнів глухих та зі зниженим слухом присвятили відомі науковці (А. Басов, Т. Власова, А. Добрава, О. Дьячков, І. Єременко, В. Засенко, К. Комаров, Г. Кузнецова, В. Лубовський, І. Соколянський, Б. Мороз, О. Таранченко, В. Шевченко, М. Ярмаченко) [15; 38; 74; 81; 113; 226; 251; 271].

У своїх дослідженнях вчені Н. Адамюк, Л. Борщевська, А. Гольдберг, П. Гусликий, Е. Гроза, Н. Засенко, І. Колесник, С. Кульбіда, Л. Лебедева, С. Литовченко, К. Луцько, Е. Пуцин, Г. Чефранова, М. Шеремет, Р. Якубовська та

інші висвітлювали окремі історичні аспекти сурдопедагогіки [3; 17; 26; 37; 48; 71; 84; 85; 86; 89; 120; 121; 131; 142; 156; 255; 256].

Науковці (Л. Борщевська, Л. Воутерс, А. Замша, М. Качмер, Я. Лебедева, М. Маршак, Р. Мітчел, Т. Розанова, І. Соловійов, А. Теллінгс, Л. Тігранова, Л. Фомічова, Ж. Шиф та ін.) відзначають у своїх дослідженнях своєрідність специфічність психічного розвитку, що первинно зумовлені слуховим порушенням чи умовами розвитку: недорозвинення моторики, недостатність довірливої регуляції, загальне зниження рівня пізнавальної активності, сповільнення сприйняття і осмислення інформації, оперативності її відтворення, застосування [80; 238; 272; 274; 275; 276; 284]. У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених (Я. Бат-Чава, Л. Борщевська, С. Глазунова, Дж. Коськів, К. Луцько, Д. Мартін, Б. Мороз, М. Шеремет та ін.) наголошується на основні причини недорозвинення мовленнєвого слуху та, власне, мовлення осіб з порушеннями слуху зумовлено відсутністю підсилення слухового сприймання звуків навколишнього середовища, зволікання щодо слухопротезування під час порушення слуху [47; 83; 171; 256; 277; 278].

У наукових дослідженнях (О. Савченко, К. Луцько, Б. Мороз, Н. Шепеленко та ін.) визначається, що порушення слуху впливає на рівень спотвореності й спосіб сприймання усного мовлення оточуючих, на процес формування вимови, оскільки відсутні або недосконалі засоби контролю за власною вимовою [170; 210; 254]. Самостійне оволодіння усним мовленням супроводжується спотворенням звукобуквенного складу слів (діти зі зниженим слухом погано розрізняють розмовне мовлення вже на відстані 2-3 метрів від співрозмовника). Нерозвинений фонематичний слух з часом спричиняє появу аграматизмів в писемному мовленні (А. Гольдберг, Н. Засенко, О. Савченко, Л. Ступникова, Г. Чефранова та ін.) [17; 27; 29; 48; 156; 210]. Порушення усної мовленнєвої діяльності є вторинним, однак негативно впливає на якість розвитку пізнавальної діяльності, формування особистісної сфери учнів з порушеннями слуху. За результатами досліджень (М. Маршак, Х. Маргарет) виявлено, що учні з порушеннями слуху відстають у сформованості читання як компетентності від 5 до 8 років порівняно з чуючими

однолітками [29; 275]. Серед чинників низької сформованості читання таких учнів, що є одним із провідних способів отримання інформації, вчені вбачають малий обсяг словникового запасу; відзначають низький рівень опанування граматиною словесного мовлення [159; 282; 283; 285].

У наукових дослідженнях зазначається, що зниження слуху зумовлює ізоляцію учнів з порушенням слуху від соціуму чуючих, звужує контакти з однолітками й дорослими [46]. Сучасні дослідники (Т. Богданова, Е. Війтар, Н. Морозова, М. Нікітіна, М. Нудельман, І. Цукерман, Ж. Шиф) відзначають збіднений досвід спілкування, слабе розуміння сутності соціальної взаємодії, сповільненість формування соціальної перцепції та рефлексії, знижену сенситивність до оцінок оточуючих [24; 25; 36; 180; 181; 245].

Втім, незважаючи на актуальність формування міжособистісних стосунків учнів з порушеннями слуху з однолітками без порушень слуху, досліджень з цієї проблеми вкрай мало. Здебільшого дослідження присвячені діагностичному аспекту (Г. Антонова, Т. Богданова, Е. Війтар, Ю. Герасименко, І. Кривонос, М. Нудельман, В. Петрова та ін.). Зокрема, Е. Війтар відзначає, що для учнів з порушенням слуху характер мікроклімату в колективі зумовлений вмінням оцінити ставлення однолітків до себе, визначити своє становище в колективі. Вчений переконаний, що, незалежно від умов навчання (інтегровані чи спеціальні), самоствердженню учнів з порушеннями слуху сприяє усвідомлення власних успіхів, співвіднесення прагнень з ціннісними орієнтаціями колективу. Так, виявлено, що залишки слуху у таких учнів не є значущим фактором, оскільки сприятливі соціометричні позиції у школярів, які добре вчаться й контактують з однолітками [25; 27; 46].

У країнах пострадянського простору науковці розглядають такі моделі залучення школярів з порушеннями слуху до навчання разом з чуючими однолітками: тимчасова (епізодична), часткова (фрагментарна), комбінована і повна. Їх відмінність, на думку Н. Шматко, полягає в різних підходах до організації навчання. Так, епізодична інтеграція розглядається як один з етапів підготовки до інтегрованого навчання. Під час часткової інтеграції школярі в

першу половину дня навчаються в спеціальному закладі, а в другу відвідують додаткові заняття (гуртки, факультативи тощо) у загальноосвітньому закладі разом з однолітками без порушень слуху. У процесі реалізації комбінованої моделі, на думку науковців, має здійснюватися спеціальний супровід цих учнів для їхньої адаптації [260].

Такий підхід до їхнього навчання зумовлений багатьма причинами різного характеру. Інтеграція – це закономірний етап розвитку системи спеціальної освіти, який пов'язаний з переосмисленням суспільством і державою ставлення до недієздатних, з визначенням їхнього права одержати рівні з іншими можливості в різних галузях життя, включаючи освіту [82].

У психолого-педагогічних дослідженнях розрізняють поняття «диференціація», «диференційне навчання», «інтеграція», «інклюзивна освіта». Сутність і зміст цих понять та процесів, що стоять за ними, розробляються багатьма вітчизняними науковцями (Л.В. Будяк, В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Т.В. Сак, П.М. Таланчук, О.М. Таранченко, О.Ф. Федоренко та ін.)

Ключовим принципом модернової організації освітнього процесу є дитиноцентризм, «...коли навчання і виховання кожної дитини здійснюється на основі розвитку її природних здібностей... є необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії» (В. Кремінь) [126]. Утілення цього принципу у вітчизняну систему освіти, як зазначає О. Федоренко, визначається загальною тенденцією інтеграції учнів з порушенням слуху в соціокультурний простір, оскільки за таких умов в одному просторово-часовому континуумі перебувають учні з різними можливостями, особливостями поведінки та особистості, що визначають своєрідність їхніх освітніх потреб [236].

Під інтеграцією в цьому контексті розуміють входження інвалідів у суспільство в якості повноправних його членів, котрі беруть активну участь в усіх сферах життєдіяльності: економіки, культури, науки, освіти. Упродовж багатьох десятиліть ученими розроблялися соціальні та психолого-педагогічні умови інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку у соціум.

Нині соціальні перетворення і гуманізація освіти, ідеї гідності та самоцінності особистості, яка має всі права на реалізацію своїх інтересів та потреб, визнання рівних прав в галузі освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку роблять об'єктивно необхідною реструктуризацію систему спеціальної освіти на основі розвитку різноманітних організаційних форм та моделей інклюзивної освіти. Ми поділяємо наукові висновки українських та зарубіжних вчених (Т. Бута, Д. Деллер, В. Засенка, Т. Лоремана, Д. Лупарт, А. Колупасової та ін.), які зазначають, що інтеграція як протидія сегрегації представляє відповідний поступ у здобутті освіти особами з порушеннями психофізичного розвитку. Так, зокрема, Т. Бут вважає, що при усуненні перешкод при здобутті освіти правомірно розглядати інтеграцію й інклюзію як два етапи одного процесу, коли спочатку забезпечується присутність, а пізніше повне залучення до освітньої системи. Досліджувач наголошує на тому, що інтеграція та інклюзія термінологічно ідентичні «доступу» та «участі»: «В першу чергу ми повинні зробити систему достатньо гнучкою, аби вона могла відповідати різним запитам людей. Однак, якщо ми розуміємо інклюзію, як трансформацію. Ми повинні корінним чином змінити наше ставлення до різноманіття людської спільноти, яка є в освітній системі. Це різноманіття варто розглядати не як джерело труднощів, а, навпаки, як певний атрибут реальності, який варто приймати і, більше того, цінувати. За такого підходу ми заперечуємо сталий погляд на норму, як дещо гомогенне та стабільне. Ми бачимо норму в розмаїтті. Існування різних категорій учнів, кожна з яких має свої освітні потреби, визначається як фундаментальний факт, на якому базується вся педагогіка.

На сучасному етапі ідея інтегрування набуває адекватних обрисів і перетворюється на основоположну категорію дидактики. Вона поєднує в собі поняття комплексності, предметності та визнається вченими і практиками як принцип організації процесу спеціальної освіти в умовах загальноосвітньої школи. Наприкінці XX – на початку XXI ст. практика організації педагогічної діяльності на інклюзивній основі набула певної завершеності. На думку багатьох науковців, найвищим щаблем інтеграційних процесів є інклюзивна освіта, яка нині

визначається як найбільш значущий інноваційний рух в освіті XX століття» [28; 83; 108; 153; 273].

Оскільки, як зазначає А. Колупаєва: «Основна ідея інклюзивної освіти: від інтегрування у школі – до інтегрування у суспільство. Спільне навчання має не лише гарантувати право дитини з порушеннями психофізичного розвитку не бути ізольованою від інших, а й забезпечити їй можливість відвідувати ту школу, яку б вона відвідувала, коли б була здоровою. Основний принцип інклюзивного навчання – якомога менше зовнішньої і якнайбільше внутрішньої диференціації» [184].

Однак проблемними питаннями в реалізації стратегії інклюзивної освіти залишаються навчально-методичне забезпечення освітнього процесу; психолого-педагогічні основи інтенсифікації соціального розвитку учнів з порушеннями психофізичного розвитку; особливості корекційного процесу в умовах спільного навчання.

Навколо проблеми інклюзивної освіти у спеціальній педагогіці точиться чимало дискусій, оскільки саме залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору розуміється науковцями по-різному, неоднозначно трактуються можливості інтегрування усіх дітей з порушеннями психофізичного розвитку, пропонуються різні шляхи та засоби такого залучення. Аналіз зарубіжних наукових джерел та обговорення проблем інклюзивних процесів дає підстави стверджувати про загальну тенденцію розвитку системи спеціальної освіти в Україні, країнах СНД, Європи, Америки, про спільність нагальних наукових проблем. Нині відзначається зростаючий інтерес суспільства до ідей інклюзивної та особистісно орієнтованої освіти, що і визначає спрямованість на інноваційну діяльність багатьох установ України, зокрема, корекційно-реабілітаційного типу. Для української науки і практики проблема інклюзивної освіти актуальна, така, що потребує ретельного вивчення умов його впровадження (організаційних, матеріально-технічних, педагогічних і методичних).

Важлива умова формування цієї системи – забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей тощо.

Реорганізація й оновлення національної системи педагогічної освіти на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної щодо її пізнавальних можливостей і вимог часу, є дороговказом до пошуку оптимальних шляхів її реформування, соціалізації дітей із порушеннями психофізичного розвитку, їх інтегрування у суспільство [112].

Серед визначень терміну «інтегрування» варто відзначити культурологічну інтерпретацію цього поняття, під яким розуміється «одне з основних понять системного підходу до вивчення соціокультурної реальності. Залежно від того, яка система розглядається (соціальна, культурна і т.д.), використовуються терміни «культурна інтеграція», «соціальна інтеграція», «соціокультурна інтеграція». [132,с.148]. Соціокультурна інтеграція виступає як одна з складових механізмів та як невід'ємний компонент культурного процесу.

Ряд зарубіжних вчених (Дж. Верч, Б. Рачнофф, Э. Смолка) дану інтеграцію розглядають через рівні міжсуб'єктивності «внутрішньо індивідуального» та між індивідуального функціонування [290].

Інтеграція полягає із особистісних наслідків, які пов'язують індивіда з соціокультурним простором, та включає здібності впоратися з щоденними проблемами в новому соціокультурному просторі [288].

Зокрема, у дослідженні Т. Маслової окреслені методологічні підходи до вивчення соціокультурного інтегрування як соціального процесу. Соціокультурне інтегрування розглядається Т.Ф. Масловою як поняття, яке характеризується «сукупністю процесів, завдяки яким відбуватиметься зчеплення різнорідних взаємодіючих елементів в соціальну спільність, ціле, систему; форми підтримки соціальними групами певної стабільності та рівноваги суспільних відносин; здатність соціальної системи або її частин основи руйнівним факторам, до

самозбереження перед своєрідністю внутрішніх і зовнішніх напружень, труднощів, протиріч» [163].

«Основою аналізу процесу соціокультурного інтегрування, на думку вченої Т.Ф. Маслової, є базові (модельні) характеристики процесу, де однією з найважливіших є його структура. Об'єкти соціокультурної інтеграції – це соціальні актори, які відчують інституційні впливи, опосередковані сприйняттям системного, соціального і життєвого світу, що знаходяться під впливом існуючих в оточенні різноманітних соціокультурних зразків, які визначають типовість актора. Тобто, сутність соціального актора як об'єкта соціокультурної інтеграції складається, головним чином, в його типізації. Соціальні актори як взаємодіючі і взаємозалежні між собою і соціальною системою індивіди, соціальні групи, виступають в якості суб'єкта даного процесу і проявляється в індивідуалізації, дієвості. Особисті чи групові орієнтації акторів переходять в соціальні і культурні. Іншими словами, в ході соціокультурної інтеграції соціальний актор може бути представлений одночасно як об'єкт і як суб'єкт процесу соціокультурної інтеграції в залежності від акцентів аналізу» [164].

Методологічно, під соціокультурним інтегруванням особистості розуміється процес досягнення стійкості в полісистемному просторі на основі взаємороздільних цінностей, збалансованості підтримуючих ресурсів і механізмів внутрішньосистемної взаємодії та можливості їх використання [295, с.27].

У контексті дослідження соціокультурної інтеграції стратегічними цілями даного процесу є досягнення внутрішньої координації елементів суспільства як соціокультурної системи за допомогою конкретизації і інтерналізації ідей і цінностей суспільства і його соціальних акторів. Оцінка результатів процесу передбачає характеристику заходів збігу цілей, інтересів, конвенціональних цінностей різноманітних акторів і організації суспільства і на цій основі створення способів інтеграції та можливостей їх реалізації соціальними акторами [164].

Стосовно проблем соціокультурної інтеграції дітей з порушенням слуху інтеграція може виступати в різноманітних значеннях. Перше значення – це етап входження особистості в соціальне суспільство, яке виступає після адаптації та

індивідуалізації. В більш широкому розумінні цього значення інтеграція виступає в якості показника зрілості особистості, її вміння взаємодіяти з соціальним оточенням. При такому розумінні інтеграція органічно включає в себе одночасно поняття адаптації та індивідуалізації. В рамках нашого дослідження ми визначаємо поняття «соціокультурна інтеграція осіб з порушенням слуху» як взаємодію особистості і соціального середовища [58; 59; 60].

Як засвідчив проведений аналіз, соціокультурне інтегрування тісно пов'язане з соціокультурною компетентністю та відповідними компетенціями.

Аналіз наукових публікацій свідчить про те, що терміни «компетентний», «компетентність», «компетентно» широко вживаються в психолого-педагогічній літературі. Однак їх визначення не є однозначними та, за твердженням деяких європейських педагогів (Г. Халаш, Дж. Куллахан та ін.), «безпроблемними». Так, на думку угорського педагога Г. Халаша поняття «компетентність» «включає в себе широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді, цінностях, які були отримані в процесі навчання». Вчений зазначає, що це поняття акцентує «реальну здатність застосування знань» [239].

Ірландський вчений-педагог Дж. Куллахан розуміє під компетентністю «загальні здатності, які базуються на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які особистість розвинула шляхом навчання та практики». Він також розрізняє три терміни — уміння (competencies), навички (skills), компетентність (competence) [75]. В. Долл у роботі «Розвиваючи компетентність» визначає компетентну особистість як таку, що має здатність, володіє силою та волею, які допомагають їй діяти адекватно до ситуації.

Згідно з концепцією французького педагога Ж. Перре, компетентність — це взаємозв'язок між навичками, вміннями, ситуативною діяльністю та особистістю. Він вживає поняття «компетентність широкого спектра», або ключові уміння, розуміючи під цим навички й уміння, які можуть використовуватися в різних ситуаціях та контекстах, притому основним є вміння опановувати нові ситуації [49].

Більшість сучасних досліджувачів визначають склад цілісної моделі компетентності з парціальних компетенцій, які визначаються по відношенню, перш за все, до себе, як до особистості та суб'єкта життєдіяльності; по відношенню до інших людей, при взаємодії з ними і по відношенню до власної діяльності.

Зарубіжні педагоги В. Красівський, О. Хуторський не утотожнюють терміни «компетентність» і «компетенція», пояснюючи, що «компетенція» в перекладі з латинської «competentia» означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Вчені вказують на те, що компетенція сприймається як похідне, вужче від поняття «компетентність». Компетентність у визначеній галузі — це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній [123].

Зарубіжні дослідники С. Шишов та В. Кальней вважають, що компетентність — це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань, компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань. Досліджувачі вважають, що компетентність відповідає найширшому колу специфіки, універсальної для різних видів діяльності й може бути умовно названою як «здатність до діяльності». Отже, поняття «компетентність» є, з їхнього погляду, інтегративним, що містить такі аспекти:

- готовність до цілепокладання;
- готовність до оцінювання;
- готовність до дії;
- готовність до рефлексії [259].

Автор праці «Ключові компетенції для Європи» Б. Рей, використовує термін «ключові компетенції», маючи на увазі розуміння людиною світу. Зокрема, він зазначає, що ключові компетенції надають можливості усвідомити різні ситуації, а також допомагають вирішити їх, застосовуючи логіку та раціоналізм отриманих знань, умінь і навичок. Базові визначення п'яти ключових компетенцій представлені в цій роботі, серед них:

- політичні та соціальні компетенції;

- компетенції, пов'язані з полікультурністю сучасного суспільства;
- комунікативні компетенції (усні та писемні);
- інформаційно – технологічні (комп'ютерні) компетенції.

Ці компетенції формуються впродовж життя. Їхній рівень тісно пов'язаний з освітнім рівнем та формуванням відповідних освітніх компетентностей, таких як:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності;
- компетентність у сфері громадянсько-суспільної діяльності;
- компетентність у сфері соціально-трудової діяльності;
- компетентність у сфері культурного дозвілля;
- компетентність у побутовій сфері, яка включає аспекти власного здоров'я, сімейного побуту та ін.

Вітчизняна психолого-педагогічна наука тільки починає оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни. Більшість досліджувачів сфери професійної підготовки «компетентність» розглядають як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження.

Засадничі аспекти моделі ключових компетентностей розробила Європейська Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development). Ключові компетентності, на думку експертів цієї організації, – це багатовимірні утворення, що містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи.

За класифікацією ОЕСР ключові компетентності поділяються на три категорії: ті, що передбачають: «автономну дію», «інтерактивне використання засобів» та «вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах» [280].

Автономна дія передбачає дві основних ідеї: розвиток особистості й автономії стосовно вибору та дії в заданому контексті. Ключові компетентності, що належать до цієї сфери:

- здатність захищати і дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби інших, що передбачає вміння робити вибір з позицій громадянина, члена сім'ї, споживача тощо;

- здатність складати і здійснювати плани й особисті проекти дозволяє визначати та обґрунтовувати цілі, що є сенсом життя та співвідносяться з власними цінностями;
- здатність діяти в широкому контексті означає, що особа усвідомлює, як функціонують різні системи (контексти), власну позицію в них, можливі наслідки їх дії та врахування багатьох чинників у своїх діях.

Інтерактивне використання засобів передбачає розуміння низки засобів, що дають змогу особистості взаємодіяти з навколишнім світом:

- здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку й тексти означає ефективне використання мов і символів у різноманітних формах та ситуаціях для досягнення цілей, розвитку знань та власних можливостей. Це допомагає розуміти світ та брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням;
- здатність використовувати знання та інформаційну грамотність;
- здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології.

Вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах передбачає:

- здатність успішно взаємодіяти з іншими;
- здатність співпрацювати;
- здатність розв'язувати конфлікти;
- критичне мислення.

Окрім цього:

– здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність означає ефективне використання інформації і знань, дає змогу особистості їх сприймати та застосовувати, використовувати їх як основу для формування власних можливих варіантів дії, позицій, прийняття рішень та активних дій.

Вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах передбачає:

– здатність жити та взаємодіяти з іншими, що пов'язано з полікультурним суспільством у широкому сенсі. Це особливо важливо для взаємодії з суспільством, де інша культура, цінності та соціально-економічне підґрунтя;

- здатність успішно взаємодіяти з іншими дозволяє індивідуумові проявляти ініціативу, підтримувати й керувати власними взаєминами з іншими;
- здатність співпрацювати дозволяє людині разом домагатися спільних цілей;
- здатність розв’язувати конфлікти дає змогу людині сприймати конфлікти як один з аспектів людських взаємин і наближати себе для їхнього конструктивного додання [115].

Як засвідчує проведений аналіз, компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн. Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як їх необхідно формувати, що має бути результатом навчання.

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання.

На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають:

- спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби;
- комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентності як «здатність застосовувати знання й уміння», що забезпечує активне застосування знань у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосовних у повсякденні. Міжнародні експерти дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як: здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з

іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу [287].

Засади визначення компетентностей з різних джерел надають можливість зробити такі узагальнюючі висновки:

- компетентності є відповідними засобами щодо важливих, складних потреб та викликів у широкому контексті;
- компетентності є важливими для особистості;
- компетентності сприяють результатам високого рівня, в першу чергу соціального рівня на шляху до успішного життя та розвиненого суспільства;
- виокремлення та визначення поняття компетентностей пов'язане зі зміною освітньої парадигми та з кінцевим результатом будь-якого освітнього процесу чи набутого досвіду.

Аналіз науково-теоретичних напрацювань та міжнародних документів з проблеми сутності поняття «компетентність» дозволив зробити такі узагальнюючі визначення: під компетентністю розуміють спеціально структуровані знання, уміння, навички і ставлення, яке формується у процесі навчання. Вони дозволяють визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту, ситуації проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність в тій чи іншій життєвій сфері. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, йдеться про так звані «ключові» чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність.

З огляду на досліджувану нами проблему, значущим є те, що поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний і операціонально-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий. Воно містить результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо; компетентності формуються в процесі навчання під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії, культури.

У зв'язку з цим формування компетентностей залежить від загальної освітньо-культурної ситуації. Так, на думку українських вчених-педагогів, враховуючи нинішню освітньо-культурну ситуацію, можна виділити такі узагальнені компетентності: соціальні, що пов'язані з оточенням, родиною, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості; мотиваційні, що зумовлені внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості та функціональні, пов'язані з сферою знань, вміннями оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом.

Здійснений нами аналіз засвідчив, що соціальна компетентність є основоположною. Вона передбачає такі здатності:

- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, родині, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими, зокрема з членами своєї сім'ї;
- спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій;
- застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання;
- аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників;

- визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування.

Компетентність визначається окремими компетенціями, що складають її методологічну парадигму, та окремими складовими:

- емоційно-ціннісна, яка визначається здатністю скеровувати та виправляти значущі і критичні життєві ситуації, долати їх без ускладнень психосоматичного стану, на основі вироблення позитивних емоційно-ціннісних орієнтацій;
- педагогічна - здатність спрямовувати та впливати на інтереси дитини задля її гармонічного розвитку;
- соціальна – здатність формувати і підтримувати контакти соціальної взаємодії;
- когнітивна – здатність здобувати нові знання та використовувати їх при виконанні батьківських обов'язків;
- комунікативна – здатність до розвитку комунікативних можливостей у різних сферах (педагогічній, медичній, соціальній тощо).

Відповідно, соціокультурна компетентність – це здатність оперувати системою соціокультурних знань та вмінь за наявності сформованих емоційно-ціннісних орієнтацій в умовах соціокультурного інтегрування.

Аналіз літературних джерел дав змогу визначити склад соціокультурної компетентності:

- соціокультурні знання про духовні цінності, культурні традиції;
- відповідні уміння та навички при реалізації цих завдань;
- особистісне ставлення до фактів культури.

Соціокультурна компетентність формується в результаті опанування певними соціокультурними знаннями, які тісно пов'язані із самим феноменом культури (Н. Гальскова, Ж. Зарат, В. Молчановський, З. Никитенко, Г. Нойнер, О. Осіянова, Р. Рихтерих, В. Сафонова, П.Сисоев та ін.).

Культура саме в широкому її розуміння є єдиним джерелом, змісту освіти в цілому, оскільки навчання виконує узагальнюючу функцію передачі наступному

поколінню досягнутого суспільством рівня культури для збереження та її подальшого розвитку. Поза культурою немає нічого, що могло б ввійти в зміст навчання та разом з тим зміст навчання повинен включати всі елементи культури з метою різностороннього розвитку особистості [140].

Хоча поняття культури, на думку багатьох дослідників, досить багатомірне явище, теоретичний аналіз дозволив виділити три структурних елементи, а саме:

- внутрішню, спонтанну культуру, яка сконцентрована в духовному світі людини;
- інформаційну культурну систему, яка забезпечує свідомість, збереження та передачу знань від покоління до покоління;
- культуру функціональну, тобто поведінку людей в суспільстві, культуру людського спілкування.

З огляду на мету нашого дослідження, важливим є те, що культура включає знання, норми поведінки членів суспільства та систему цінностей. Відповідно в структурі соціокультурного компонента змісту навчання ми можемо визначити:

- соціокультурні знання, сформовані в результаті засвоєння інформації;
- соціокультурні навички та вміння, які відображають соціально-громадянську поведінку;
- соціокультурні стосунки, які формуються на основі системи цінностей.

Соціокультурна компетентність, як засвідчив аналіз літературних джерел, має рівневу структуру, а саме когнітивний рівень, поведінковий рівень, емоційно-оціночний рівень.

Соціокультурна компетентність як мета навчання, що зумовлена соціокультурним змістом, є частиною системи навчання. Ця система має об'єкт навчання, об'єкт засвоєння та результат оволодіння знаннями [193]. При цьому об'єктом навчання є культура, об'єктом засвоєння виступає соціокультурний зміст (знання, навички, вміння та ставлення до діяльності), а результатом оволодіння культурою – соціокультурна компетентність.

У нашому розумінні соціокультурна компетентність – це здатність адекватно сприймати, усвідомлювати й інтерпретувати інформацію когнітивного

поведінкового рівня емоційно-оцінювального громадянсько-культурного спрямування у процесі соціокультурного інтегрування на основі сформованих знань, умінь та відповідних цінностей.

Важливим для нашого дослідження є те, що учні з порушеннями слуху – чи не найскладніша категорія серед осіб з особливими освітніми потребами для забезпечення їхніх прав нарівні з іншими учнями здобувати якісну освіту в процесі соціокультурного інтегрування, оскільки вони мають обмежені шляхи отримання інформації, недостатній соціокультурний досвід спілкування з оточуючими, недостатньо сформована соціокультурна компетентність тощо. Це зумовлено зниженням слуху, соціокультурними умовами навчання й виховання, труднощами під час вербальної комунікації. Неоднозначне ставлення вчених до соціокультурної інтеграції пояснюється проблемами міжособистісного спілкування учнів з порушеннями слуху, оскільки, як свідчать дослідження, нечуючі часто опиняються в умовах специфічної емоційної депривації, що негативно позначається на особистісному розвитку таких учнів. Водночас, саме соціокультурна компетентність надає можливості для успішного спілкування та міжособистісної взаємодії учнів з порушеннями слуху зі здоровими однолітками, зокрема в процесі громадянського та естетичного виховання школярів.

## **1.2 Соціокультурна компетентність як складова громадянського та естетичного виховання учнів**

Формуванню громадянськості присвятили свої дослідження багато сучасних вчених та вчених – просвітителів, одним з яких був Ж.-Ж. Руссо. Громадянство для вченого – це одна з основних чеснот людини, що живе в суспільстві і є членом держави. У своїй відомій статті, написаній для енциклопедії «Про політичну економію» Руссо писав: «Батьківщина не може існувати без свободи, свобода без доброчинності, доброчинність без громадян. У вас буде все, якщо ви виховате громадян» [208].

Основними пріоритетами виховної системи Ж.-Ж. Руссо були гуманізм, природовідповідність, свобода, індивідуальний підхід до виховання [209, с.230]. Він

наголошував на необхідності існування морального суспільства у процесі громадянського виховання: «Громадянську природу людини формує соціальне середовище, але якщо суспільство аморальне й суперечить суспільній природі людини, то воно створює її» [92]. Втім, досить неоднозначною стосовно проблеми громадянського виховання є думка філософа про те, що не можна одночасно виховати людину для неї самої і громадянина для інших. Мислитель робить висновок, що за умови рівності всіх людей, їх загальне звання бути людиною.

Значну роль у розвитку методологічних засад виховання громадянськості молоді належить українським мислителям, діяльність яких припадає на період просвітницького руху. І хоча Україна на той час перебувала в складі Російської імперії, представники української демократичної думки (О. Духнович, М. Костаров, П. Куліш, М. Пирогов, Г. Сковорода, Т. Шевченко, К. Ушинський та інші) виношували й наполегливо відстоювали ідею незалежності й самостійності України. Відповідно проблема виховання громадянськості молоді розглядалась ними в контексті національної гідності, свободи, патріотизму особистості, збереження рідної мови, поваги до історії, культурних надбань, традицій українського народу, його прагнення власної державності.

Особлива роль у розвитку ідеї виховання громадянськості належить Тарасу Шевченку. Хоча він і не залишив після себе наукових праць з проблем навчання та виховання, його поетичні і правові твори є свідченням глибокого знання психології українського народу, побуту, вірувань, звичаїв, народного мистецтва, фольклору, виховних традицій. Все життя Кобзаря, вся його літературна спадщина – це грізне звинувачення самодержавства у злочинах проти українського народу, заклик до боротьби за незалежність і громадянські права.

Значне місце у розвитку теорії і практики виховання громадянськості займають праці К. Ушинського, який стверджував, «... як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до Батьківщини, і ця любов дає вихованню вірний ключ від серця людини і могутню опору для боротьби з його поганими природними особливостями» [235, с.89].

Провідне місце в його педагогічній спадщині посідає проблема народності, в основі якої лежить патріотизм, любов до своєї Батьківщини, рідної мови, віра у творчі сили свого народу і демократичні устремління у боротьбі за поліпшення його економічного, політичного і освітнього становища. К. Ушинський науково обґрунтував висновок про те, що громадянське виховання має будуватися на основі багатовікового досвіду народу, його традицій і виходити з його потреб. На думку вченого, найголовнішим педагогом є народ, що є оберегом мови, культури, релігії і звичаїв. «Почуття народності таке сильне у кожного, - писав К.Ушинський, - що в час загибелі всього благородного і святого воно гине останнім» [235, с.100].

Феномен громадянського виховання в Європейській педагогіці остаточно відокремився у самостійну виховну проблему на початку ХХ ст. Автором терміну «громадянське виховання» був видатний німецький педагог Г. Кершенштейнер [103, с.5]. Провідна ідея його творчості – формування державної свідомості особистості. Вчений вважав, що потрібно заплановано і послідовно виховувати в усіх, починаючи з дитинства, громадянськість і патріотизм, і кожен зобов'язаний підтримувати державу, в якій живе.

У вітчизняній педагогіці вперше до теми громадянського виховання звернувся В. Сухомлинський, педагогічні ідеї якого стали орієнтиром для створення ефективних технологій виховання громадянськості школярів й на сучасному етапі.

Г. Кершенштейнера та К. Ушинського об'єднувала суспільність думок і ідей щодо формування громадянських поглядів, любов до України, її мови, культури, історії.

Зокрема В. Антонович вважав, що соціальне життя формується згідно з провідною ідеєю народу, а також відповідно до рівня його свідомості, культури й освіти. Він був переконаний, що лише високий рівень освіти може сприяти найкращому втіленню провідної ідеї, інакше будь-які заходи будуть марними.

На думку відомого українця М. Драгоманова, школа, а саме українська школа, повинна була взяти на себе головні обов'язки щодо виховання громадянських поглядів дітей і молоді [69].

Особливий внесок у розвиток громадянського виховання молоді зробили такі вітчизняні вчені як: І. Бех, П. Ігнатенко, А. Макаренко, В. Поплужний. Вітчизняні науковці наголошують [106], що ідеї громадянськості та демократії мають бути основними та наскрізними в системі шкільного життя, в його формальних та неформальних проявах.

Першими обґрунтували актуальність громадянського виховання дітей і молоді в Україні В. Антонов, М. Драгоманов, О. Кониський, М. Костомаров, П. Куліш та інші [70; 130; 133].

В педагогічній спадщині Г. Ващенко, А. Макаренка, С. Русової, К.Ушинського охарактеризовано основний зміст громадянського виховання дітей в школі, його національні ознаки [33, 158, 206, 232].

В. Лозова, Г. Троцько вказують: «Громадянське виховання – процес формування громадянськості як риси особистості, яка характеризується усвідомленням нею своїх прав і обов’язків у ставленні до держави, народу, законів, норм життя; турботою про благополуччя своєї країни, збереження людської цивілізації конкретними діями відповідно до власних переконань і цінностей» [151, с.108].

Академік АПН України О. Сухомлинська зазначає: «Громадянське виховання: спадщина і сучасність» виховання громадянських якостей – це емоційно-почуттєве прилучення дітей до різних форм знання, розуміння, діяльності й поведінки, спрямованих на прояви громадянськості. До громадянських якостей належать: любов до свого народу, краю, вітчизни, толерантність, демократизм, громадянська свідомість, громадянська гідність, громадянський обов’язок, громадянська відповідальність, громадянська мужність, громадянська діловитість, працелюбність, повага до законів держави, чужої думки тощо» [223, с.4].

Так, у перше десятиліття України, як молодій незалежній державі, важливим було концептуальне осмислення наукових і практичних засад виховання громадянськості, як запоруки формування державності та громадянського суспільства. Визначення сутності громадянськості, цілей, завдань, обґрунтування

ефективних принципів, засобів і методів її формування у вихованців здійснене науковими співробітниками Інституту змісту і методів навчання П. Ігнатенком, Н. Косаревою, Л. Крицькою, В. Поплужним та ін. [93].

У працях Н. Бернса, І. Беха, Л. Божович, Л. Буєвої, І. Кона, В. Крутецького, Н. Нікітіної, П. Чамати здійснено психологічне обґрунтування громадянського розвитку особистості.

На багатоаспектність й інтеграційність громадянськості вказано дослідниками Н. Алігавабовим, Т. Більгільдієвою, І. Валєєвим, О. Волжиною, К. Гаджієвим та В. Мушинським. Детальному аналізу педагогічних засад функціонування громадянськості у вітчизняній шкільній практиці присвячено дослідження Н. Дерев'янка, Ю. Завалевського, В. Іової, О. Киричук, Н. Косаревої, В. Кузя, Т. Мальцевої, В. Оржехівського, А. Розенберга, І. Тараненко, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін.

Формування правової демократичної держави можливе лише на основі розвинутого громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської самосвідомості, моральної, правової культури громадян. К. Чорна в своїй роботі «Громадянське виховання – нагальна потреба України» зазначила: «Громадянське суспільство – одночасно і мета, і засіб громадянського виховання особистості» [247, с.3], «Громадянське виховання повинно стати серцевиною усієї діяльності школи як у процесі навчання, так і позакласній роботі» [247].

У своїй роботі «Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» І. Бех та К. Чорна зазначили: «В центрі системи громадянського виховання постала особистість дитини як найвища цінність» [19, с.5]. На їх думку, метою системи громадянського виховання зараз і на перспективу має бути виховання патріота України, який орієнтується на пріоритет національних цінностей при повазі до цінностей інших культур; прагне в розумних межах поєднати особисті інтереси з інтересами суспільства, держави й інших людей; здатний правильно обирати життєві цілі; розуміє демократію як реальне народовладдя.

Важливим документом громадянсько-патріотичного виховання є «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української

державності», де зазначається: «Громадянське виховання – це процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політико, юридично дієздатною та захищеною» [117, с.35].

Про це ж наголошував і В. Сухомлинський, який «справжню громадянськість бачив у моральній відповідальності за все, що робиться на рідній землі: непримиренність до недоліків, гаряче прагнення боротися за розквіт, велич і могутність Вітчизни» [224, с.146].

Громадянськість як сучасну ознаку досліджували детально і зарубіжні вчені.

Вагомий внесок у розвиток теорій громадянського виховання зробили зарубіжні науковці. Зокрема філософські аспекти громадянськості досліджували: Г. Кіршенбаум (H. Kirschenbaum), Д. Кнеллер (J. Kneller), Л. Колберг (L. Kohlberg), А. Маслоу (A. Maslow), К. Роджерс (C. Rogers). Німецькі вчені вважають, що громадянськість націлена через довічне соціальне та різноманітне навчання демократичних дій, демократичного мислення з метою забезпечення демократію і громадянське суспільство працювати на практиці.

В останні роки педагоги Європи виділили напрям громадянського виховання як пріоритетний у галузі освіти. Виховання громадянина держави, Європи і, навіть, Всесвіту – актуальне питання сьогодення, яке стоїть перед сучасною педагогікою. Серед європейських країн Нідерланди активний учасник Ради Європи, ООН, ЮНЕСКО і в тісній співпраці з іншими європейськими країнами бере участь у процесі розвитку теоретичної і практичної бази проблеми виховання громадянина. Так, доктор Університету м. Амстердама А.А.Дж. Олгерс у своєму огляді «Громадянська освіта та суспільствознавство і політика освіти Нідерландів», що представлений для обговорення в рамках європейського проекту «Освіта для демократичного громадянства», підкреслює, що вивчення історичного розвитку проблеми громадянської освіти визначає Нідерланди, як одну із трьох провідних країн (разом з Німеччиною і Данією), з найбільшим досвідом і найдавнішими традиціями у цій галузі. В Голландії громадянське виховання було виділене

окремим напрямком в освітньому процесі ще з 1968 року і набуло значного розвитку [281].

Загальні проблеми громадянськості в Німеччині досліджувала професор А. Слівка. Вона наголошувала, що громадянське виховання є відповіддю на конкретні соціальні проблеми (імміграційні проблеми, расизм, нетерпимість, егоїзм, глобалізація, втрата культури) та завдання (гендерні, етичні), а також на необхідність активного залучення молоді до демократичних та суспільних процесів. У центрі громадянського виховання стоять навчання комунікативності і соціальні вчення. У відповідності з цим виховним методом навчати потрібно не тільки толерантності, оскільки цілі набагато ширші - свідоме заохочення плюралістичних поглядів і дивергентного мислення. Молодь, як зазначає вчена, повинна бути в курсі завдань суспільства та брати активну участь у їх вирішенні. На основі пропозицій і нових перспектив повинні реалізовуватися гуманістичні принципи, які стануть підґрунтям громадянськості [289].

За визначенням зарубіжної вченої Г. Коджаспірової: «Громадянське виховання – процес формування поваги до закону і безперечне підкорення йому, нормам колективного життя, розвиток громадянського самопізнання, соціальної і політичної відповідальності, культури міжнаціональних відносин, громадянських почуттів і якостей: патріотизму, національної і расової терплячості, почуття громадянського обов'язку і соціальної відповідальності, готовності захищати свою Вітчизну, відстоювати свої погляди» [107, с.110]. Громадянськість має на меті формування національно-патріотичної свідомості, а саме: особистісної ідентифікації зі своєю нацією, віри в духовні сили та майбутнє країни, волі до праці на користь народу; усвідомлення моральних та культурних цінностей; знання історії, звичаїв, обрядів, символіки як всієї країни так і її регіонального різноманіття. Громадянське виховання поєднується з естетичним вихованням, оскільки головною домінантою національно-патріотичного виховання дітей та молоді є формування соціокультурної компетентності та ціннісного ставлення до суспільства, держави та самої себе; відчуття свої належності до України,

усвідомлення єдності власної долі з долею своєї країни; активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції, поваги до культурної спадщини.

Громадянське виховання в українській школі передбачає залучення молодого покоління до творчої участі в рідній та загальнолюдській культурі, примноженні її досягнень. Звідси — необхідність удосконалення художньої освіти та естетичного виховання підростаючих поколінь, розвиток почуття прекрасного.

Посилення виховної функції освіти, громадянськості, працелюбності, моральності, поваги до прав і свобод людини, любові до Батьківщини, сім'ї, довкілля розглядається одним із стратегічних напрямів державної політики в галузі освіти.

У цьому контексті заклади середньої освіти виконують роль фундаменту, на якому будується вся система громадянського виховання учнів, любові до рідного краю, України, історичної пам'яті, духовності, національного характеру. Все, що закладається учням у цей період навчання і виховання, визначає в подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку. Набуті в школі особистісні якості, а також знання, вміння та ставлення значною мірою визначають особливості практичної, громадської та професійної діяльності дорослої людини.

Одне з найважливіших завдань сучасної системи освіти, як зазначають вчені, є формування потреби у красі та діяльності за законами краси – це ефективний засіб виховання естетичної культури, патріотичних почуттів, громадянської позиції особистості. Учні повинні сприймати національні цінності через художню спадщину, в якій акумульовано емоційно-естетичний досвід поколінь.

Естетичне виховання (від гр. *estenomai* – сприймати почуттями) визначається як розділ педагогіки про виховання почуття прекрасного та зовнішньої привабливості, високих смаків і естетики поведінки, заснованої на законах прекрасного.

В естетичне виховання вкладається поняття здатності проникати у всі сфери життя, формувати естетичне ставлення до дійсності в цілому, а не тільки в мистецтві. Наведемо деякі визначення естетичного виховання:

Естетичне (грец. *aisthetikos* — почуттєвий) виховання — послідовне формування у дітей естетичного ставлення до життя, розвиток сприймання і розуміння прекрасного у мистецтві, природі, взаєминах людей, художніх потреб і здатності до художньої творчості [196].

Вперше ввів поняття «естетичне виховання» німецький філософ, естет Ф. Шіллер у праці «Листи про естетичне виховання людини». Він визначав сферу естетичного неоднозначно: з одного боку, лише естетичне веде до безмежного, а з іншого — «краса нічого не дає ні розуму, ні волі, вона лише робить людину здатною до належного користування тим чи іншим, але анітрошки не прирікає цього користування» [257, с.252]. Тобто краса виступала у Ф. Шіллера то як кінцева мета людського розвитку, то як момент переходу від фізичного стану (чуттєвості природи) до логічного й морального (істини й боргу ідеальній державі). Сам Ф. Шіллер вважав, що краса одночасно й наш стан, і наша дія.

Олександр Баумгартен запропонував термін «естетичне» для визначення «науки про чуттєве знання» (XVIII ст.), що дало можливість розкрити своєрідність естетичного, обґрунтувати і розкрити його цінність [237].

Класичні представники утопічної думки XIX ст. — Ш. Фур'є, К.А. Сен-Симон, Р. Оуен — вважали, що естетичне виховання має виконувати особливу функцію в педагогічній системі при зміні соціального устрою «цивілізації» устроєм гармонії. Розвиток емоцій за допомогою мистецтв принесе у вільну працю творчий, духовний зміст [231].

Ядром педагогічної концепції Ж.-Ж. Руссо є теорія естетичного виховання. Природне виховання, за Руссо, це живильний процес в якому, з однієї сторони, враховуються дитячі здібності, а з іншої — не випускається з уваги готовити дитину до суспільних відносин і обов'язків [207, с.137].

Цінний внесок у розробку теорії естетичного виховання кінця XIX — початку XX ст. зробив педагог, мистецтвознавець А. Бакушинський. Він вважав, що естетичне виховання має провадитись у двох напрямках: вивчення закономірностей дитячої художньої творчості та її «продуктів» і дослідження й розробка найбільш доцільних у суспільстві методів художньо-педагогічної діяльності. Центальною

темою його досліджень і критичних висловлювань було визначення впливу мистецтва на духовне формування особистості та суспільства в цілому [13].

За визначенням Б. Горанова «естетичний» означає найвищу концентрацію чуттєвого досвіду суспільної людини, таке вираження пізнання і освоєння світу людиною, яке здатне викликати у неї духовну чуттєву реакцію [50].

У стислому словнику з естетики «естетичне виховання» визначається як система заходів, вкладених у вироблення та вдосконалення в людині здібності сприймати, правильно розуміти, цінувати їх і створювати прекрасне й високе у житті й мистецтві [124]. В обох визначеннях йдеться про те, що естетичне виховання має формувати й удосконалювати у людині здатність сприймати прекрасне у мистецтві й у житті, правильно розуміти й оцінювати його. У першому визначенні, на жаль, автор вилучив діяльнісну та творчу сторони естетичного виховання, тоді як у другому визначенні підкреслюється, що естетичне виховання не повинне обмежуватися тільки споглядальним завданням, воно повинно також формувати здатність створювати прекрасне у мистецтві та житті. Так, Д. Ліхачов в дослідженні «Теорія естетичного виховання школярів» зазначає: «Естетичне виховання – цілеспрямований процес створення творчо активної дитини, здатної сприймати й оцінювати прекрасне, трагічне, комічне, потворне у житті й мистецтві, жити й творити за законами краси» [55]. Автор підкреслює провідну роль цілеспрямованого педагогічного впливу на естетичне становлення дитини. Наприклад, розвиток в дитини естетичного ставлення до дійсності і мистецтва, як і його інтелекту, може бути некерований, стихійний і спонтанний процес. Спілкуючись з естетичними явищами життя і мистецтва, дитина естетично розвивається. Але дитиною не усвідомлюється естетична сутність предметів, а розвиток найчастіше пов'язано з бажанням до розваги, а, як наслідок, в дитини можуть скластися неправильне ставлення до життя, цінностей, ідеалів. Д. Ліхачов, як і багато інших педагогів і психологів, вважав, що тільки цілеспрямований педагогічний естетико-виховний вплив, залучення дітей у різноманітну художню діяльність здатні розвинути їхню сенсорну сферу, забезпечити глибоке розуміння

естетичних явищ, підняти до розуміння справжнього мистецтва, краси дійсності і прекрасного у людській особистості [150].

Дослідник Б. Неменський приділяє увагу емоційно-чуттєвій сфері естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва, розкриває безпосередні зв'язки рівня естетичного розвитку особистості з її культурною цінністю [178].

Вчений М. Каган вважає, що естетичне виховання є соціально зорієнтованим формуванням становлення людини до світу [98]. На думку Е. Чистякової, сутність естетичного виховання полягає у формуванні естетичних потреб [246]. Таку саму позицію займає В. Разумний [266]. Т. Аболіна та Н. Міропольська вважають, що головним в естетичному вихованні є «відтворення всього багатства справжнього людського ставлення до світу» [1].

Підсумовуючи наукові погляди, можна визначити сутність та складові цього поняття. По-перше, естетичне виховання – це процес цілеспрямованого впливу. По-друге, це формування здібності сприймати і бачити красу мистецтва і життя, оцінювати її. По-третє, завдання естетичного виховання – формування естетичних смаків та ідеалів особистості. І, нарешті, по-четверте, – розвиток здатності до самостійної творчості і творення прекрасного.

Питання естетичного виховання ґрунтовно розкрито у педагогічній спадщині С. Міропольського. Зміст естетичного виховання він визначав як процес формування у людині здібностей сприймати та розуміти прекрасне. Вченим було обґрунтовано категорії естетичного виховання та визначено його завдання: розвиток естетичних нахилів та здібностей дітей, задоволення художньо-естетичних потреб, формування естетичного сприймання, почуття та смаку. Серед головних засобів процесу естетичного розвитку педагог визначав: красу православної церкви, церковного богослужіння та різні види мистецтва, народну художню творчість, сільський побут, природу рідного краю тощо.

Існують підходи до проблем естетичного виховання з точки зору соціально-виховного комплексу, що торкається природи і цілісності людського існування. В основі цього комплексу знаходяться такі складні визначення, як «естетичне ставлення» і «естетичний смак» [101, с. 19].

Особливість естетичного виховання полягає у тому, що воно активізує всі духовні і фізичні здібності людини, формуючи його мислення, естетично розвиваючи органи чуття. При цьому, відзначає Ю. Петрова, вплив мистецтва на інтелектуальну, емоційно-вольову і фізичну сферу людини надзвичайно велике і відбувається повільно і поступово, починаючи з раннього дитинства [91].

Специфічність естетичного виховання, з погляду Є. Квятковського, полягає у цілеспрямованості процесу формування творчо активної особистості, здатної з позиції доступного їй розуміння ідеалу сприймати й оцінювати прекрасне, досконале, гармонійне, інші естетичні явища в житті, природі, мистецтві.

Провідним завданням естетичного виховання є формування в учнів художньо-естетичних і творчих здібностей, розвиток образного мислення на основі творчої практики [102].

Метою естетичного виховання І. Кант вважає створення культури душевних проявів і особливого значення надає мистецтву. В «Критиці здатності роздумів» він зазначає «Витонченність мистецтва та науки не роблять морально кращими, а роблять людей культурнішими, тим самим стримуючи прояви тиранічних чуттєвих схильностей, підпорядковуючись розуму; у боротьбі зі злом, яке ставить на нашому шляху природу та частково нетовариський егоїзм людей, спонукають відчувати придатність до вищої мети, яка від нас прихована» [99, с.132].

Ряд авторів (Г. Мухаметзянова, Г. Петрова, Л. Печко та ін.) розглядають естетичне виховання як педагогічний процес взаємодії педагога й учнів з метою розвитку естетичного ставлення особистості до дійсності і мистецтва, формування естетичної свідомості й здатної до творчої діяльності за законами краси. Вони розглядають естетичне виховання як вид виховної роботи, у процесі якої засвоюються естетичні знання, здобуваються творчі вміння і формується світогляд [265].

Д.Д. Джола, А. Щебро визначають естетичне виховання через поняття як естетичне ставлення. Вони визначають такі поняття, як «естетичні цінності», «естетичне сприйняття», «естетичний смак», «естетичні потреби», «естетичні почуття», «естетичні судження». З огляду цих авторів, естетичне виховання – це

формування естетичного ставлення людини до діяльності, зміст якого, з'єднуючи в собі загальнолюдські, епохальні, регіональні, національні, класові, професійні, й індивідуальні риси, несе історично визначний рівень людяності [64, с.51].

Вагоме значення естетичного виховання учнів загальноосвітніх спеціальних навчальних закладів підкреслюється вченими-сурдопедагогами (О. Дьячков, М. Земцова, Ю. Кулагін, М. Ярмаченко та ін.). Зокрема, важливість запровадження художньої освіти, в тому числі творів образотворчого мистецтва, в корекційно-виховний процес спеціальної школи з метою забезпечення розвитку інтелектуальної діяльності та емоційної сфери учнів з порушенням слуху формування їхніх моральних позицій, розширення соціального та естетичного досвіду неодноразово підкреслювали вітчизняні та зарубіжні автори (Г. Дульнєв, О. Граборов, І. Дмитрієва, Т. Головіна, К. Гордієнко, І. Грошенков, Л. Занков, І. Єременко, С.О. Калантарова, Е.Г. Кярнер, М.М. Нудельман, Г.М. Плешканівська, І. Соловйов, К. Щербакова, В. Баудиш, Б. Брьозе та ін.).

Важливість естетичного виховання для учнів з особливими потребами висвітлюють О.В. Гаврилов, І.В. Дмитрієва, А.І. Капустіна, Н.В. Тарасенко, значущість громадянськості особистості засвідчують дослідження П. Вербицької, П. Ігнатенка, О. Коберника, Н. Косаревої, А. Крицької, А. Макаренка, В.Оржеховської, Т. Пустовіт, В. Сухомлинського, О.Сухомлинської, І. Тараненко, К. Чорної.

Вчені відмічають, що естетичне виховання починається з усвідомлення певного запасу елементарних естетичних вражень, без яких не можуть виникнути здібності та зацікавленість до естетично значущих предметів і явищ, їх колористичних якостей. На основі отриманих вражень та знань естетичне виховання формує різносторонні здібності емоційно-чуттєвого життя та ціннісного ставлення до миру. В процесі естетичного виховання формуються індивідуальні творчі здібності [24, с.91].

С. Русова пов'язувала теорію і практику естетичного виховання дітей з ідеями народності виховання і навчання, вважаючи ігри, усну народну творчість, свята, природу невичерпним джерелом для пробудження в дитині духовних сил.

Естетичне виховання вона розглядала в єдності з моральним, які, за її твердженням, мають спільну основу — розвиток вищих почуттів [241].

Важливою для естетичного виховання стала нова інтерпретація педагогічного принципу природовідповідності виховання, сформульована Бенеке, суть якої в перемиканні з зовнішніх процесів на внутрішні психологічні, на вивчення творчої уяви, фантазії [263].

С.О. Герасимов пояснює означену позицію таким чином: «Функцією естетичного виховання і художньо-естетичної діяльності дітей є розвиток у них образного мислення, відмінного від понятійного». У художньому образі як формі мислення зосереджено великий обсяг інформації про природу, суспільство, відносини, історію, наукові знання. За допомогою образів, які вони бачать, уявлень реалізується не лише мислення, але й зберігання інформації. Розвиток образного мислення може йти «від сприйняття цілісного образу як поодинокого явища до розуміння образів узагальнень, які знаходяться у ньому до розкриття їх внутрішнього, глибинного сенсу» [217, с.12]. Це дає підстави стверджувати, що естетичне виховання може виступати умовою інтегрування учнів з порушенням слуху в соціокультурний простір.

Як неперервний процес естетичне виховання здійснюється передусім у процесі сприймання сигналів естетичної інформації та практично-художньої діяльності. Необхідно навчити дитину, зокрема з порушенням слуху, цілеспрямовано й цілісно сприймати, відчувати, розуміти й адекватно оцінювати прекрасне в різноманітних цього виявах: мистецтві, природі, суспільних стосунках, вчинках людей тощо, а також максимально розвинути елементарні творчі здібності й нахили учнів. «Привчаючись бачити і творити прекрасне, учень і до самого себе підвищує вимоги – учень естетично розвивається. У нього поступово складається естетична свідомість, тобто розглядання оточуючого з естетичної позиції, і стимул до створення естетичних цінностей», - зазначає О. Грабов [52, с.172].

Естетичне виховання, як засвідчив проведений аналіз, відбувається у процесі формування соціокультурної компетентності, яка визначаються цінностями суспільстві. Пізнати цінності суспільства можливо через мистецтво, через

особистісне ставлення до художніх творів. Через розвиток власного ставлення до цінностей формується суб'єктивність людини, спрямована на будь-які сприйняття проявів довкілля. Суб'єктивність виявляється як у репродуктивній діяльності (сприймати, аналізувати, переживати художні цінності), так і у продуктивній (створити). Цей двобічний процес є основою соціокультурного інтегрування.

Як зазначається у державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, основоположною є розвиток емоційної та інтелектуальної сфер дитини; актуалізація естетичних, мистецтвознавчих та культурологічних знань; формування естетичної свідомості, що відбивається як у власній творчості і царині мистецтва, так і у вчинковому способі буття, що «репрезентує цілісність людської свідомості, самосвідомості і практичної дії» [62]; спрямованість на розуміння учнями художньої цінності творів мистецтва; стимулювання духовності і здатності бути співпричетним до душевного світу іншого та протистояти культивуванню примітивних поглядів та смаків.

Аналіз наукових джерел засвідчив значущість соціокультурної компетентності.

Шляхи збагачення духовно-творчого потенціалу дитини різноманітні, однак художньо-естетичне виховання в цьому процесі є головним.

Воно тісно пов'язане з громадянським вихованням. А соціокультурну компетентність варто розглядати як складову громадянського та естетичного виховання і засіб соціокультурного інтегрування.

### **1.3 Образотворче мистецтво як засіб формування соціокультурної компетентності у школярів з порушеннями слуху**

Образотворче мистецтво визначається вченими як творчість, яка побудована на законах краси, продуктом якої є духовні естетичні цінності [68; 69; 70].

Образотворче мистецтво як важливий елемент художньої освіти становить історію культури, що відображає значні події в житті народу і держави, певні цикли людського життя, пір року, трудових занять. Дослідження видатних мистецтвознавців А. Хілла (Великобританія), М. Наумбурх (США) засвідчили, що

людина через мистецтво може відновлювати не тільки свій психофізичний стан, але й адаптуватися в соціумі.

Аристотель ідеї про вплив мистецтва на людину розвивав також у вченні про катарсис-концепції очищення душі і тіла людини під впливом мистецтва. Він вказував, що таке очищення, тобто катарсис, подібно оновленню моральних критеріїв, а саме: «відділився в своїх стражданнях від життя індивід піднімається від своєї часткової ідентичності до всезагальної, остання індексується з життям і прагненням суспільства» [6, с.463].

В стародавні часи вказувалось на лікувальну дію мистецтва. Зокрема «Стародавня притча», яка пов'язана з використанням мистецтва як лікувального засобу, представлена в Старому Завіті. В ній описується, як Давид, граючи на арфі, вилікував Саула від нервової депресії. А в міфології стародавніх греків образ Аполлона, покровителя мистецтв, і його сина Асклепія, покровителя лікування, були символами взаємозв'язку мистецтва і медицини. Використання різних видів мистецтва в різних цілях лікування спостерігалось в Стародавній Греції, Стародавньому Римі, Китаї та Індії [8].

У Стародавній Греції мистецтво розглядали як ефективний засіб впливу на людину. У галереях виставляли скульптури, які відображали благородні людські якості, риси характеру, наприклад, «Милосердя», «Справедливість» тощо. В ті часи вважалось, що «спостерігаючи прекрасне, людина вбирає в себе все найкраще, що вони відображають. Те ж саме відноситься і до картин великих майстрів» [8].

Мистецтво, на їхню думку, впливає на особистість і визначає її моральну свідомість, при цьому велика роль мистецтва, як найважливішого засобу художньо-естетичного виховання.

Наприкінці XIX – початку XX ст. в педагогічній теорії та практиці використовували поняття «малювання в школі», яке розуміли як систему занять образотворчим мистецтвом, кресленням, елементарною геометрією. З 1964 р. за ініціативою Міністерства освіти СРСР назву даного навчального предмета було замінено на «образотворче мистецтво». Цей крок вмотивувався тим, що

малювання є видом діяльності, елементом назви практичних методів навчання, а це надзвичайно звужує межі й дидактичне значення навчальної дисципліни. Образотворче мистецтво в широкому розумінні є художнім відображенням дійсності в образах, що сприймаються зорово. Дещо вужче тлумачення поняття «образотворче мистецтво» – це навчальний предмет початкової і середньої ланки загальної освіти, який має на меті морально-естетичний, духовний розвиток учнів через формування в них практичних умінь сприймати й відображувати дійсність, застосовуючи виражальні засоби образотворчого мистецтва [267]. Поняття «образотворче мистецтво» та «малювання» у значенні назви навчального предмета використовуватиметься в дисертаційному дослідженні як взаємозамінні.

Вивчення широкого кола філософської, мистецтвознавчої літератури показало, що проблема становлення уявлень про образотворче мистецтво як загальноосвітній навчальний предмет має багатовікову історію. Перші згадки про образотворче мистецтво як навчальну дисципліну зустрічаються у роздумах визначного античного філософа Арістотеля (381 – 322 рр. до н.е.). У вченні про «мімезис» (реалістичне зображення дійсності у творах мистецтва) він вказував, що у процесі ознайомлення людини з основами образотворчого мистецтва формується художня творчість, як засіб пізнання. Розглядаючи коло предметів для початкових шкіл, Арістотель вважав, що основними мають бути граматика, гімнастика, музика і малювання. У дослідженнях особливостей розвитку системи освіти Стародавнього Риму підкреслювалося, що грамота і малювання вважалися першорядними предметами, які виконували улітарні функції: грамота була необхідною передумовою вивчення інших, більш складних дисциплін, а малювання – основним засобом формування витонченості ока і досягнення людиною власної фізичної досконалості та естетичної довершеності предметного середовища, що необхідно для школярів з порушенням слуху. Перші приклади художньої освіти виявлено у Сіоконській школі мистецтва скульптури на Пелопоннесі (початок VI ст. н.е.), де вивчення малювання, зокрема живопису, здійснювалося на ґрунті знання основ геометрії [77].

Проблеми розробки методів навчання образотворчого мистецтва, використання малювання як засобу розумового розвитку і морального виховання досліджував відомий німецький педагог, організатор притулків для бідних дітей, Й.Г. Песталоцці (1746 – 1827). Він був одним із перших ініціаторів практичного введення малювання в коло навчальних предметів. У праці «Как Гертруда учит свои детей» (1801) Й.Г. Песталоцці розвинув ідею щодо вивчення малювання перед навчанням грамоти, тому що цей предмет не тільки полегшує процес оволодіння навичками письма, а й сприяє загальному розвитку дитини [190].

У процес становлення образотворчого мистецтва як навчального предмета вагомий внесок зробив відомий український поет і художник, педагог-гуманіст Тарас Шевченко (1814 – 1861). На підставі аналізу літературної та педагогічної спадщини Т.Г. Шевченка можна зробити висновок, що освітлений ідеал він вбачав у всебічнорозвиненій особистості, зокрема в художньо-естетичному відношенні. Митець вказував, що процес навчання необхідно спрямувати на розвиток здібностей дитини, формування у неї таких умінь та навичок, які згодом дозволили б зробити життя більш змістовним. За Т.Г. Шевченком, формування особистості дитини залежить від трьох важливих факторів: здібності та звички, набуті в ранньому дитинстві; система виховних впливів навчального закладу; вплив соціального середовища, яке оточує вихованця. Усі ці фактори мають ґрунтуватися на єдності науки і не знижувати рівня мистецтва, адже художні засоби зміцнюють засвоєння надбань наук, якщо стоять на його рівні. Тобто, дидактичне значення образотворчого мистецтва необхідно оцінювати з огляду на те, в якій мірі воно віддзеркалює і допомагає краще усвідомити наукові факти. Т.Г. Шевченко у своїх педагогічних роздумах наголошував на необхідності вивчення основ образотворчого мистецтва, введення малювання у коло навчальних предметів: «...Учись, учись малювати, ця наука ніякій науці не завадить...» [252, с.337].

Видатний педагог К. Ушинський підкреслював, що велике значення для розвитку особистості має образотворче мистецтво. Виняткову увагу педагог приділяв вивченню історико-культурної спадщини. Прагнучи розвивати в учнів

поряд з інтелектуальною почуттєво-емоційну сферу, К. Ушинський вказував: «У всякій науці більш або менш є естетичний елемент, передавання якого учням повинен мати наставник» [234]. Педагог вважав, що розвивати художньо-естетичне почуття слід не лише на основі змісту, а й форми проведення занять.

Відомий український вчений, педагог, психолог, професор Г. Ващенко, визначаючи завдання гармонійного виховання української молоді, вказував, що школа має виробити в учнів здоровий смак щодо творів мистецтва. Для цього, на думку педагога, необхідними є знання з історії письменства, малярства, скульптури, музики, архітектури. Г. Ващенко відмічав: «У галузі мистецького виховання мусить перше місце займати виховання смаку і розуміння свого рідного мистецтва, тим більше, що в цій галузі Україна має значні досягнення» [32]. Школа, на думку педагога, повинна розвивати творчі, мистецькі здібності, оскільки серед учнів є багато талановитих особистостей, які за умови правильного виховання можуть дати Україні нові прекрасні твори в галузі літератури, живопису або музики.

Російський педагог-демократ, дослідник проблем експериментальної педагогіки початку ХХ ст., В.П. Вахтеров (1853 - 1924) підтримував спроби педагогів використовувати образотворче мистецтво як ефективний засіб контролю над засвоєнням та усвідомленням учнями навчального матеріалу: «Заставьте нарисовать цветок, клетку, сердце ученика, бойко отвечающего урок, и вы сейчас же узнаете, видел ли он то, о чём говорит» [31, с.273].

В загальній психології та педагогіці висвітлюються питання взаємозв'язку між образотворчим мистецтвом та дитиною на рівні окремих психічних процесів. У наш час досліджені психолого-педагогічні проблеми формування різноманітних аспектів естетичної культури засобами мистецтва у дітей з типовим розвитком різноманітних вікових груп. В цьому плані особливий інтерес представляють дослідження психологів Б.Г. Ананьєва, П.П. Блонського, Л.І. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Виготського, А.В. Запорожця, Е.І. Ігнат'єва, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплова, Д.Б. Ельконіна, П.М. Якобсона та ін.; педагогів Т.Г. Аболіної, Н.В. Аніщенко, В.Г. Бутенко, Б.А. Верб, Д.М. Джоли, Б.Т. Ліхачова,

Н.Е. Миропольської, С.Р. Хлебик, О.С. Чернової, Г.П. Шевченко, А.Б. Щербо та ін.

Стосовно дітей з особливими освітніми потребами в дослідженнях психологів і педагогів відмічається, що образотворче мистецтво набуває значення не тільки в розвитку сенсорних процесів, але і в цілому, впливають на їхній розумовий та естетичний, розвиток, оскільки окреслений в них інтелектуально-емоційний заряд сприяє формуванню особистості школярів з особливими потребами (О.Г. Алавідзе, В.В. Алексеєва, Е.В. Белкіна, Н.А. Вентугіна, В.А. Езікєєва, С.В. Коновець, Н.Л. Кульчинська, В.С. Кузін, Г.В. Лабунська, Б.Т. Ліхачов, А.А. Мелик-Пашаєв, Б.М. Неменський, Ю.Н. Протопопов, С.Х. Раппорт, Н.Д. Рева, Н.П. Сакуліна, М.Н. Семенова, Т.В. Шуртакова, А.В. Щербаков, Е.А. Флергена, Б.П. Юсов. та ін.).

Образотворче мистецтво розвиває емоційно-рухову координацію, оскільки вимагає узгодженої участі багатьох психологічних функцій. На думку досліджувачів, малювання відіграє важливу роль у згуртуванні взаємовідносин між півкулями головного мозку, оскільки в процесі малювання активізуються конкретно-образне мислення, пов'язане в основному з роботою правої півкулі, і абстрактно-логічною, за яке відповідає ліва півкуля [183].

Питанням корекційного впливу образотворчого мистецтва на стан розумового, естетичного, морального, особистісного розвитку школярів присвячено дослідження психологів і педагогів Н. Ветлугіної, В. Єзікєєва, С. Коновця, В. Кузіна, Г. Лабунської, Б. Ліхачова, Г. Люблінської, О. Мелик-Пашаєва, І. Дмітрієва, Б. Неменського, Ю. Протопова, Н. Сакуліної, Б. Юсова та ін. У дослідженнях науковців наголошується, що образотворче мистецтво є важливим напрямом розвитку особистості учнів та водночас ефективним засобом корекційного впливу, у процесі якого удосконалюються пізнавальні процеси (сприймання, увага, пам'ять, мовлення), відбувається розвиток зорово-рухової координації, дрібної моторики, просторового орієнтування, перцептивних дій, а отже відбувається емоційний розвиток особистості.

Образотворче мистецтво є одним із засобів самореалізації школярів та способом реалізації життєвої позиції сучасної людини. Його роль у вихованні

підростаючого покоління неухильно зростає, оскільки протидіяти явищам бездуховності, аморальності можна лише шляхом формування соціокультурної компетентності усвідомлення важливості та пріоритету загальнолюдських цінностей, вдосконалення творчого потенціалу, прагнення до пізнання, що має важливе значення у процесі соціокультурного інтегрування учнів з порушенням слуху.

Головною метою предмета «образотворче мистецтво», за словами науковця О.О. Мелика-Пашаєва, повинно стати формування засобами мистецтва і художньої творчості особистості кожного учня у своїй багатообразності його зв'язків зі світом, системи його духовних цінностей, його творчого потенціалу, це повною мірою можна віднести до школярів з порушенням слуху [168]. Учень з порушенням слуху повинен, перш за все, відчувати, що світ мистецтва – це його світ, в якому він може виражати, пізнавати змінювати свої відношення до всього в житті, і значить, і себе самого. За свідченнями вчених – дослідників, дякуючи мистецтву, учень повинен пережити не відчужене, співпричетне ставлення до всього, що стає предметом споглядання, мислення, зображення: до інших людей, природи, полій життя, історичного минулого, до предметів людської культури.

Кожен вид образотворчого мистецтва має виразні засоби, вони найбільш різносторонні і тематично відображають навколишню дійсність, тим самим розширюється кордони їх пізнання. Леонардо да Вінчі називав мистецтво «поезією, яку споглядають» [165].

Серед різноманітних видів мистецтва найбільш ефективний вплив на школярів має образотворче мистецтво, специфічною особливістю якого є наочність, конкретність, одночасність та нерухомість зображення різноманітних явлень дійсності. Твори образотворчого мистецтва нерухомі, не мають в арсеналі своїх художніх засобів розвитку в часі, але володіють можливістю безкінечності на протязі сприймання, розкривають через зорові образи пластичне та кольорове багатство реального світу. Зорові образи сприяють більш легкому та тривалому їх запам'ятовуванню, оскільки в пам'яті нашої зберігаються з особливою міцністю ті образи, які сприймають учні з порушенням слуху самі засобом споглядання [197].

Варто зазначити, що образотворче мистецтво, як один з навчальних предметів, має важливе значення в естетичному вихованні учнів з порушенням слуху. Крім того, образотворча діяльність – це своєрідний засіб компенсаторного, терапевтичного впливу, реабілітації для учнів з особливими потребами, зокрема з порушенням слуху. Заняття з образотворчого мистецтва, безпосередня образотворча діяльність учнів пробуджують у них позитивні емоції, естетичне ставлення до оточуючої дійсності й творів мистецтва, побуту й звичаїв; розвивають асоціативне мислення, активізують допитливість, зорову увагу, стимулюють розвиток творчих здібностей учнів з порушенням слуху, сприяють формуванню в них соціокультурної компетентності.

В.О. Сухомлинський зазначив, що: «Джерела здібностей і талантів дітей на кінчиках їхніх пальців»: «від пальців йдуть найтонші струмочки, які надихають джерело творчої думки. Чим більше впевненості та винахідливості в дитячій руці, тим тонша взаємодія руки з природою в духовне життя людини. Інакше кажучи, чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина» [225].

У процесі образотворчої діяльності, маніпуляцій з матеріалами здійснюється природний масаж біологічно активних точок, розташованих на долонях і пальцях рук, що позитивно позначається на загальному самопочутті дитини. Формується загальна вправність рук, у тому числі і дрібна моторика – рухи рук удосконалюються під контролем зору і кінестетичних відчуттів. Окрім того, вирішуються розумові завдання – рука діє, а мозок фіксує відчуття, поєднуючи їх із зоровими, слуховими, доточковими сприйняттями, створюються інтегровані образи і уявлення.

Образотворча діяльність вимагає від людини, яка малює, складного комплексу різних умінь. Щоб намалювати якийсь предмет, його треба добре розглянути, визначити форму, будову, характерні деталі, колір, положення в просторі. Все, що слід зобразити в малюнку, повинно бути не тільки правильно сприйнято - потрібні ще спеціальні уміння, щоб це сприйняття було передане в графічній формі. Оскільки графічна сторона образотворчої діяльності, тобто

уміння володіти рукою, підпорядковувати рухи руки контролю ока, правильно користуватися графічними матеріалами.

На уроках образотворчого мистецтва у школярів, як зазначають відомі вчені (С. Беляєва, І. Дмитрієва, І. Грошенков, Б. Неменський, М. Фомічова та О. Островська), удосконалюються уявлення про предмети і явища навколишнього світу, розвиваються спостережливість, зорова пам'ять, уява, фантазія, художній смак, уміння усвідомлювати спостережуване, виділяти головне, істотне, встановлювати взаємозв'язок між цілим і його частинами, це повною мірою стосується учнів з порушенням слуху.

Так, визначення завдання образотворчої діяльності, які включають в себе сенсорне виховання, формування уявлень, естетичне виховання, засвоєння прийомів та навиків образотворчої діяльності дітей з порушенням слуху, висвітлює у своїх працях А.А. Венгер. Значення образотворчої діяльності для учнів з порушенням слуху розкривається в роботах М.Ю. Рау, визначається специфіка уроку образотворчої діяльності в спеціальній школі, охарактеризовується процес малювання учнів з 1 по 6 клас. На використання образотворчої діяльності для розвитку творчої уяви учнів з порушенням слуху наголошували Е.Г. Речицька та Е.А. Сошина, вони підкреслюють значення уяви в якості компенсаторної функції, сутність якої заключається в тому, що створюючи нові образи, збагачується досвід учнів з порушенням слуху, розширюється пізнання світу. Значення позакласної виховної роботи засобами образотворчого мистецтва для зулучення учнів з порушенням слуху в творчу діяльність розкривається у роботах Л.В. Корабльової [34; 119; 198; 199].

Процес формування у дітей зображувальних умінь і навичок підпорядковане пізнанню життя в його конкретних проявах. У процесі занять образотворчою діяльністю у школярів збагачується чуттєвий досвід, розвиваються уява, здатність естетичного сприймання, художній смак, позитивні якості, і все це впливає на формування соціокультурної компетентності, оскільки є її складовими.

На заняттях з образотворчого мистецтва навчають школярів використовувати різноманітні техніки з живопису, це дає змогу глибше виявити

здібності учнів. За допомогою ліній, фарб, композицій, динаміки зображення у школярів виникає потреба розповісти, виразити своє ставлення до побаченого. Образотворче мистецтво сприяє організованості, умінню обмірковувати і планувати послідовність роботи, удосконаленню технічних прийомів малювання різними засобами художнього зображення.

Як засвідчують дослідники, образотворче мистецтво може стати додатковим засобом активації емоцій учнів, здатним сприяти покращенню знань з літератури, історії, природознавства, математики та інших предметів [22; 53; 179; 185]. Вони вказують на роль образотворчого мистецтва в системі міжпредметних зв'язків.

Як наголошував відомий російський педагог В.Я. Стоюнін «...дитина природно розвивається тільки в тісному зв'язку з природою, мистецтвом». Він радив широко застосовувати різні репродуктивні вправи на матеріалі образотворчого мистецтва про природу, навколишнього життя, рекомендував проводити з учнями екскурсії для збагачення їхнього чуттєвого досвіду, поповнення словникового запасу, розвитку мислення [222].

Проведені дослідження І. Дмитрієвої [67], А. Зімульдінової [88], Т. Скрипник [218] свідчать, що засоби образотворчого мистецтва виступають як умова формування громадянських цінностей.

Як засвідчив проведений аналіз образотворчого мистецтва як засобу формування соціокультурної компетентності, має компонентну структуру, навички, вміння, ставлення. Згідно з науковими дослідженнями, можна визначити наступні види діяльності: пізнавальна діяльність, основою якої є абстрактне мислення, а допоміжними механізмами – увага, пам'ять, уява, емоції, інтуїція та ін.; ціннісно-орієнтаційна діяльність, основою якої є переживання, а додатковими – емоції; комунікативна діяльність, заснована на спілкуванні зі світом й іншими людьми; образотворча діяльність, яка об'єднує у собі всі види діяльності [96, 249].

На думку М. Кагана, основою структури здібностей до образотворчої діяльності можна вважати мислення, уяву, переживання (емоції), естетичне відчуття, спілкування [97, 128].

За теорією діяльності О. Леонтьєва, у структурі образотворчої діяльності слід виокремити такі складові:

- 1) потреба як духовний стан дитини, що спонукає її до постійного творчого пошуку, який є мотивом творчості; мотив спонукає до постановки визначеної мети – результату діяльності;
- 2) дія – складова діяльності, спрямована на досягнення усвідомленої мети, яка складається із сукупності операцій;
- 3) операція – спосіб здійснення дії [141].

За своєю сутністю діяльність, як і здібності, є системним динамічним явищем, тому може змінюватись у процесі здійснення. Образотворча діяльність, як і будь-яка інша, включає ряд дій: пізнавальних, розумових, практичних. Окремі дії, повторюючись, стають операціями. На відмінності між здібностями особистості і фактичним рівнем знань, умінь і навичок акцентує увагу Г. Костюк, адже творчі здібності виявляються не лише в засвоєнні та використанні набутих знань, а й у тому, як на основі цих знань учень розв'язує нові завдання, тобто, створює щось нове. На єдності здібностей, знань та вмінь наголошує Н. Лейтес, стверджуючи, що відмінності за здібностями виявляються в неоднаковості зусиль, витрачених для набуття відповідних знань та вмінь, у різному рівні їх засвоєння, в особливостях застосування [139]. Відтак, знання, вміння та навички з образотворчого мистецтва є одним із важливих елементів структури соціокультурної компетентності. На думку вчених, ознакою соціокультурної компетентності є мотиваційна сфера.

Мотивація розглядається як сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, спрямувань, мети, захоплень, мотиваційних установок, ідеалів, що в найбільш широкому розумінні має на увазі детермінацію поведінки взагалі [188; 261].

Погоджуємося з думкою О. Лука про те, що «творчі здібності самі собою не перетворюються у творчі досягнення. Щоб отримати результат, домогтися творчих досягнень, необхідні бажання й воля» [56; 154].

Відзначаючи роль мотивації в організації спрямованості особистості,

В. М'ясищев підкреслював, що результати, яких досягає людина у своєму житті, лише на 20-30 % залежать від її інтелекту, а на 70-80 % – від мотивів, які у цієї людини є і які спонукають її відповідно себе поводити [172].

Тому, на нашу думку, саме мотивація є основним джерелом творчої активності дітей з особливими освітніми потребами й умовою її творчого зростання.

Слід зазначити, що важливим компонентом образотворчої діяльності учнів з особливими освітніми потребами є емоційно-вольовий компонент. Емоції в образотворчій діяльності відіграють велику роль, адже у процесі творчості не тільки включаються мисленнєві процеси, а й почуття, відчуття, завдяки яким розкривається суб'єктивне ставлення як до соціокультурної реальності, так і до себе. Сучасні науковці розглядають поняття «емоції» як збудження, хвилювання, як цілісний психічний процес з акцентом на виявленні особистісного ставлення до дійсності. Важливість «емоційного фактору» для розвитку творчих здібностей підкреслював у своїх дослідженнях Л. Виготський [41]. Образотворча діяльність Н. Ветлугіною [35], Л. Виготським [42] та іншими вченими розглядалася як процес творчості, як взаємодія свідомих (набуття нових знань і навичок, освоєння мисленнєвих операцій) і підсвідомих (інтуїції, уяви, фантазії) процесів. Спільним у всіх цих дослідженнях є те, що образотворча діяльність трактується як процес створення чогось нового, як нестандартне вирішення завдань, як процес, пов'язаний із самореалізацією та розвитком творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами, в тому числі і з порушенням слуху.

Отже, у результаті узагальнення психолого-педагогічних досліджень з проблеми впливу образотворчої діяльності на особистість, можемо визначити найсуттєвіші ознаки соціокультурної компетентності: інтерес до образотворчої діяльності, потреба у творчості, прагнення до самореалізації, почуття нового; емоційна чуттєвість відчуття прекрасного; активність, цілеспрямованість, наполегливість; уява, фантазія, зорова пам'ять, здатність до застосування набутих знань, вмінь та навичок з образотворчого мистецтва. Урахування психологічної структури навчально-творчої діяльності дає змогу визначити структурні компоненти соціокультурної компетентності, які виявляються і розвиваються

засобами образотворчого мистецтва, а саме: мотиваційний, емоційний, когнітивний, діяльнісний (див. рис. 1.1). Зазначимо, що всі структурні компоненти соціокультурної компетентності взаємодіють між собою, активізуючи у процесі діяльності психічні функції дитини з особливими освітніми потребами, у результаті чого відбувається їх системний розвиток.

Кожен вид образотворчого мистецтва має виразні засоби, вони найбільш різносторонні і тематично відображають навколишню дійсність, тим самим розширюється кордони їх пізнання [165].

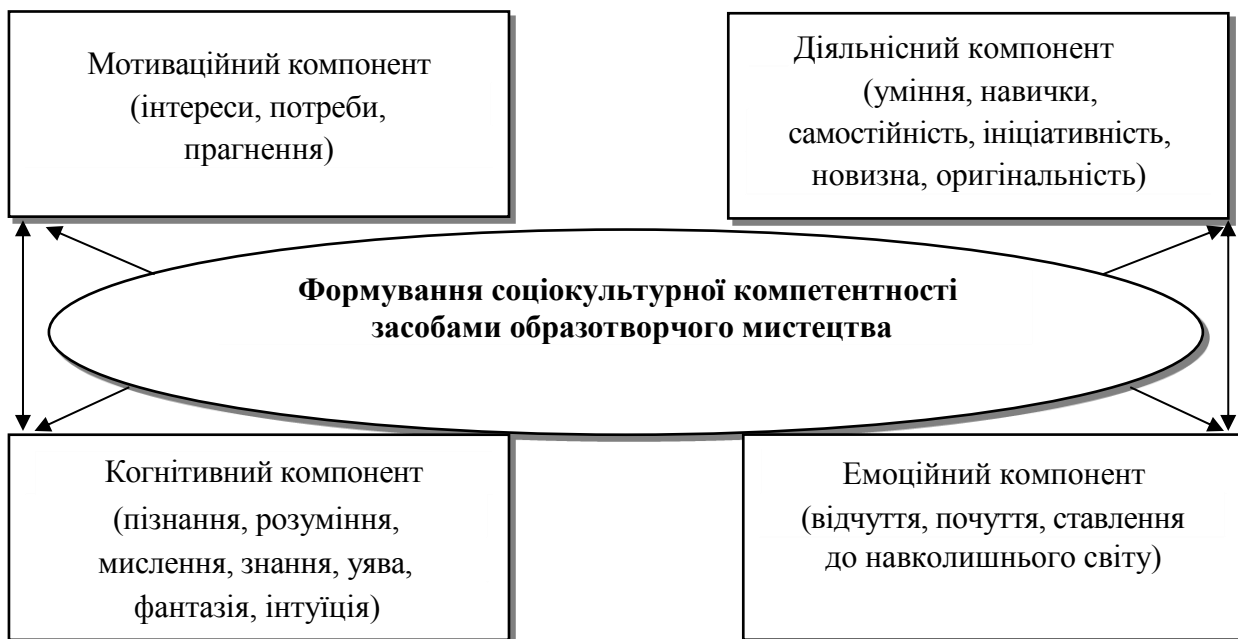


Рис. 1.1 Компоненти формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва

Дослідники образотворчого мистецтва підкреслюють, що образотворче мистецтво за своєю культурологічною насиченістю має величезні потенційні можливості культурного і мистецького розвитку учнів [176].

Вивчення ж основ образотворчого мистецтва допомагає залученню школярів до соціокультурного середовища, здібності сприймати світ і творити за законами краси, що є важливою складовою формування людських якостей [242].

Засвоєння та відтворення культурних цінностей і соціальних норм, а також саморозвиток і самореалізація в соціокультурному середовищі, засвідчують сформованість соціокультурної компетентності.

На думку В. Ларіна, провідне місце в навчанні дітей належить засобам мистецтва, зокрема образотворчому, оскільки воно є природно необхідним для їх розвитку, виховання та самореалізації [135].

О. Бакушинський, розробляючи концепцію художнього виховання (виховання засобами мистецтва) підкреслював, що у працях образотворчої діяльності збагачується чуттєвий досвід, який допомагає правильно оцінити соціокультурне середовище та визначити характерні майбутньої культурної орієнтації [14].

Результати досліджень з питань образотворчого мистецтва представлені також у роботах Н. Арасенко, О. Гаврилова, І. Дмитрієва, А. Капустіна, В. Махичіної, С. Ніколаєва, Т. Пороцької, Н. Соколової. Однак, незважаючи на значущість проблеми формування соціокультурної компетентності у школярів з порушенням слуху засобами образотворчої діяльності та проведені дослідження, це питання залишається недостатньо вирішеним.

Навчання образотворчого мистецтва школярів з порушенням слуху спрямовано на формування соціокультурної компетентності. В зв'язку з цим стає важливим оволодіння образотворчою грамотою, художніми засобами образотворчого мистецтва, композицією площини, колористичною композицією та художнім сприйняттям, що формує учнівський погляд на світ. Як засвідчує аналіз наукових джерел, образотворче мистецтво формує у дитини інтерес до мистецтва, потребу в оволодінні художніми засобами та прагнення до естетичного задоволення. Мистецтво, і зокрема образотворче, змінює ставлення до навколишнього світу, розвиває естетичне відчуття та естетичний смак. Оволодіння знаннями з образотворчого мистецтва дозволяє розвивати мислення, уяву та фантазію. Уміння та навички, які здобувають учні під час занять образотворчим мистецтвом розвивають самостійність та ініціативність, що в цілому дозволяє дитині повноцінно інтегруватись в соціокультурний простір завдяки сформованій соціокультурній компетентності.

## Висновки до першого розділу

Аналіз науково-теоретичних джерел дав змогу визначити, що феномен соціокультурного інтегрування передбачає окреслення наукових підходів, реалізація яких забезпечує виділення та вивчення соціально-педагогічних умов його формування. Серед них основоположним є феноменологічний підхід, саме який покладено в основу гуманістичної педагогіки й нині активно розвивається сучасними психологами та педагогами, зокрема, Ш. Амонашвілі, І. Бехом, О. Бондаревською, С. Кульневич та ін. У наукових дослідженнях Е. Дюкгейма, Г. Зіммеля, М. Кисельова, Т. Парсонса, Г. Спенсера, Е. Шилкіна наголошується на тому, що соціокультурне інтегрування є компонентом соціокультурних процесів, які пов'язують індивіда з соціокультурним простором. Розглядаючи сучасні соціокультурні процеси в освіті під призвою впровадження інклюзивної освіти, вчені зазначають, що на відміну від традиційної педагогічної практики, сучасна освітня наука сконцентрована на формуванні усього комплексу людського потенціалу – чуттєвості, мислення, моральності і волевиявлення. Такий підхід обумовлює зміну методологічних орієнтирів освіти на розвиток особистості в просторі розмаїття культур та визнання розмаїття учнівської спільноти, що є основоположним в інклюзивній освіті, яка за визначенням А. Колупасової, є моделлю соціального устрою.

Як засвідчив проведений аналіз, соціокультурне інтегрування тісно пов'язане з соціокультурною компетентністю. Соціокультурна компетентність формується в результаті опанування певними соціокультурними знаннями, які тісно пов'язані із соціокультурним змістом. У зв'язку з цим формування компетентностей залежить від загальної освітньо-культурної ситуації. На думку українських вчених (Н. Бібік, О. Ляшенка, О. Савченко та ін.) соціокультурну компетентність визначає здатність оперувати системою соціокультурних знань та вмінь за наявності сформованих емоційно-ціннісних орієнтацій. Аналіз літературних джерел дав змогу визначити соціокультурну компетентність як здатність адекватно сприймати, усвідомлювати й інтерпретувати інформацію громадянсько-культурного спрямування у процесі

соціокультурного інтегрування на основі сформованих знань, умінь та відповідних цінностей та окреслити її склад.

Соціокультурне інтегрування є ознакою сучасних освітніх тенденцій, зокрема освіти дітей з порушеннями слуху. Як свідчать дослідження, нечуючі часто опиняються в умовах специфічної емоційної депривації, що негативно позначається на особистісному розвитку таких учнів (Н. Адамюк, Л. Борщевська, Т. Власова, А. Гольдберг, А. Доброва, О. Дьячков, В. Засенко, К. Комаров, С. Кульбіда, Б. Мороз, О. Таранченко, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.).

Подолання емоційної депривації, розвиток психічних процесів, комунікації, а відчуття своєї належності до України, поваги до культурної спадщини, як зазначають вчені, відбувається у процесі естетичного та громадянського виховання. При цьому образотворче мистецтво є одним із засобів естетичного та громадянського виховання. Вчені-педагоги наголошують, що заняття з образотворчого мистецтва, сприяють самореалізації учнів з порушеннями слуху в соціокультурному середовищі та їхньому соціокультурному інтегруванню.

Аналіз науково-теоретичних джерел та урахування психологічної структури навчально-творчої діяльності дав змогу визначити структурні компоненти соціокультурної компетентності, а саме: мотиваційний компонент, емоційний, когнітивний і діяльнісний, які виявляються і розвиваються засобами образотворчого мистецтва. Складниками мотиваційного компоненту є інтереси, потреби, прагнення; діяльнісного – уміння, навички, самостійність, ініціативність; когнітивного – пізнання, розуміння, мислення, знання, уява, фантазія, інтуїція; емоційного – відчуття, сприйняття, почуття, ставлення, емпатія. Зазначимо, що всі структурні компоненти соціокультурної компетентності взаємодіють між собою, активізуючи у процесі діяльності психічні функції дитини з порушеннями слуху, у результаті чого відбувається їх системний розвиток.

## РОЗДІЛ 2

### СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ: СТАН СФОРМОВАНOSTІ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

#### 2.1 Стан сучасного програмного та навчально-методичного забезпечення навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва

В сучасну епоху соціально-політичного розвитку України, як зазначається у концепції державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами, відкрилися нові перспективи змін в системі спеціальної освіти, пов'язані з визначенням дитиноцентрованими підходами, з вирішенням питань їх соціалізації та інтегрування в суспільство [118].

Приоритетні напрями загальнокультурного розвитку учнів з особливими освітніми потребами на сучасному етапі окреслені у відповідних нормативних документах. Зокрема, у Концепції державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами сформульовано мету навчання образотворчого мистецтва, яка полягає у створенні оптимальних умов для досягнення загальнокультурного рівня освіченості, включення учнів у соціально-вартісну активну діяльність, забезпечення таких знань, умінь та навичок, рис характеру, які уможливають їх нормальне життя в соціумі.

У Державному стандарті спеціальної освіти, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України, зазначається, що учні з особливими потребами, зокрема з порушенням слуху, мають рівні можливості для отримання ранньої корекційно-розвивальної допомоги, здобуття освіти та ін. [62]. У період навчання, окрім навичок навчальної діяльності, учень з порушенням слуху оволодіває елементами культури спілкування і співпраці у різних видах діяльності.

В оновленому Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами визначено освітню галузь «Мистецтво». Вона реалізується навчальними предметами «Образотворче мистецтво» і «Музичне мистецтво» або інтегрованим курсом «Мистецтво».

Основоположною складовою є корекційно-розвиткова галузь, завдяки якій реалізуються корекційно-розвиткові завдання для повноцінного інтегрування учнів з особливими освітніми потребами у соціокультурний простір.

Відповідно до мети і завдань освітньої галузі визначено основні змістові лінії, серед них комунікативна та діяльнісна.

Комунікативна змістова лінія передбачає розвиток й удосконалення в учнів мовленнєвої діяльності. Діяльнісна – забезпечує формування навчальної діяльності учнів з порушенням слуху [230].

Галузь «Мистецтво» надзвичайно важлива для здобуття освіти учнів з порушенням слуху, оскільки засобами образотворчого мистецтва в учнів формується ключові, міжпредметні і предметні компетентності у процесі опанування художніми цінностями та способи художньої діяльності шляхом здобуття власного естетичного досвіду, що в подальшому сприяє їхньому соціокультурному інтегруванню.

Вивчення образотворчого мистецтва учнями має бути вмотивоване. Підтримувати мотивацію учнів з порушенням слуху, вочевидь, можливо створенням відповідної атмосфери навчання, для цього необхідно враховувати їхні вікові та психофізіологічні особливості, використовувати завдання, які спонукають активно застосовувати здобуті знання та сформовані вміння і навички.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної педагогічної та психологічної літератури, засвідчив, що навчання образотворчого мистецтва має певні особливості [202; 204; 205; 269]. Насамперед, це системність і плановість за певним порядком і обсягом, що визначається навчальним планом і програмою.

Так, для досягнення поставленої мети та завдань навчання здійснюється відповідний відбір його змісту, а також визначаються методи, форми, способи і засоби досягнення навчальної мети.

Вчені зазначають, що образотворча діяльність учнів у процесі керованого навчання, регламентується метою і змістом уроку як певним проміжним етапом навчального процесу, а також умовами навчання. Отже, оволодіння

образотворчою грамотою в таких ситуаціях відбувається у раніше запрограмованих межах і у визначеному навчальному плані. Як правило, відбір матеріалу здійснюється також за певними дидактичними і методичними законами, насамперед, на основі визначення його важливості, валідності та комунікативної потреби для здійснення спілкування, а також з урахуванням його складності та труднощів засвоєння.

Варто зважити на той факт, що у спеціальній освіті дітей з особливими освітніми потребами вивчення образотворчого мистецтва як загальноосвітнього предмета розпочинається з підготовчого класу, що свідчить про визнання об'єктивного існуючого соціального інтересу до цього предмета і підтверджує його значущість для реалізації перспективних завдань розвитку особистості, зокрема, формування особистості дитини.

Навчання образотворчого мистецтва у загальноосвітніх спеціальних школах, зокрема спеціальних школах для дітей з порушенням слуху, відбувається за спеціальним розробленим програмним забезпеченням. Так, нині використовуються програми для спеціальних шкіл образотворче мистецтво 1 – 7 класи (2002 р.), для загальноосвітніх навчальних закладів для глухих дітей образотворче мистецтво підготовчий, 1 – 4 класи (2005 р.), для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом образотворче мистецтво підготовчий, 1 класи (2005 р.), для загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом образотворче мистецтво 2 – 4 класи (2006р.), для 5 – 7 класів для загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом образотворче мистецтво (2010 р.) [76; 144; 149; 157; 215].

Структурою навчальних програм з образотворчого мистецтва для підготовчого, 1-4 класів передбачається пояснювальна записка; зміст навчального курсу; короткий аналіз доцільності застосування в образотворчій діяльності учнів різноманітної техніки й матеріалів; розподіл за класами; кількість годин; мовний матеріал (слова, словосполучення, терміни, типові фрази; основні вимоги до знань, умінь і навичок учнів наприкінці навчального року).

Програма з образотворчого мистецтва для 5 – 7 класів структурована умовно на три етапи. Кожен етап охоплює навчальний рік і складається із семестрових тематичних розділів, які послідовно розв’язують художньо-пластичні, виразні, технічні та психологічні завдання образотворчості. Ритм, форма, рух, простір, світло та композиція як складові образотворчості розглядаються на кожному етапі навчання. Кожен з етапів є підґрунтям для наступного в доповненні навчального матеріалу, актуалізацією окремих художньо-творчих аспектів з поступовим їх ускладненням. Акцентується увага на багатовимірності художньо-естетичних завдань та їх розв’язанні в пластично-образному аспекті, ініціюється пошук власних способів виконання робіт в художньо-творчому самовияві учнів. Програмою передбачається: пояснювальна записка; критерії оцінювання учнів; кількість годин; зміст навчального матеріалу; державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Необхідно підкреслити, що програмою з образотворчого мистецтва для підготовчого, 1 – 4 класів передбачено принцип системного розвитку в учнів здатності художньо-естетичного сприйняття подій та явищ навколишнього світу, художніх образів, а також відтворювання побаченого в своїй зображувальній діяльності та принцип доступності: від простого до складного, від елементарних навичок до графічної грамоти, від образної уяви до зображення окремих предметів оточення, від навчально-репродуктивної до творчої діяльності.

В основу програми з образотворчого мистецтва для 5 – 7 класів покладені принципи:

- єдності загальнолюдського та національно на змісту образотворчої освіти з пріоритетністю національного;
- взаємодії компонентів соціального досвіду людини;
- неперервності й наступності завдань і змісту образотворчої освіти у початковій та основній школі;
- варіативності – націленості змісту програми та творчість учителя, його професійна компетентність, здатність самостійно застосовувати орієнтовний

матеріал і, в разі необхідності, змінювати його в межах запропонованої структури;

- поліхудожності, що реалізується через встановлення об'єктивно існуючих зв'язків образотворчого та іншими видами мистецтв.

Слід відмітити, що у програмі з образотворчого мистецтва для 5 – 7 класів зазначена мета загальної образотворчої освіти в основній школі, яка полягає в особистісному розвитку учнів і збагаченні їхнього емоційно-естетичного досвіду під час сприймання навколишнього світу і художньо-практичної діяльності, інтерпретації та оцінювання творів образотворчого мистецтва, а також у формуванні ціннісних орієнтирів, потреби в творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні.

Програмою з образотворчого мистецтва для підготовчого, 1 – 4 класів передбачаються основні завдання курсу:

- формування художньо-естетичного ставлення глухих учнів та учнів з порушенням слуху до природи, життя, праці, побуту та народних звичаїв;
- виховання інтересу та любові до мистецтва;
- розвиток сенсорних умінь, навичок з метою розвитку функціональних можливостей органів чуття – зорового аналізатора, тактильних і кінестетичних відчуттів;
- розвиток цілеспрямованого зосередженого сприйняття структурних елементів форми, характерних фрагментів, контуру форми, забарвлення та його насиченості, просторового розміщення предметів, пропорції, фактури;
- розвиток глухих учнів образної уяви, фантазії, естетичних почуттів, асоціативного мислення;
- розвиток образотворчих навичок зображення (малювання, ліплення, декоративно-ужиткова діяльність);
- засвоєння учнями елементарної грамоти малювання з уяви, з натури, за вільною чи заданою темою;
- ознайомлення учнів з видатними творами національного мистецтва: графіки, живопису, скульптури, декоративно-ужиткового мистецтва, архітектури;

- елементарне засвоєння особливостей художньо-образного відображення дійсності засобами графіки, живопису, скульптури, декоративно-ужиткового мистецтва;
- у процесі образотворчої діяльності свідомо застосовувати засвоєні елементарні правила композиції, перспективи, пропорційні та кольорово-тонові відношення;
- свідомо добирати необхідні матеріали й інструменти.

Програмою з образотворчого мистецтва для 5 – 7 класів визначено основні завдання курсу:

- формування культури людських почуттів як найсильніших – любові, доброти, милосердя через сприймання творів мистецтва, так і найспецифічніших - почуття кольору, лінії, ритму, композиції, колориту безпосередньо у мистецькій діяльності;
- розвиток асоціативно-образного та просторового мислення, уяви, фантазії, пам'яті, художнього смаку і творчих здібностей;
- опанування вміннями та навичками в образотворчій діяльності; формування художньо-практичної компетентності; готовності використовувати отриманий досвід у самостійній творчій роботі;
- формування здатності сприймання, інтерпретувати та характеризувати твори образотворчого мистецтва, висловлювати особисте ставлення до них, аргументуючи власні думки, судження, оцінки;
- формування уявлень про сутність, види та жанри образотворчого мистецтва, особливості художньо-образної мови, засвоєння особистих художніх прийомів і закономірностей та відповідної термінології;
- виховання духовних та моральних ціннісних орієнтирів у сфері образотворчого мистецтва, інтересів, смаків, потреб у творчості; національно-патріотичної свідомості та активної життєвої позиції;
- розуміння учнями зв'язків образотворчого мистецтва з іншими видами мистецтва, з природним і культурним середовищем життєдіяльності людини.

Як свідчить аналіз сучасного програмного та навчально-методичного забезпечення навчання образотворчого мистецтва учнів з порушенням слуху, розвиток художньо-естетичного сприймання є основоположним, провідним принципом, який пронизує й поєднує всі без винятку сторони образотворчої діяльності учнів: вдосконалення зображувальної діяльності; збагачення, уточнення та активізація, словникового запасу.

Так, для формування в учнів певних елементарних рівнів образотворчої грамоти передбачається виконання роботи над умінням дітей порівнювати зображення з натурою, знаходити помилки, вибирати положення аркуша паперу відповідно до завдання (горизонтальне, вертикальне), передбачати розмір малюнка та гармонійне розміщення на аркуші, елементарні правила зображення, основні види та жанри образотворчого мистецтва. Важливим при цьому є вироблення уміння використовувати в образотворчій діяльності виражальні засоби: жести, міміку, інтонацію запитання, відповіді, захоплення, подиву, прохання, суму, страху, задоволення та ін.; а також емоційно виразно, послідовно, розповідати за картиною (що зображено на картині? про що вона говорить? що хотів сказати художник?); спостерігати за природою, описувати навколишні предмети, правильно називати їх колір, форму, розмір, розміщення у просторі (за картиною).

За програмами, які розроблені на основі Державного стандарту з образотворчого мистецтва, нині працюють всі загальноосвітні спеціальні навчальні заклади для дітей з порушенням слуху.

Окрім змісту навчального матеріалу, у цих програмах подаються розділи: «Освітні компетенції», «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів», «Основні вимоги до знань умінь і навичок учнів». У цих розділах визначаються напрями корекційно-розвивальної роботи з учнями з порушенням слуху та прогнозуються результати.

Принципово важливим є те, що у навчальній програмі приділено увагу не тільки засвоєнню правил та законів образотворчої грамоти, а й вміння

застосовувати їх в самостійній образотворчій діяльності. Образотворче мистецтво розглядається системно, у логічній послідовності, від простого до складного.

Зокрема, шкільний курс малювання передбачає виконання завдання: елементарні основи реалістичного малюнка, надання необхідних вмінь та навичок малювання, розвивиток зорового сприйняття, вміння відрізнити форму, забарвлення предметів та їх положення в просторі. Діти повинні навчитися розуміти значення малюнка в практичній діяльності людей і використовувати отримані навички та уміння на заняттях з інших навчальних предметів і в загальнокорисній роботі. Курс образотворчого мистецтва повинен сформувати естетичний смак і творчі здібності, дати елементарні знання з образотворчої грамоти, познайомити із окремими творами мистецтва, пробудити інтерес і любов до цього мистецтва.

Згідно з програмами, формування графічних навичок в учнів підготовчого, перших і других класів передбачається через зображення знаків, овалів, ліній, рисок, подібних до засвоєння навичок письма: багаторазове повторення окремих елементів літер, окремих літер, певних слів і лише потім з літер і слів – речення.

У третіх – четвертих класах приділяється більше уваги кольоровій насиченості, пропорційним відношенням, рівновазі, ритму, симетрії.

У п'ятому класі – поглибленню правил перспективи, пропорційних відношень, структурі побудови форми в зображенні, основ кольорознавства; вивчення зразків світового та народного мистецтва з творчим переосмисленням і використанням власного досвіду в практичній творчій діяльності учнів.

В шостих класах звертається увага на композиційну рівновагу кольорового зображення з окремими світло-тоновими нюансами; контрастні форми, пропорції, фактурне, тональне виявлення світлотіні як засобу визначення форми, її контурів, пластики і фактури поверхні, засвоєння трансформації форм використовується учнями під час конструювання й проектування предметів.

У сьомих класах звертається увага на композиційну рівновагу кольорового зображення з окремими світло-тоновими нюансами; на образні й пластичні зв'язки форми і середовища.

Основне змістове наповнення програм представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Основний зміст програм з образотворчого мистецтва  
(підготовчий, 1 - 7 класи)**

| <b>Класи</b>                       | <b>Зміст розділів програми</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Підготовчий,<br/>1- 4 класи</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• розвиток елементарних графічних навичок малювання;</li> <li>• організація сприйняття характерних рис форми (структура, пропорції, контур);</li> <li>• композиція зображення;</li> <li>• елементи перспективи, пропорційність відношень;</li> <li>• ліплення з пластиліну, глини;</li> <li>• декоративно-прикладна діяльність;</li> <li>• елементи дизайну, шрифтово-декоративного оформлення;</li> <li>• художньо-естетичне сприймання оточення творів мистецтва.</li> </ul> |
| <b>5 клас</b>                      | Розділ І. Мова образотворчого мистецтва.<br>Розділ ІІ. Природні форми та образи в образотворчому мистецтві.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>6 клас</b>                      | Розділ І. Форма в образотворчому мистецтві.<br>Розділ ІІ. Взаємозв'язок форми й змісту в образотворчому мистецтві.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>7 клас</b>                      | Розділ І. Простір і об'ємно-просторова форма.<br>Розділ ІІ. Культурно-просторове середовище.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Запропоновано при малюванні тварин і птахів за зразком, з уяви порядок виконання малюнка: з простих дугоподібних ліній, овалів, кружечків можна одержати малюнок із зображенням кролика, качечки, півня, ворони, білочки, собачки тощо. Головне засвоєння порядку виконання малюнка: шия, спинка, голова, грудка, хвіст тощо.

Варто підкреслити, що програма з образотворчого мистецтва побудована на основі концентричного принципу структурування матеріалу, при якому одна й та ж тема вивчається протягом декількох років із поступовим нарощуванням матеріалу.

Аналіз чинних програм засвідчив, що оволодіння образотворчими навичками підпорядковано меті естетичного розвитку і має забезпечити тісний міжпредметний зв'язок.

Окрім цього, у навчальній програмі з образотворчого мистецтва шкіл для дітей з порушенням слуху запропоновані вправи на розвиток кисті руки, пальців у зображенні вільних ліній, які повторюються багаторазово, до одержання чітких, впевнених ліній, малюнків. Пропонуються учням при засвоєнні техніки ліплення зразки для наслідування, репродукції, фотознімки, (яблуко, груша, гриби тощо).

При малюванні з натури вільних форм (керамічні півник, качечка, козлик) передбачається три важливих завдання: розвиток зосередженого візуального сприйняття, застосування в малюнку елементарних графічних навичок, знайомство з елементами композиції.

При виконанні малювання фігури людини за зразком і з уяви звертається увага на пропорційні співвідношення окремих частин фігури, які майже однакові для переважної більшості людей, також рекомендовано виконувати малюнок в динамічних положеннях (рибалка, дроворуб, велосипедист).

Декоративний розпис рекомендовано зі створення орнаментальної смужки з 2-3 елементів, мотивів (квітка, листок, пуп'янок) з використанням трафаретів, штампів.

Зображення пейзажу рекомендовано репродуктивне, з натури, використовуючи техніку роботи аквареллю та гуашшю.

При виконанні предметного малювання, ілюстрацій до казок, оповідань, звертається увага на розвиток образної уяви, асоціативного мислення та творчого застосування засвоєних графічних навичок.

Ознайомлюючись з малюванням натюрмортів, звертається увага на засвоєння елементів графічної техніки та передачі в малюнках кольорових та тонових відношень, на елементарні положення композиції.

При конструюванні та виготовленні іграшок знайомляться з професією художника-конструктора, а також звертається увага на розвиток образної уяви, асоціативного та творчого мислення, на практичні навички та координацію дій руки й ока.

Варто підкреслити, що програма з образотворчого мистецтва побудована на основі принципу доступності: від простого до складного, від елементарних

навичок до графічної грамоти, від образної учви до зображення окремих предметів оточення, від навчально-репродуктивної до творчої діяльності, при якому одна й та ж тема вивчається протягом декількох років із поступовим нарощуванням знань. Таке розташування матеріалу уможливорює розчленовувати складні образотворчі поняття й уміння на складові елементи. Кожний елемент відпрацьовується окремо. У результаті цього поступово збільшується кількість зв'язків, що лежить в основі понять, розширюється образотворча база для розвитку вмінь і навичок. Концентризм забезпечує умови для постійного повторення раніше запланованого матеріалу.

Аналіз чинних програм засвідчив, що зміст уроків образотворчого мистецтва має пов'язуватись зі змістом занять з інших предметів, зокрема з читанням, розвитком мовлення, предметно-практичною діяльністю, що підтверджується й тематичним змістом програм, який представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Тематичний зміст програм з образотворчого мистецтва  
(1-7 клас)**

| Зміст програми                                       | Кількість годин |           |           |           |           |           |           |
|------------------------------------------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                                      | 1 клас          | 2 клас    | 3 клас    | 4 клас    | 5 клас    | 6 клас    | 7 клас    |
| Зображення на площині. Графічна техніка              | 4               | 4         |           |           |           |           |           |
| Об'ємне зображення. Ліплення                         | 6               |           | 4         |           |           |           |           |
| Декоративно-прикладна діяльність                     | 8               | 8         | 8         | 8         | 8         | 8         | 8         |
| Зображення людини                                    | 6               |           | 5         | 4         | 6         | 9         | 8         |
| Сприйняття й відображення навколишнього світу        | 5               |           |           |           |           |           |           |
| Зображення з уяви, пам'яті                           |                 | 6         |           |           |           |           |           |
| Ілюстрації до казок, оповідань                       |                 | 6         | 5         | 6         |           |           |           |
| Малювання керамічних сувенірів, іграшок, натюрмортів |                 |           |           | 6         |           |           |           |
| Зображення стану природи. Пейзаж                     |                 | 4         | 6         | 6         |           |           |           |
| Елементи конструювання та моделювання форми          |                 | 6         | 6         | 4         |           |           |           |
| Малювання за темами повсякденного життя              |                 |           |           |           | 6         |           |           |
| Зображення тварин, птахів                            | 5               |           |           |           | 6         | 4         | 6         |
| Декоративно-шрифтове оформлення                      |                 |           |           |           |           | 4         | 4         |
| Малювання фарбами. Пейзаж, натюрморт                 |                 |           |           |           | 8         | 9         | 8         |
| <b>Всього годин</b>                                  | <b>34</b>       | <b>34</b> | <b>34</b> | <b>34</b> | <b>34</b> | <b>34</b> | <b>34</b> |

Як свідчать дані таблиці 2.2, у діючих програмах на вивчення декоративно-прикладної діяльності в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах

відведено по 8 годин (23,5 % від загальної кількості годин). Значна увага приділяється малюванню пейзажу, натюрморту, зображенню людини.

Однак практика засвідчує, що недостатність уваги до опанування учнями з порушенням слуху образотворчою грамотою, як необхідною умовою для подальшого використання набутих знань, вмінь та навичок учнів з порушенням слуху в різноманітних фестивалях творчості, конкурсах дитячих малюнків, олімпіадах з образотворчого мистецтва.

Вочевидь, є потреба у розробці нових навчальних програм з образотворчого мистецтва для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушенням слуху з новою структурою, з державними вимогами до рівнів загальноосвітньої підготовки учнів, з визначенням корекційно-розвивальної лінії, оскільки специфічність навчання цієї категорії дітей визначається саме нею. В оновлених програмах варто більше уваги приділяти основам образотворчої грамоти, а декоративно-прикладне мистецтво яке вивчається на уроках, доцільно вивчати в повному обсязі в позакласний час на гурткових заняттях та на факультативах, оскільки за 8 годин на рік можливе лише ознайомлення з цим видом мистецтва.

Оновлення діючих програм з образотворчого мистецтва дозволить учням з порушенням слуху більш повно засвоїти образотворче мистецтво як предмет.

В оновлених програмах для 1 класу головна увага буде приділятися опановуванню учнями основ формотворення, композиванню на площині та кольорознавству. При цьому теми 1, 2 будуть вступними, а 3, 4, 5 – такими, що розширюють і поглиблюють компетентність учнів стосовно форми, кольору та елементарних засобів композивання. Супутні навчальні завдання мають на меті ознайомлення (на пропедевтичному рівні) з художніми матеріалами та з основними видами візуальних мистецтв. В основній лінії програми 2-го класу буде передбачатись ознайомлення з різними видами візуальних мистецтв та засобами художньої виразності.

Програмою 2 класу, буде передбачено провідні навчальні завдання щодо набуття образотворчих знань, умінь і навичок, поняття «форма» і «колір»,

опанування композиційними прийомами (на елементарному рівні) у різних видах образотворчого мистецтва.

Засвоєння програми 3-го класу передбачатиме актуалізацію раніше набутих знань, їхнє поглиблення та розширення завдяки уявним подорожам до майстерень митців і перевтілення учнів на художників — графіків, живописців; скульпторів тощо. Це дозволить органічно продовжити формування художньої компетентності учнів щодо основ образотворчої грамоти.

Новим у навчальному матеріалі програми буде представлено ознайомлення (на пропедевтичному рівні) із основними жанрами образотворчого мистецтва (пейзаж, портрет, натюрморт, анімалістичний жанр) та з роботою художника в театрі.

Крім того, програмою буде передбачено ознайомлення зі специфікою роботи з графічними, живописними та іншими матеріалами й техніками; збагачення засобів композиційної організації площини, ускладнення палітри кольорів.

Провідною лінією програми 4-го класу буде поняття «художній образ», його тлумачення на пропедевтичному рівні. Учні повинні отримати чітке уявлення про специфіку вирішення художнього образу в різних видах образотворчого мистецтва.

Значна увага в програмі приділятиметься специфіці створенню фантастичного (казкового) та реалістичного образу, а також різниці між декоративною й реалістичною манерою зображення.

У 4-му класі розширюватимуться відомості про основні жанри образотворчого мистецтва (пейзаж, портрет, натюрморт, анімалістичний жанр), вдосконалюватимуться навички створювати (на елементарному рівні) сюжетно-тематичні картини.

Важливе місце в програмі займатиме ознайомлення з художніми традиціями рідного краю, розширення відомостей про осередки народних художніх промислів України.

Програмою буде передбачено узагальнення вивченого у 1-3 класах, формування в учнів системи знань з основ образотворчої грамоти й цілісного художнього бачення світу.

Програма для 5 класу буде сприяти розвитку чуттєво-емоційного та естетичного сприймання світу, асоціативно-образного мислення, цілісного бачення, вміння виділяти основне у явищах та формах; виявленню специфіки художньо-образної мови мистецтва, композиційно-художніх і технічних засобів різних видів пластичних мистецтв; створенню художніх образів на основі чуттєво-емоційного сприймання мистецьких творів (музика, література, хореографія тощо), асоціативно-образних інтерпретацій природних форм і явищ.

Залучення учнів до системного пізнання, опанування техніками та прийомами образного виявлення як художньої основи для особистісного самовираження. Вивчення зразків світового та національного мистецтва з творчим переосмисленням і використанням власного досвіду в практичній творчій діяльності учнів.

Програмою для 6 класу буде передбачено розвиток формально-логічного мислення, вміння спрощувати, узагальнювати, виявляти конструкцію та об'єм форми; зосереджено увагу учнів на формі з метою подальшого вивчення впливу і взаємозв'язку цієї форми із сутності образу. Вивчення кольору через виявлення зв'язків його зі світлом (природним, штучним) доповнює попередній досвід учнів у вивченні образності форми.

Навчання формоутворенню в образотворчому мистецтві базується на художній практиці учнів, яка передбачає їх орієнтування в специфіці образотворчого мистецтва та оволодінні певними художньо-технічними навичками. Контрасні форми, пропорції, фактурне, тональне виявлення форм та світлотіні як засобу визначення форми, її контурів, пластики і фактури поверхні, засвоєння трансформації форм використовується учнями під час конструювання й проектування предметів.

У програмі для 7 класу попередній досвід образного й асоціативного мислення буде доповнюватись формуванням і розвитком абстрактного мислення

та оволодінням певними художньо-технічними навичками моделювання простору та об'ємно-просторових форм. Враховуватиметься перехід від вивчення окремих форм та формоутворення до виявлення зв'язку форми і простору. Приділятиметься увага вивченню образних і пластичних форм та середовища. У теоретичному і практичному планах будуть досягатись закони перспектив та рівнобіжно вивчатимуться умовні художні засоби створення зображень простору, середовища (природного, штучного, архітектурного).

Окрім програм, основним компонентом навчально-методичного забезпечення є підручник. В Україні створені підручники з образотворчого мистецтва лише для загальноосвітніх навчальних закладів, зміст яких суттєво відрізняється від змісту програм спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів. Підручник є головним виразником авторської методичної системи і відповідно ядром усієї підсистеми засобів комплексу для учнів. Його застосування має посилити спрямованість самостійної діяльності учнів з образотворчого мистецтва у класі і вдома. Особливо вагоме застосування навчального посібника учнями з порушенням слуху, які мають знижену пізнавальну діяльність, знижений самоконтроль, не відзначаються цілеспрямованістю діяльності. Навчальні посібники з образотворчого мистецтва для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушенням слуху теж відсутні. Із застосуванням оновлених навчальних програм «Образотворче мистецтво», які реалізовуватимуть вимоги освітньої галузі «Мистецтво» (змістова лінія «Образотворче мистецтво» Державного стандарту спеціальної загальної освіти), можна використовувати в навчальному процесі з образотворчого мистецтва і підручники для загальноосвітніх навчальних закладів, які за своїм змістом співпадають зі змістом оновлених програм.

Таким чином, образотворче мистецтво в загальноосвітньому спеціальному навчальному закладі розглядається як художня дисципліна і загальноосвітній предмет з широкими виховними та навчальними можливостями і завданнями.

Вочевидь, для ефективного соціокультурного інтегрування учнів з порушенням слуху необхідна програма з образотворчого мистецтва, яка повинна

реалізовувати особистісно орієнтовну модель навчання і відповідно реалізовувати вимоги освітньої галузі «Мистецтво» Державного стандарту спеціальної загальної освіти, ґрунтуватися на програмі масової спеціальної школи та гармонійно поєднувати навчально-виховний потенціал образотворчої культури з її естетично-мистецькою зображувально-моторною і творчо-діяльнісною складовою.

За своїм призначенням програмно та навчально-методичного забезпечення навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва повинно ґрунтуватись на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, послідовності, наступності й неперервності змісту загальної мистецької освіти, єдності навчання і виховання. Диференціювання тем на принципах системності та циклічності подання матеріалу, узагальненого й об'єднаного в логічно-структурні блоки, що вкрай важливо для формування в учнів з порушенням слуху соціокультурної компетентності.

Підкреслюючи вищевикладене, зазначимо, що програмно та навчально-методичне забезпечення навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва повинне у своєму змісті й структурі орієнтуватися на фактичні їх можливості, відповідати завданням курсу й спрямовувати учнів з порушенням слуху на кінцеву мету – уміння використовувати отримані образотворчі знання та вміння на практиці.

Дидактичний матеріал до програм має добиратися на основі дидактичного забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів з урахуванням можливостей учнів з порушенням слуху.

Вочевидь, є потреба у додаткових заняттях на факультативах, гуртках живопису, декоративно-прикладного мистецтва, графіки, де більш поглиблюються та удосконалюються знання, вміння, навички, що забезпечуватимуть соціокультурну орієнтацію, розвиток креативного творчого мислення в учнів з порушенням слуху.

Проведений аналіз програмно та навчально-методичного забезпечення засвідчив необхідність його удосконалення, що відповідатиме компетентнісним

засадам, які є важливим чинником в процесі соціокультурної інтеграції учнів з порушенням слуху у соціокультурний простір.

З метою визначення основних умов формування ми провели експериментальне дослідження, яке складалось з констатувального та експериментального етапів.

## **2.2 Організаційні засади констатувального дослідження**

Здійснений науковий пошук з проблеми формування соціокультурної компетентності передбачав проведення констатувального дослідження згідно з окресленими завданнями експериментальної роботи.

Як зазначають вчені як метод пізнання констатувальне дослідження склалося на ґрунті соціальної практики, з якою він зв'язаний та яку він обслуговує. Основою констатувального дослідження є науково обґрунтований і методично правильно організований досвід, у якому вивчення явищ відбувається за допомогою доцільно вибраних або штучно створених умов, що забезпечують актуалізацію тих процесів чи феноменів, спостереження яких необхідне для встановлення закономірних зв'язків між ними [11; 72; 216].

Констатувальне дослідження є важливою складовою педагогічного експериментування. Воно передбачає цілеспрямований вплив на педагогічні явища, перетворення педагогічного процесу в суворо передбачуваних умовах з метою уточнення дослідницьких завдань для реалізації їх на етапі подальшого формувального впливу [134]. Воно спрямоване на фіксацію наявних особливостей об'єктів, явищ, процесів, окремих людей і соціальних груп. В рамках констатувального експерименту вимірюються попередні параметри досліджуваного фактора. Саме ці положення були покладені в основу нашого констатувального дослідження.

Констатувальне дослідження передбачало окреслення та розробку експериментальної методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва. Реалізація мети відбувалася в процесі виконання таких завдань дослідження:

- 1) вибір методів дослідження, ревалентних його завданням;
- 2) визначення загальних особливостей сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху;
- 3) добір діагностичного інструментарію;
- 4) розроблення та апробація методики формування соціокультурної компетентності;
- 5) перевірка її ефективності;

При розробці програми планування, організації і проведення констатувального дослідження ми враховували три однаково важливих аспекти – методологічний, методичний і технологічний.

На методологічному етапі була визначена загальна методологія дослідження, формулювалася дослідницька проблема та визначалися шляхи її розв'язання.

На методичному етапі окреслювалися проведення дослідження, його організація і процедури, обґрунтовувалось їх репрезентативність, дослідницький інструментарій та метод аналізу отриманих даних.

Одне із найголовніших методологічних завдань у ході констатувального дослідження – вибір методів дослідження, ревалентних його завданням. При визначенні методів дослідження ми усвідомлювали межі придатності кожного з них та відповідність їх вимогам змістової валідності. Були використані три основні групи методів:

- 1) методи збору емпіричних даних (бесіда, спостереження, анкетування як засіб вимірювання цінностей, настанов, ставлень, особливостей світогляду тощо;
- 2) методи соціально-педагогічного впливу (суб'єкт - об'єктного та суб'єкт - суб'єктного);
- 3) методи кількісного і якісного аналізу отриманих даних.

Ці групи методів спрямовувались на активізацію, відстеження, вимірювання й фіксування проявів процесів, які досліджуються.

Особливим методичним завданням констатувального дослідження було послідовне упорядкування отриманих даних, їхній кількісний і якісний аналіз, узагальнення і презентація результатів дослідження.

Констатувальний експеримент ефективності системи педагогічної діяльності з формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху при навчанні образотворчого мистецтва відбувся в період з 2013 по 2016 роки на базі навчальних закладів м. Дніпра: Комунальний заклад освіти «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 10» та Комунальний заклад освіти «Багатoproфільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання», м. Кривий Ріг Комунальний заклад освіти «Багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр «Сузір'я»».

У констатувальному експерименті брали участь 164 учні з порушеннями слуху: 60 школярів Багатoproфільного навчально-реабілітаційного ресурсно-методичного центру корекційної роботи та інклюзивного навчання склали експериментальну групу (ЕГ), ще 56 учнів Дніпропетровського навчально-реабілітаційного центру № 10 – склали контрольну групу 1 (КГ1) та 48 учнів Багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру «Сузір'я» склали контрольну групу 2 (КГ2), рівень сформованості соціокультурних компетенцій у яких досліджувався після закінчення навчального періоду експериментальною групою з використанням аналогічних завдань без проведення їх навчання за запропонованою методикою з метою з'ясування її ефективності (контрольна група 1 та контрольна група 2). Процес експериментального дослідження складався з чотирьох етапів (рис. 2.1).

Перший (підготовчий) етап включав проведення пілотажного дослідження, результатом якого було експериментальне виявлення особливостей сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху. Також на підготовчому етапі були розроблені критерії та показники сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху. Обґрунтовано методику і розроблено дидактичну модель експериментального формування соціокультурної компетентності.

Другий (констатувальний) етап дослідження забезпечував визначення загальних особливостей сформованості соціокультурної компетентності у школярів з порушенням слуху контрольної й експериментальної груп. Загальний кількісний

склад контрольної й експериментальної груп на цьому етапі склав 164 респондентів (60 школярів Багатопрофільного навчально-реабілітаційного ресурсно-методичного центру корекційної роботи та інклюзивного навчання (експериментальна група), 56 учнів Дніпропетровського навчально-реабілітаційного центру №10 (контрольна група 1) та 48 учнів Багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру «Сузір'я» (контрольна група 2).



Рис. 2.1 Організаційна структура експериментального дослідження

Третій (формувальний) – включав формування соціокультурної компетентності у школярів з порушенням слуху (експериментальна група) на

основі використання розробленої методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва.

Четвертий (вирішальний) етап передбачав з'ясування прикінцевого рівня сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху у процесі навчання образотворчого мистецтва, аналіз й обробку даних, їх порівняння з результатами учнів з порушенням слуху, які не проходили експериментального навчання за визначений проміжок часу.

Для вирішення завдань констатувального дослідження на основі теоретичного аналізу науково-літературних джерел та нашого прогнозування були розроблені методики обстеження сформованості соціокультурної компетентності у школярів з порушеннями слуху при навчанні образотворчого мистецтва; підібрані завдання для визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності у школярів.

Значний досвід практичної роботи та проведення дослідження першого етапу дозволили виявити певні особливості, які були зафіксовані у ході спостереження за школярами з порушенням слуху, зокрема:

- учні з порушенням слуху не дотримуються правил образотворчої грамоти у творчій діяльності;
- майже не використовують засоби художньої виразності у власній творчій діяльності, не зважаючи на порушення аналізаторної функції, школярі орієнтувались в інструкціях, спрямованих на предметну діяльність;
- учні майже не задавали запитань в процесі пояснення завдань чи програмового матеріалу та ін.

На уроках образотворчого мистецтва ми проводили вибіркове спостереження, у ході якого було визначено ставлення школярів з порушенням слуху до навчально-виховної діяльності у процесі навчання образотворчого мистецтва, їхні знання. Узагальнені результати спостереження за учнями з порушенням слуху засвідчили:

- недостатність знань про твори мистецтва, які вже вивчались;
- недостатність умінь знаходити нові рішення при виконанні завдань;

- на недостатньому рівні виявилось розуміння мови мистецтва як форми міжособистісного спілкування;
- уповільнені творчі прояви та бачення;
- на недостатньому рівні виявилось й визначення національної самобутності і культурної спадщини України як складової загальнолюдської культурної скарбниці та ін.

Під час проведення дослідницької роботи важливим було визначення емоційно-оцінювального ставлення учнів до образотворчого мистецтва, а також морально-естетичного сприймання образотворчих засобів (лінія, форма, текстура, фактура), утилітарність мистецтва, зокрема значна увага приділялася також визначенню умінь учнів передавати свої враження від творів образотворчого мистецтва та оригінальні підходи до виконання самостійної роботи.

У своєму дослідженні ми використали метод моделювання. Моделювання (від лат. *modulus* - міра, зразок) – процес створення моделей, схем, знакових або реальних аналогів, які відображають властивості більш складних об'єктів (прототипів). Моделювання, як засвідчують вчені, слугує дослідницьким інструментарієм для дослідження окремих аспектів та властивостей прототипу [152].

В педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних (А. Братко, О. Власенко, О. Пирогова, В. Штофф та ін.) сутність поняття «педагогічне моделювання» інтерпретується як відображення характеристик існуючої педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті, що є педагогічною моделлю.

В характеристиках даного феномену основними елементами модельованих явищ є окремі групи, соціальні спільноти, об'єднані різноманітними зв'язками та взаємовідносинами, специфічно соціальними за своєю природою. Тому при розробці дидактичної моделі ми врахували, що характер та зміст педагогічних впливів у тій чи іншій мірі детермінує дії груп індивідів, які входять до них, та у певних ситуаціях кожна соціальна система виступає по відношенню до оточення як єдине ціле.

Створення моделі (рис 3.1) – дієвий засіб перевірки достовірності й повноти теоретичних уявлень, важлива передумова ефективності формувальних впливів, що визначальним для нашого дослідження.

Зауважимо, що будь – яке дослідження спрямоване на визначення критерію властивості. Це положення було основою для визначення критеріїв.

Варто зазначити, що поняття «критерії» (від грецького *kriterion* – засіб для судження) у спеціальних джерелах означає ознаку, на підставі якої оцінюється, визначається або класифікується певна якість [127]. Оцінкою характеристики сутності того чи іншого явища, процесу або поняття є критерії. Вони визначають не лише норму, а й виступають як ідеальний еталон найвищого рівня досліджуваного процесу або явища. Класифікація критеріїв враховує динамічність педагогічного процесу. Кожний критерій має бути діагностичним, виявляти на всіх рівнях діяльності, враховувати або відбивати взаємодію структурних компонентів змісту аналізованого поняття [39; 129; 212].

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні підходи до виокремлення критеріїв. Питання про критерії, які використовуються в педагогічній діагностиці взагалі й у діагностиці психолого-педагогічного феномена зокрема, досі залишається до кінця невирішеним. Неоднозначними є і самі підходи до їх розуміння. Зокрема, А. Барабанщиков та Н. Дерюгін дають щонайменше чотири визначення: одне з яких – це питання опитувальника, анкети, тесту [177]. На думку інших дослідників [177], критерій – мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації.

У науковій літературі зазначається, що незалежно від суб'єктивних ознак і поглядів людей можна виділити об'єктивні критерії. Суб'єктивні критерії здебільшого використовуються у педагогіці та психології. До цих критеріїв належать: оцінки, судження, висновки про об'єкт дослідження, зроблені експертом (психологом, корекційним педагогом, вихователем). Тому для більшої активізації цієї оцінки використовують метод середньої виваженої оцінки – кожний респондент під час дослідження оцінюється незалежними експертами,

отримані результати усереднюються шляхом знаходження середнього арифметичного.

Визначаючи критерії сформованості соціокультурної компетентності у школярів з порушенням слуху при навчанні образотворчого мистецтва, ми враховували узагальнені вимоги, що ставляться до вибору критеріїв: інформативність, об'єктивність, валідність, нейтральність, можливість якісного опису. Основною ознакою обрали ту, яка дозволить через порівняння виявити ступінь сформованості соціокультурної компетентності у школярів з порушенням слуху при навчанні образотворчого мистецтва. Ми виділили такі критерії:

- мотиваційно-цільовий (бажання досягти успіху, прагнення до саморозвитку та самореалізації, самокритичність, усвідомлення значущості соціокультурної компетентності);
- емоційно-ціннісний (позитивне ставлення, емоційна оцінка, зацікавленість, наслідування ціннісних орієнтирів);
- когнітивний (сформованість понятійного апарату, засвоєння відповідних знань);
- діяльнісно-практичний (займатися окресленою діяльністю).

Ці критерії визначаються відповідними показниками.

**Перший критерій - мотиваційно-цільовий** визначає мотиваційну основу соціокультурної діяльності. Мотивація у творчій діяльності відіграє провідну роль, адже вона – її рушійна сила, «пусковий механізм». Мотивація є стрижнем розвитку особистості, бо зумовлює характер її поведінки, спрямовує в потрібне русло її діяльність. Визначальним для мотиваційного критерію є високий рівень зацікавленості, зокрема щодо оволодіння традиціями, здобутками культури.

Основними показниками критерію є:

- усвідомлення ролі образотворчого мистецтва у житті суспільства;
- бажання займатися різними видами соціокультурної діяльності.

Зміст критерію включає бажання досягти успіху, прагнення до саморозвитку, самокритичність, усвідомлення значущості соціокультурних надбань, він також

надає змогу встановити наявність інтересу до подій соціокультурної дійсності, зацікавленість діяльністю, зокрема образотворчою, бажання наслідувати тощо.

**Другий критерій - емоційно-ціннісний**, визначається нами як особистісне ставлення до соціокультурної діяльності, зокрема образотворчої. Цей критерій окреслюється позитивним ставленням до образотворчої діяльності, емоційною оцінкою мистецтва, зацікавленістю, наслідуванням ціннісних орієнтирів, зокрема національно-громадянських.

Зміст життєдіяльності особистості визначається її спрямованістю на осмислення, пізнання й актуалізацію загальнолюдських цінностей. Вони виконують функцію стимулів й, на думку психолога О. Асмолова [94], створюють умови для реалізації активності особистості на нормативно-рольовому й особистісно-смысловому рівнях. Оскільки однією із форм діяльності є емоції, ми вважаємо за доцільне ввести цей показник до оцінки сформованості соціокультурної компетентності. Прояв емоцій, що лежать в основі актуалізації почуттів, думок, дій, за допомогою яких реалізуються соціокультурні навички; здатність відображення залежності емоційного стану в момент сприймання, розуміння й оцінювання суб'єкт-суб'єктних стосунків; наявність взаємозв'язку емоцій з особистісними потребами, мотивами, цілями, нормами діяльності та її результатами, - все входить до змісту критерію.

Основна компонента – позитивне ставлення до цінностей, зокрема національних, громадянських тощо. Здобуття необхідних знань, умінь і навичок, щоб бути спроможним здійснювати соціокультурну діяльність. Згодом відбувається усвідомлення необхідності ціннісного ставлення, що виявляється у стійкому переконанні щодо потреби використання набутих знань у своїй діяльності, що є основою соціокультурної компетентності.

Показниками емоційно-ціннісного критерію є:

- 1) усвідомлення національної самобутності та культурної спадщини України;
- 2) ставлення до громадянсько-національних цінностей.

Управління власною діяльністю передбачає володіння соціокультурними знаннями, здатність оперувати соціокультурними взаємозв'язками та ролями і

стосунками в пізнанні світу та власного «Я», тому необхідним є введення *когнітивного* критерію.

**Третій критерій – когнітивний**, особливість соціокультурного пізнання полягає в усвідомленні наслідків своїх дій і діяльності щодо життєдіяльності природи та людського світу, прогнозуванні та передбаченні цих наслідків, усвідомленні досвіду соціокультурної діяльності. Такі знання повинні мати певну наступність впливу на процеси взаємодії людини з навколишнім середовищем. Зміст когнітивного критерію включає сформованість понятійного апарату, засвоєння певних знань. Показником критерію повинні стати: знання загальних законів морального розвитку та культурної спадщини соціокультурного середовища, де панує множинність культур.

Основними показниками когнітивного критерію є:

- 1) розвиток художньо-естетичного мислення;
- 2) розвиток аналітико-систематизуючої спроможності відтворення художнього матеріалу.

**Четвертий критерій - діяльнісно-практичний** окреслює формування соціокультурної компетентності відбувається в межах свідомої соціокультурної діяльності, оскільки, як зазначають вчені, будь-який вагомий результат діяльності впливає на становлення й розвиток особистості, а нагромадження нових досягнень, цінностей веде до підвищення загального рівня культури суспільства [2; 40; 203; 248] та інших.

Цей критерій актуалізує наявність умінь здійснювати соціокультурну діяльність, зокрема засобами образотворчого мистецтва, застосовувати соціокультурні знання та навички на практиці. Йдеться про вміння людини свої дії, діяльність і вчинки спрямовувати на функціонування соціокультурного середовища, знаходити адекватні способи життєдіяльності, толерантного співіснування тощо. До змісту цього критерію входять здатність адаптуватися у соціокультурному середовищі, мобільно реагувати на соціокультурні виклики та брати участь у відповідних заходах, самостійно проявляти ініціативу щодо

можливостей соціокультурного інтегрування; уміння набувати досвід, від певних художньо-естетичних впливів тощо.

Показники цього критерію визначені таким чином:

- оволодіння засобами образотворчого мистецтва, зокрема декоративно-прикладного;
- систематизація, узагальнення та свідоме відтворення художніх образів.

Запропонована система критеріїв дозволила не лише підтвердити теоретичну важливість кожного з компонентів сформованості соціокультурної компетентності, але й довести її практичну значущість.

Зазначимо, що кожен із критеріїв, що має свій зміст та значення в оцінці рівня сформованості соціокультурної компетентності, є важливим для оцінки формувального процесу.

Найбільшим за обсягом є *діяльнісно-практичний* критерій, оскільки саме він вказує на стан сформованості соціокультурної компетентності.

*Когнітивний* критерій покликаний зафіксувати необхідні знання, що входять до змісту досліджуваної компетентності.

*Емоційно-ціннісний* критерій концентрується на позитивному сприйнятті, спрямуванні на позитивне розв'язання проблемних ситуацій, ціннісних аспектах соціокультурного середовища та обов'язковій емоційній оцінці.

Щодо *мотиваційно-цільового* критерію, то один з важливих його аспектів – прагнення до особистісного самовизначення та самореалізації в сучасному середовищі, а також об'єктивність в оцінці досягнутого рівня розвитку власної соціокультурної компетентності, мотивація до успішної діяльності, уміння визначити своє місце до вивчення та збереження національних традицій тощо.

Отже, визначення рівня сформованості соціокультурної компетенції є необхідним для формування її на високому рівні через бажання бути гідним представником відповідного соціокультурного середовища.

Усі критерії дістають додатковий сенс у проекції на узагальнену модель орієнтації у соціокультурі: співбуття, співпереживання та співдія. Відповідно, з огляду на нашу проблему, кожному з них відповідає:

Таким чином, у результаті проведеного дослідження нами визначено та проаналізовано основні показники критеріїв формування соціокультурної компетентності: мотиваційно-цільового, емоційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісно-практичного. Цю структуру буде покладено в основу подальшої діагностики рівнів і розробки моделі формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху при навчанні образотворчого мистецтва.

Таким чином, аналіз моделі формування соціокультурної компетентності в учнів з порушення слуху у процесі навчання образотворчого мистецтва (рис.2.1) свідчить про взаємопов'язаність її компонентів, кожний з яких обумовлює та впливає на формування соціокультурної компетентності в учнів з порушення слуху у процесі навчання образотворчого мистецтва.

Модель дає можливість визначити рівні та критерії сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушення слуху у процесі навчання образотворчого мистецтва.

Наступний етап дослідження передбачав визначення вихідного рівня сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху. Зважаючи на відсутність відповідного методичного інструментарію, нами були розроблені показники стану сформованості соціокультурної компетентності у школярів з порушенням слуху при навчанні образотворчого мистецтва.

Таким чином, у констатувальному дослідженні ми окреслили наступні завдання:

- 1) об'єктивне дослідження та встановлення наявних кількісних і якісних характеристик досліджуваного феномену без здійснення спеціального формувального впливу на них;
- 2) встановлення закономірностей функціонування процесу в початковому стані та їхньому казуальному (причинно-наслідковому) поясненні попередніх припущень та визначенні вихідних даних для подальшого дослідження.

Як уже зазначалося, планування, організація і проведення констатувального дослідження передбачає врахування методологічного, методичного і

технологічного аспектів, що: 1) уможливило чітку фіксацію стартових умов, точне та зрозуміле формулювання гіпотези й очікуваних результатів, контрольних змінних, фіксування умов дослідження, отриманих об'єктивних результатів; 2) гарантує змістову валідність експерименту, тестову його надійність, репрезентативність завдань, вибірок і результатів.

Усі викладені положення враховувались нами при визначенні стану соціокультурної компетентності у школярів з порушенням слуху у процесі навчання образотворчого мистецтва.

### **2.3 Стан сформованості соціокультурної компетентності у школярів з порушенням слуху при навчанні образотворчого мистецтва**

У нашому дослідженні ми проаналізували стан сформованості соціокультурної компетентності у школярів з порушенням слуху при навчанні образотворчого мистецтва.

Мета констатувального дослідження – з'ясування вихідних рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху при навчанні образотворчого мистецтва за визначеними критеріями і показниками. Відповідно до мети нами поставлено такі завдання:

- визначити і проаналізувати вихідні рівні сформованості соціокультурної компетентності при навчанні образотворчого мистецтва за показниками мотиваційно-цільового, емоційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного критеріїв;

- з'ясувати найбільш характерні проблеми у процесі формування соціокультурної компетентності з метою їх урахування на етапі формувального експерименту.

Дослідно-експериментальною роботою було охоплено 164 учні з порушеннями слуху: 60 школярів Багатопрофільного навчально-реабілітаційного ресурсно-методичного центру корекційної роботи та інклюзивного навчання склали експериментальну групу (ЕГ), з них 36 учнів початкових класів та 24 учні середніх класів, ще 56 учнів Дніпропетровського навчально-реабілітаційного

центру № 10 – склали контрольну групу 1 (КГ1), з них 32 учня початкових класів та 24 учня середніх класів, а також 48 учнів Багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру «Сузір'я» склали контрольну групу 2 (КГ2), з них 28 учнів початкових класів та 20 учнів середніх класів.

Під час констатувального дослідження нами використовувалися різні діагностичні методики: спостереження за навчально-виховним і творчим процесом, опитування, аналіз занять з образотворчого мистецтва, оцінювання творчих завдань; якісна і кількісна обробка одержаних експериментальних даних.

Для характеристики рівнів стану сформованості соціокультурної компетентності учнів з порушенням слуху нами було проведено опитування вчителів вищезгаданих навчальних закладів. Опитування передбачало вивчення і аналіз стану сформованості соціокультурної компетентності в учнів за показниками мотиваційно-цільового критерію. Як відомо, учень з високим рівнем мотивації виявляє впевненість у своїх творчих можливостях, в успішності образотворчої діяльності, рішучість у нестандартних, складних ситуаціях, наполегливість у досягненні поставленої мети, прагнення отримати задоволення від творчого процесу. Використані нами діагностичні методики дозволили проаналізувати мотиваційну сферу учнів, визначити їхні потреби, інтереси, орієнтацію щодо образотворчої діяльності.

Визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності за показниками мотиваційно-цільового критерію здійснювалася за адаптованою методикою, запропонованою А. Реаном та В. Якуриним, за даними анкет опитування батьків та «Мотиви займатись образотворчим мистецтвом» (Додаток Г) та «Мотиви значення образотворчого мистецтва» (Додаток Д).

Методика «Вивчення мотивів навчально-творчої діяльності», запропонована А. Реаном та В. Якуриним, складається з 16 запитань, які дозволяють визначити значущість тієї чи іншої мотивації учня за максимальною кількістю балів за кожну відповідь – 7.

У дослідженні нами виокремлено п'ять основних, на нашу думку, мотивів, які є важливими для розвитку творчих здібностей у дітей при формуванні соціокультурної компетентності:

- 1) бажання малювати;
- 2) любов до мистецтва, бажання оволодіти майстерністю;
- 3) домогтися схвалення батьків та оточення;
- 4) отримати інтелектуальне задоволення;
- 5) нахили до художньої творчості.

Найбільша кількість балів саме на ці запитання відповідає високому рівню внутрішньої мотивації до образотворчої діяльності.

Унаслідок аналізу індивідуальних протоколів відповідей у (ЕГ), нами виявлено, що найбільш значущими мотивами для більшості з опитуваних є: «Бажання малювати» – 32 %, «Домогтися схвалення батьків та оточення» – 20 %, «Любов до мистецтва, бажання оволодіти майстерністю» – 18 %. Меншу кількість балів за шкалою значимості отримали мотиви «Отримати інтелектуальне задоволення» – 16 % та «Оволодіння образотворчою грамотою» – 14 %. На запитання «Чи знаходите ви в своїй дитині нахили до художньої творчості?» 54 % відповіли «Так», 36 % не змогли відповісти, і лише 10 % відповіли, що не мають нахилів. Деяким батькам було складно виявити пріоритети мотивів своїх дітей до навчально-творчої діяльності, тому вони майже всі пункти позначили однаковою кількістю балів – 7. Вищі показники спостерігались у (КГ1), середні у (КГ2).

Загалом результати опитування виявили, що у мотивах навчання образотворчим мистецтвом переважають зовнішні чинники, тобто бажання дітей малювати.

Той факт, що переважна більшість опитуваних відчувають у свої дітях нахили до образотворчої діяльності, можна відзначити як позитивний чинник у показниках мотиваційного компонента. Це свідчить про позитивний настрій і спрямованість на творчу роботу при певній (переважно зовнішній) мотивації.

Анкета «Значення образотворчого мистецтва» пропонує батькам дати відповіді на такі запитання:

1. Отримати нові знання з образотворчого мистецтва.
2. Освоєння технік роботи різними художніми матеріалами.
3. Бажання і можливість показати свої творчі досягнення в образотворчій діяльності.
4. Можливість прояву самостійності й творчої активності на заняттях з образотворчого мистецтва.
5. Оволодіння основами живопису, графіки, композиції та використання набутих знань, умінь та навичок.

На кожне запитання батьки обрали лише один варіант відповіді із запропонованих варіантів. Результати опитування «Визначення значення образотворчого мистецтва» подано у (Додаток Д). Серед мотивів значення образотворчого мистецтва у (ЕГ) найбільший показник – 28,0 % – отримала відповідь «Отримання нових знань з образотворчого мистецтва»; «Бажання і можливість показати свої творчі досягнення в образотворчій діяльності» – 24,0 %, що також свідчить про значну перевагу зовнішньої мотивації учнів до діяльності над внутрішньою, адже відповідь «Можливість прояву самостійності й творчої активності на заняттях з образотворчого мистецтва» обрали лише 20,0 % опитуваних, відповідь «Освоєння технік роботи різними художніми матеріалами» - отримала 16 %, а на запитання «Оволодіння основами живопису, графіки, композиції та використання набутих знань, умінь та навичок» - лише 12 %. Вищі показники спостерігались у (КГ1), середні у (КГ2). Це також говорить про перевагу зовнішніх чинників мотивації до творчості, незначний рівень мотивації до творчої самореалізації. Але в цілому можна констатувати, що значна кількість батьків позитивно налаштовані до занять з образотворчого мистецтва, бажають, щоб їхні діти оволоділи різними художніми матеріалами і техніками. Цей показник є дуже важливим для нашого дослідження, адже бажання творити є головним чинником для включення в образотворчу діяльність, яка є ключовим моментом у формуванні соціокультурної компетентності.

Загальні результати визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками мотиваційно-цільового критерію подано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Результати визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками мотиваційно-цільового критерію (констатувальний експеримент)**

| № з/п | Показники                                                      | Рівні сформованості соціокультурної компетентності (%) |             |             |             |             |             |            |            |            |
|-------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|------------|
|       |                                                                | низький                                                |             |             | середній    |             |             | високий    |            |            |
|       |                                                                | ЕГ                                                     | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         | ЕГ         | КГ1        | КГ2        |
| 1     | Усвідомлення ролі образотворчого мистецтва у житті суспільства | 49,0                                                   | 47,4        | 48,4        | 41,2        | 42,4        | 41,6        | 9,8        | 10,2       | 10,0       |
| 2     | Бажання займатися різними видами соціокультурної діяльності    | 39,6                                                   | 38,5        | 38,4        | 52,4        | 53,3        | 52,8        | 8,0        | 9,2        | 8,8        |
| 3     | <b>Середній показник</b>                                       | <b>44,3</b>                                            | <b>43,0</b> | <b>43,4</b> | <b>46,8</b> | <b>47,9</b> | <b>47,2</b> | <b>8,9</b> | <b>9,7</b> | <b>9,4</b> |

Результати визначення показали, що у (ЕГ) високий і середній рівень стійкої мотивації до усвідомлення ролі образотворчого мистецтва у житті суспільства мають 9,8 % і 41,2 % учнів. Низький рівень мотивації до усвідомлення ролі образотворчого мистецтва у житті суспільства показали 49 % учнів. Дані, отримані у (ЕГ) за бажанням займатися різними видами соціокультурної діяльності, відповідають таким результатам: високий – 8,0 %, середній – 52,4 %, низький – 39,6 %.

Вищі показники стійкості мотивації до усвідомлення ролі образотворчого мистецтва у житті суспільства» спостерігається у (КГ1): 10,2 % - високий рівень, 42,4 % - середній рівень, 47,4 % - низький рівень та у (КГ2): 10,0 % - високий рівень, 41,6 % - середній рівень, 48,4 % - низький рівень.

За бажанням займатися різними видами соціокультурної діяльності показники у (КГ1), відповідають таким результатам: високий – 9,2 %, середній – 53,3%, низький – 38,5 % та у (КГ2): 8,8 % - високий, 52,8 % - середній, 38,4 % - низький рівень.

Отримані результати вивчення мотиваційно-цільового критерію свідчать про перевагу зовнішніх мотивів до соціокультурної діяльності над внутрішніми, низький рівень спрямованості на усвідомлення ролі образотворчого мистецтва у житті суспільства, до бажання займатися різними видами соціокультурної діяльності.

У результаті констатувального експерименту нами було визначено три рівні сформованості соціокультурної компетентності за показниками мотиваційно-цільового критерію.

*Високий рівень* сформованості соціокультурної компетентності визначається наявністю стійких внутрішніх і зовнішніх чинників мотивації до образотворчої діяльності (з переважанням внутрішніх); чіткої спрямованості до самореалізації у творчості; прагнення до самовдосконалення, до надбання нових знань, умінь і навичок.

*Середній рівень* характеризується наявністю нестійкої, переважно зовнішньої мотивації до образотворчої діяльності; невизначеної спрямованості до самореалізації у творчості; несистематичної роботи над засвоєнням знань, умінь та навичок; епізодичними проявами самостійної роботи.

*Низький рівень* характеризується відсутністю внутрішньої та слабо вираженою зовнішньою мотивацією до образотворчої діяльності, яка носить переважно репродуктивний характер; небажанням самореалізації у творчості; слабкою орієнтацією в організації самостійної роботи; відсутністю прагнення до нових знань і вмінь.

Результати проведеного дослідження дають змогу визначити, що загалом більшість учнів з порушенням слуху мають низький рівень мотивації до образотворчої діяльності з перевагою зовнішніх чинників, що негативно впливає на виконання самостійної, творчої роботи, яка необхідна на всіх етапах оволодіння зображальною грамотою, для вираження власної індивідуальності. Означені результати вказують на необхідність підвищення показників рівня розвитку мотиваційно-цільового критерію, адже відомо, що при низькій мотивації

й наявності образотворчих здібностей процес їхнього розвитку не може відбуватися ефективно.

У процесі констатувального експерименту проведено визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками емоційно-ціннісного критерію. Особистість, яка несе у собі значний творчий потенціал, як правило, має позитивний емоційний заряд, упевнена у своїх можливостях, активно включається у творчий процес, стійко долає труднощі, які виникають на шляху до поставленої мети.

Для визначення ступеня усвідомлення національної самобутності та культурної спадщини України у творчому процесі для учнів було розроблено тестове завдання – зображення нескладної композиції петриківського розпису з метою визначення передачі емоційного стану, ставлення до зображуваного, до культурної спадщини України. Було запропоновано учням репродукції панно, рівноцінних за складністю виконання, але різних за рослинними мотивами і тональними відношеннями (Додаток Ж). Формат роботи – А4, час виконання – 1 година, матеріал – на вибір (акварель, гуаш). У процесі спостереження за роботою (ЕГ) нами відзначено, що активно і емоційно включались у виконання завдання лише 15,6 % учнів, причому більшість із них обрали панно з яскраво вираженими тональними відношеннями (що свідчить про емоційну активність, оптимізм). 48,4 % учнів довго не могли розпочати роботу в кольорі (їх віднесли до середнього рівня); а 36,0 % (низький рівень) учнів зовсім не справились із поставленим завданням за відведений час, пасивно спостерігаючи за роботою інших. У (КГ1) високому рівню відповідає 9,2 %, середньому – 51,3 %, низькому – 39,5 %, у (КГ2) – 8,8 % високого рівня, 50,8 % середнього рівня та 40,4 % низького. Це говорить про низький рівень творчої активності, слабку емоційну реакцію.

Для виявлення ступеня громадянсько-національних цінностей учням було запропоновано переглянути три види декоративно-прикладного мистецтва, та виявити під час спостереження, які почуття викликають вироби декоративно-

прикладного мистецтва. Учням було показано Подільські писанки, вишивки з орнаментальною символікою рідного краю, панно петриківського розпису А. Пікуша «Зозуля на калині». Вибір цих жанрів був зумовлений тим, що сюжетні вироби декоративно-прикладного мистецтва несуть в собі доступну інформацію про дію, а діти сприймають дію першою. Сюжетні вироби декоративно-прикладного мистецтва їм зрозумілі, бо дія передбачає розвиток подій в суспільному житті і побуті, тобто перехід від попереднього до наступного.

Більшість дітей на запитання: «Що ви бачите, про що розповідають вам ці вироби мистецтва?» відповіли адекватно. Наприклад, щодо писанок Поділля: «Красиво, радісно, мило» і тому подібне. Вишивки подобались контрастом ліній, виразністю форм: «Рушник розповідає про прихід весни, приліт пташок». А от петриківський розпис сподобався через те, що «Від нього віє чимось чарівним і неземним, старовинним».

Але на запитання «Чому вам так здається?» діти практично не могли відповісти. Тобто учням складно пояснити виразні та зображувальні засоби.

За наявністю ставлення до громадянсько-національних цінностей за показником усвідомлення національної самобутності та культурної спадщини України у (ЕГ) високому рівню відповідає 8,6 %, середньому – 49,0 %, низькому – 42,4 % учнів. У (КГ1) високому рівню відповідає 16,2 %, середньому – 49,2 %, низькому – 34,6 %, у (КГ2) – 15,8 % високого рівня, 48,6 % середнього рівня та 35,6% низького. Ці дані визначено у процесі спостереження за виконанням завдання (Додаток 3) – копії репродукції подільських писанок, вишивки з орнаментальною символікою рідного краю, панно периківського розпису. Результати спостереження виявили, що лише незначний відсоток учнів, здатних описати почуття, що викликають запропоновані види декоративно-прикладного мистецтва.

Дані, отримані за результатами визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху за показниками емоційно-ціннісного критерію, вказують на значну різницю між високим та низьким рівнем (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Результати визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками емоційно-ціннісного критерію (констатувальний експеримент)**

| №<br>з/<br>п | Показники                                                             | Рівні сформованості соціокультурної компетентності (%) |             |             |             |             |             |             |             |             |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|              |                                                                       | низький                                                |             |             | середній    |             |             | високий     |             |             |
|              |                                                                       | ЕГ                                                     | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         |
| 1            | Усвідомлення національної самобутності та культурної спадщини України | 36,0                                                   | 34,6        | 35,6        | 48,4        | 49,2        | 48,6        | 15,6        | 16,2        | 15,8        |
| 2            | Ставлення до громадянсько-національних цінностей                      | 42,4                                                   | 39,5        | 40,4        | 49,0        | 51,3        | 50,8        | 8,6         | 9,2         | 8,8         |
| 3            | <b>Середній показник</b>                                              | <b>39,2</b>                                            | <b>39,3</b> | <b>38,0</b> | <b>48,7</b> | <b>50,3</b> | <b>49,7</b> | <b>12,1</b> | <b>12,7</b> | <b>12,3</b> |

За результатами даних констатувального експерименту нами було визначено три рівні сформованості соціокультурної компетентності за показниками емоційно-ціннісного критерію.

*Високий рівень* визначається наявністю стійкої емоційної активності у творчому процесі; високих естетичних почуттів до прекрасного; сильною цілеспрямованістю, високою працездатністю і стійкістю до подолання труднощів; упевненістю у своїх можливостях; здатністю до адекватної самооцінки себе і своїх дій, творчості інших.

*Середній рівень* визначається наявністю ситуативної емоційної активності у творчому процесі; слабо вираженими естетичними художніми почуттями; відсутністю цілеспрямованості, низькою працездатністю і невмінням долати труднощі; невпевненістю у своїх можливостях; слабою здатністю до адекватної самооцінки своїх дій, творчості інших.

*Низький рівень* характеризується пасивністю у творчому процесі; слабо вираженими або відсутніми естетичними художніми почуттями; низькою працездатністю і невмінням долати труднощі; невпевненістю у своїх можливостях; нездатністю до адекватної самооцінки своїх дій та творчості інших.

Як засвідчують одержані дані щодо сформованості соціокультурної компетентності за показниками емоційно-ціннісного критерію, більшість учнів

(ЕГ) - 39,2 %, (КГ1) - 39,3 % та (КГ2) – 38,0 % показали низький та середній рівень (ЕГ) – 48,7 %, (КГ1) – 50,3 % та (КГ2) – 49,7 %. Отримані результати дають змогу зробити висновок, що більшість учнів не впевнені у своїх здібностях, недостатньо оцінюють свій творчий потенціал. Вони пасивні у вираженні своїх емоцій, власних почуттів, що позначається на творчій активності, робота над виконанням поставленого завдання вимагає значного емоційного напруження. Це викликає байдужість як до власної творчої діяльності, так і до творчості інших, що вочевидь негативно впливає на формування соціокультурної компетентності.

У процесі констатувального експерименту були визначено рівні сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху при навчанні образотворчого мистецтва за показниками когнітивного критерію. Виходячи з розуміння того, що творчі здібності та формування соціокультурної компетентності пов'язані із інтелектуальними здібностями і творчим потенціалом особистості, було розроблено завдання на розвиток художньо-естетичного мислення для учнів початкових класів та середніх класів.

Учням початкових класів для виявлення когнітивного критерію за показником художньо-естетичного мислення було запропоновано перегляд творів мистецтва. Під час перегляду учні висловлювали свою думку з приводу технік виконання (чим намальована робота), засобів живопису (які кольори використані) тощо. Підсумки спостереження та аналіз результатів відображено в таблиці 2.5.

Для виявлення ступеня аналітико-систематизуючої спроможності відтворення художнього матеріалу; репродуктивного відтворення характерних естетичних ознак натури, творчо реалізовувати художньо-образне рішення; та самостійності образотворчої діяльності (шляхом копіювання, за часткової допомоги вчителя, абсолютно самостійно). Зважаючи на те, що композиція є складним синтезом творчих процесів, які проходять через усі ступені художнього пізнання об'єктивної реальності, ми запропонували учням початкових класів виконати тематичну композицію на вільну тему і з вільним вибором художніх технік і матеріалів, але обов'язково в кольорі. Виконання цієї композиції було тривалим (3 години), оскільки дітям слід було виносити творчий задум, зробити

ескізи й практично виконати твір. Тому ця частина експерименту передбачала кілька фаз, щоб одержати цілісну об'єктивну картину знань, умінь і навичок образотворчої діяльності учнів та простежити, на скільки традиційна методика навчання образотворчому мистецтву забезпечує творчий розвиток школярів.

Перша фаза – сприйняття та образна уява явищ і предметів довкілля. Сприйняття – це виділення основного, головного в об'єктах і явищах, які розкривають зміст зображення. Сприйняття довкілля характеризується повнотою, точністю, швидкістю й усвідомленістю дій учнів. Воно залежить від знань, умінь та інтересів конкретного учня. Істотне значення у формуванні будь-якого сприйняття мають відчуття зовнішніх властивостей, особливостей форми, пропорцій, кольору предметів і об'єктів дійсності. Ці відчуття підсвідомо закріплюють нагромаджені знання. Вони формуються заздалегідь, тобто раніше, аніж людина приступає до вивчення образотворчого мистецтва. Проте, усвідомлення уяви, яке ґрунтується на емоційно-чуттєвому і логічному осмисленні, можливе лише за умов наявності певних умінь і навичок, апперцепція, яка впливає на вибірковість учнів, тобто на перевагу одних об'єктів чи окремих їхніх властивостей, ознак перед іншими, ще не розвинута. Значення вибіркової сприйняття підвищується на початку роботи, під час вибору об'єктів зображення, теми і сюжету. На цьому етапі учні прагнуть заповнити прогалину життєвих вражень через літературне і, зокрема, казкове сюжетно-оповідне вирішення ескізу.

Друга фаза – структурна організація задуму – ескіз композиції. Це – найскладніша частина завдання, яка передбачає створення композиційної схеми, добір формату, визначення його активної зони, виділення композиційного центру, знаходження пропорцій предметів і об'єктів композиції, встановлення рівноваги у форматі, використання ритму, образної перспективи тощо.

Третя фаза – реалізація задуму в матеріалі. При цьому відчуття, які виникають у зв'язку з вибором і використанням художніх матеріалів і засобів композиції, формуються під час виконання таких мислительних операцій: сприйняття, осмислення виразних особливостей об'єкта, формування художнього

образу дійсності. Уміння уявити виразні можливості певного художнього матеріалу (кольорові олівці, туш, акварель, гуаш тощо) у залежності від особливостей художнього задуму, теми. Наприклад, ранковий морський чи гірський пейзаж доцільно виконувати у техніці акварелі по-мокрому, а декоративну композицію – у техніці гуаші. Крім знання виразних можливостей художніх матеріалів учням необхідно було показати вміння і практичні навички використання різних образотворчих засобів композиції (лінія, пляма, штрих, форма, світлотінь, пропорції, колір тощо). Наприклад, як у композиції за допомогою лінії, учень площинне зображення об'єктів трансформує у просторове. Оцінка робіт проводилася за дванадцятибальною системою колективом учителів початкових класів, що дало змогу уникнути суб'єктивності в оцінюванні малюнків. Надалі для спрощення розрахунків при аналізі робіт шкалу від 1 до 4 балів включно ми об'єднали оцінкою – низький; від 4 до 8 балів включно – середній; від 8 до 12 включно – високий. Оцінювання й аналіз показали, що у переважній більшості учнівських робіт зображувальні засоби композиції використовуються надто вузько у підготовчому плані: лінія – лише як можливість передачі основних пропорцій предметів і об'єктів, світлотіньові відношення – для виявлення основних світлісних характеристик головних і другорядних елементів композиції, колір – як засіб виявлення предметного кольору. Таке ставлення не розвиває «бачення» теми у матеріалі і в композиційних засобах. Отже, можна сказати, що у практиці початкової школи вчителі недостатньо використовують спеціальні вправи для розвитку композиційної діяльності у вільних незмістовних композиціях лінійного, світлотного і кольорового вираження. У ході цієї частини дослідження нами також встановлено, що молодші школярі не враховують властивості зображувальної площини, зумовленої психологію її сприйняття. Усвідомлення і дії повинні бути спрямовані, насамперед, на вирішення суто композиційних факторів, які властиві при композиційному мисленні незалежно від жанру, теми, ідеї та стилістичної спрямованості. Ми вважаємо, що причиною цього недоліку є недосконалий зміст програм з образотворчого мистецтва у початкових класах, який традиційно будується за сюжетно-жанровим принципом,

і недооцінка при цьому ролі формальних вправ. Результати ступеня здатності молодших школярів виявляти творчі ознаки композиції у тематичному малюнку показано у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Результати визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками когнітивного критерію (констатувальний експеримент)**

**Початкові класи**

| № з/п | Показники                                                                        | Рівні сформованості соціокультурної компетентності (%) |             |             |             |             |             |             |             |             |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|       |                                                                                  | низький                                                |             |             | середній    |             |             | високий     |             |             |
|       |                                                                                  | ЕГ                                                     | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         |
| 1     | Розвиток художньо-естетичного мислення                                           | 30,4                                                   | 29,6        | 29,9        | 42,6        | 43,0        | 42,8        | 27,0        | 27,4        | 27,3        |
| 2     | Розвиток аналітико-систематизуючої спроможності відтворення художнього матеріалу | 24,7                                                   | 23,8        | 24,1        | 57,6        | 58,0        | 57,9        | 17,7        | 18,2        | 18,0        |
| 3     | <b>Середній показник</b>                                                         | <b>27,6</b>                                            | <b>26,7</b> | <b>27,0</b> | <b>50,1</b> | <b>50,5</b> | <b>50,4</b> | <b>22,3</b> | <b>22,8</b> | <b>22,7</b> |

У результаті спостереження за показником розвитку художньо-естетичного мислення встановлено, що учні початкових класів не мають елементарних уявлень про засоби живопису. Про це свідчать результати експериментальної та контрольних груп: низький (ЕГ) – 30,4 %, (КГ1) – 29,6 %, (КГ2) – 29,9 %, середній рівень (ЕГ) – 42,6 %, (КГ1) – 43,0 %, (КГ2) – 42,8 % та високий рівень (ЕГ) – 27,0 %, (КГ1) – 27,4 %, (КГ2) – 27,3 %.

Як засвідчують табличні дані (таблиця 2.5), за показником розвитку аналітико-систематизуючої спроможності відтворення художнього матеріалу високий рівень отримали роботи незначної кількості учнів 17,7 % учнів експериментальної групи, 18,2 % школярів контрольної групи 1 та 18,0 % контрольної групи 2. Середній рівень мають роботи більшості учнів – 57,6 % – (ЕГ), 58,0 % – (КГ1) та 57,9 % (КГ2). Низький рівень у своїх малюнках виявили 24,7 % експериментальної групи, 23,8 % контрольної групи 1 та 24,1 % контрольної групи 2. Найнижчі результати у малюнках учнів усіх класів, за виключенням обдарованих дітей, виявляються через структурну організацію задуму. Це пояснюється невмінням ескізувати, тобто нездатні досить активно і за

короткий проміжок часу адекватно скористатися засобами образотворчого мистецтва. Одержані результати дали змогу зробити висновок, що у більшості учнів не сформовані основні навички образотворчої діяльності через відсутність чіткої методичної послідовності виконання композицій. Початковий задум залишається не реалізованим, учні, не знають основних методів використання засобів образотворчого мистецтва, прийомів і засобів вираження, працювали за методом спроб і помилок.

Для визначення рівня сформованості соціокультурної компетентності за показником розвитку художньо-естетичного мислення когнітивного критерію в учнів середніх класів нами розроблено завдання:

1. Встановити правильну послідовність етапів малювання пейзажу аквареллю.

- Доповнити передній план, додати деталі.
- Основні елементи пейзажу – предмети першого плану – розташувати у просторі відносно лінії горизонту.
- Провести лінію горизонту залежно від композиційного задуму.
- Зобразити віддалені предмети – другого й дальнього планів.
- Придумати композицію, обрати формат.

2. Зобразити пейзаж за вибором учнів у певній послідовності та пояснити порядок виконання такого малюнку.

На виконання завдання відводилось 3 години, матеріал та техніка виконання - на вибір учнів. При оцінюванні робіт враховувались наступні критерії:

- правильність визначення етапів виконання малюнку;
- творчий підхід до розробки сюжету, нестандартне вирішення завдання;
- оригінальність та неповторність композиційного (живописного чи графічного) рішення (виділення планів, гармонійність розміщення, взаємоузгодженість головних та другорядних елементів);
- урівноваженість і цілісність зображення;
- створення яскравого художнього образу, прояв індивідуального стилю;
- інноваційне застосування художніх технік і матеріалів, художньої імпровізації під час виконання творчого завдання.

Надалі для спрощення розрахунків при аналізі робіт шкалу від 1 до 4 балів включно ми об'єднали оцінкою – низький; від 4 до 8 балів включно – середній; від 8 до 12 включно – високий.

У результаті визначення розвитку художньо-естетичного мислення переважна більшість учнів вододіють низьким і середнім рівнем, лише незначна частина показала високий рівень, встановивши правильну послідовність етапів малювання пейзажу аквареллю, творче підійшли до розробки сюжету, нестандартно вирішили завдання, було вірне композиційне розташування (виділені плани, гармонійне розміщення, взаємоузгоджені головні та другорядні елементи); в роботах була врахована урівноваженість та цілісність зображення; також вміло застосовували художні техніки та матеріали, імпровізували під час виконання творчого завдання. Результати подані у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Результати визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками когнітивного критерію (констатувальний експеримент)**

**Середні класи**

| № з/п | Показники                                                                        | Рівні сформованості соціокультурної компетентності (%) |             |             |             |             |             |             |             |             |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|       |                                                                                  | низький                                                |             |             | середній    |             |             | високий     |             |             |
|       |                                                                                  | ЕГ                                                     | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         |
| 1     | Розвиток художньо-естетичного мислення                                           | 42,0                                                   | 39,0        | 39,6        | 40,0        | 42,0        | 41,6        | 18,0        | 19,0        | 18,8        |
| 2     | Розвиток аналітико-систематизуючої спроможності відтворення художнього матеріалу | 30,2                                                   | 29,2        | 29,7        | 50,4        | 51,2        | 50,9        | 19,2        | 19,8        | 19,4        |
| 3     | <b>Середній показник</b>                                                         | <b>36,1</b>                                            | <b>34,1</b> | <b>34,7</b> | <b>45,2</b> | <b>46,6</b> | <b>46,3</b> | <b>18,6</b> | <b>19,4</b> | <b>19,1</b> |

Для визначення рівня сформованості соціокультурної компетентності за показником розвитку аналітико-систематизуючої спроможності відтворення художнього матеріалу когнітивного критерію в учнів середніх класів нами розроблено завдання (Додаток К) та практичне завдання малювання анімалістичного жантру за вибором учнів. На виконання завдань було відведено 3

години, матеріал на вибір (гуаш, акварель). При аналізі робіт була використана шкала оцінювання від 1 до 4 балів – низький рівень; від 4 до 8 балів – середній рівень; від 8 до 12 – високий рівень. Отримані результати подані в таблиці 2.6.

У результаті визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва виявлено, що загалом учні мають низький і середній рівень за всіма показниками когнітивного критерію.

Найнижчими виявилися показники розвитку художньо-естетичного мислення: в (ЕГ) високий рівень мають лише 18,0 %, середній – 40,0 %, низький – 42,0 %, у (КГ1) – 19,0 % мають високий рівень, 42, % середній, низький 39,0% та у (КГ2) лише 18,8 % високий рівень, 41,6 % - середній та 39,6 % низький. Причиною цього, на нашу думку, є слабка підготовка з образотворчого мистецтва у більшості учнів. Вагомою причиною також є низький рівень мотивації до навчання, тому учні не мають бажання до самостійного пошуку, оволодіння новими знаннями. З розвитку аналітико-систематизуючої спроможності відтворення художнього матеріалу показники такі: у (КГ) високий рівень виявлено у 19,2 % учнів, середній – у 50,4 %, низький рівень знань показали 30,2 % у (КГ1) високий рівень виявлено у 19,8 % учнів, середній – у 51,2 %, низький рівень знань показали 29,2 % та у (КГ2) – 19,4 % - високий рівень, 50,9 % - середній рівень та низький – 29,7 % учнів.

На основі отриманих даних нами визначено три рівні сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками когнітивного критерію. Учні з високим рівнем визначаються здатністю до оригінального мислення; постійним виявленням творчої уяви і фантазії, розвиненою зоровою і образною пам'яттю, спостережливістю, здатністю до створення яскравих художніх образів, до різних асоціацій, художнього сприйняття та цілісного бачення. Учні, віднесені нами до цієї групи, володіють теоретичними знаннями та практичними навичками з образотворчого мистецтва.

Учні із середнім рівнем сформованості соціокультурної компетентності визначаються переважно шаблонним мисленням; слабкою уявою та фантазією; слабо розвиненою зоровою пам'яттю і спостережливістю, здатністю до створення лише стереотипних художніх образів; бідністю асоціацій; нездатністю до художнього сприйняття і цілісного бачення. В учнів, віднесених до цієї групи, теоретичні знання з образотворчого мистецтва носять несистематичний характер, окремі питання викликають труднощі.

Низький рівень визначається шаблонним мисленням; слабкою уявою і фантазією; нерозвиненою зоровою пам'яттю і спостережливістю; нездатністю до створення художніх образів; бідністю асоціацій; нездатністю до художнього сприйняття і цілісного бачення; слабкою теоретичною базою. Отримані результати вказують на те, що більшість учнів загалом мають середній та низький рівень сформованості соціокультурної компетентності за показниками когнітивного критерію: у них слабо розвинене творче мислення, фантазія та уява. Здібністю до аналітико-систематизуючої спроможності відтворення художнього матеріалу володіє незначний відсоток учнів, що стає причиною багатьох помилок при виконанні як навчальних, так і творчих завдань.

Для визначення сформованості соціокультурної компетентності і практичних умінь з образотворчого мистецтва за показниками діяльнісно-практичного критерію учні отримали завдання: зобразити нескладну композицію петриківського розпису за вибором учнів. Формат А4, техніка – гуаш, термін виконання - 2 години та зобразити нескладний натюрморт із предметів побуту у змішаній кольоровій гамі, при денному боковому освітленні. Формат А4, техніка – на вибір (акварель, гуаш), термін виконання – 2 години. Аналіз і оцінювання робіт здійснено комісією у складі вчителів навчального закладу. Оцінка виставлялася за всіма параметрами, окремо за кожну роботу, дані заносилися у таблицю за формою, поданою у таблиці (Додаток Л). Вираховувалось середнє арифметичне за кожного блоку параметрів і середнє арифметичне за всіма параметрами (композиційне рішення, колористичне рішення, техніка виконання) для кожного учня. З кожного блоку параметрів учні були поділені на три рівні: високий,

середній, низький. До високого рівня віднесено учнів із середньоарифметичною оцінкою більше 4 балів, до середнього – більше 3 балів, до низького – 3 бали і менше. Загальні результати оцінювання висвітлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Результати визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками діяльнісно-практичного критерію (констатувальний експеримент)**

| № з/п | Показники                                                                     | Рівні сформованості соціокультурної компетентності (%) |             |             |             |             |             |             |             |             |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|       |                                                                               | низький                                                |             |             | середній    |             |             | високий     |             |             |
|       |                                                                               | ЕГ                                                     | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         |
| 1.    | 1. Композиційне рішення                                                       | 31,4                                                   | 38,5        | 39,0        | 49,2        | 50,7        | 50,4        | 10,4        | 10,8        | 10,6        |
|       | 2. Колористичне рішення                                                       | 38,8                                                   | 37,4        | 38,0        | 51,2        | 52,0        | 51,8        | 10,0        | 10,6        | 10,2        |
|       | 3. Техніка виконання                                                          | 35,1                                                   | 38,3        | 38,5        | 49,9        | 51,0        | 50,8        | 10,5        | 10,7        | 10,7        |
|       | Оволодіння засобами образотворчого мистецтва, зокрема декоративно-прикладного |                                                        |             |             |             |             |             |             |             |             |
|       | <b>Загалом</b>                                                                | <b>35,1</b>                                            | <b>38,1</b> | <b>38,5</b> | <b>50,1</b> | <b>51,2</b> | <b>51,0</b> | <b>10,3</b> | <b>10,7</b> | <b>10,5</b> |
| 2.    | 1. Композиційне рішення                                                       | 38,9                                                   | 36,8        | 37,6        | 49,5        | 51,2        | 50,6        | 11,6        | 12,0        | 11,8        |
|       | 2. Колористичне рішення                                                       | 39,6                                                   | 37,3        | 38,4        | 51,0        | 52,3        | 51,6        | 9,4         | 10,4        | 10,0        |
|       | 3. Техніка виконання                                                          | 39,1                                                   | 38,4        | 38,9        | 51,2        | 52,0        | 51,8        | 9,7         | 10,4        | 9,9         |
|       | Систематизація, узагальнення та свідоме відтворення художніх образів          |                                                        |             |             |             |             |             |             |             |             |
|       | <b>Загалом</b>                                                                | <b>39,2</b>                                            | <b>37,5</b> | <b>38,3</b> | <b>50,6</b> | <b>51,8</b> | <b>51,3</b> | <b>10,2</b> | <b>10,9</b> | <b>10,6</b> |
| 3.    | <b>Середній показник</b>                                                      | <b>37,2</b>                                            | <b>37,8</b> | <b>38,4</b> | <b>50,4</b> | <b>51,5</b> | <b>51,2</b> | <b>10,3</b> | <b>10,8</b> | <b>10,6</b> |

Як бачимо, серед показників діяльнісно-практичного критерію, оволодіння найнижчими були результати за показником засобами образотворчого мистецтва, зокрема декоративно-прикладного у (ЕГ) – усього 10,3 % учнів показали високий рівень, середній 50,1 %, 35,1 % – низький, у (КГ1) лише 10,7 % учнів показали високий рівень, 51,2 % - середній і 38,1 % низький та у (КГ2) високий рівень показали 10,5 % учнів, середній 51,0 % та низький – 38,5 %, що говорить про слабкий рівень володіння засобами образотворчого мистецтва, зокрема декоративно-прикладного.

За показником систематизації, узагальнення та свідомого відтворення художніх образів виявлено слабкий рівень композиційного та колористичного рішення, низький рівень техніки виконання.

За результатами аналізу робіт нами визначено три рівні сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками діяльнісно-практичного критерію. Учні з високим рівнем визначаються вільним володінням різними художніми техніками, здатністю до створення завершеного художнього твору з вірною побудовою композиції, колірним рішенням і грамотною побудовою зображення.

Учні середнього рівня визначаються недосконалим володінням художніми техніками, нездатністю до створення завершеного художнього твору; стереотипною композицією, бідним колірним рішенням і невпевненою побудовою зображення.

Низький рівень за показниками діяльнісно-практичного критерію показали учні, які слабо володіють художньою технікою, не здатні до створення завершеного художнього твору; роботи визначаються помилковою композицією, бідним колірним рішенням і слабкою побудовою зображення. Отже, дані констатувального експерименту дозволяють визначити загальний рівень сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

**Результати визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва (констатувальний експеримент)**

| № з/п | Критерії              | Рівні сформованості соціокультурної компетентності (%) |             |             |             |             |             |             |             |             |
|-------|-----------------------|--------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|       |                       | низький                                                |             |             | середній    |             |             | високий     |             |             |
|       |                       | ЕГ                                                     | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         |
| 1     | Мотиваційно-цільовий  | 44,3                                                   | 43,1        | 43,4        | 46,8        | 47,9        | 47,2        | 8,9         | 9,7         | 9,4         |
| 2     | Емоційно-ціннісний    | 39,2                                                   | 39,3        | 38,0        | 48,7        | 50,3        | 49,7        | 12,1        | 12,7        | 12,3        |
| 3     | Когнітивний           | 36,1                                                   | 34,1        | 34,7        | 45,2        | 46,6        | 46,3        | 18,6        | 19,4        | 19,1        |
| 4     | Діяльнісно-практичний | 37,2                                                   | 37,8        | 38,4        | 50,4        | 51,5        | 51,2        | 10,3        | 10,8        | 10,6        |
| 5     | <b>Загалом</b>        | <b>39,2</b>                                            | <b>38,6</b> | <b>38,6</b> | <b>47,8</b> | <b>49,1</b> | <b>48,6</b> | <b>12,5</b> | <b>13,2</b> | <b>12,9</b> |

Як бачимо, показники мотиваційно-цільового критерію виявилися нижчими, ніж емоційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісно-практичного. Тому врахуємо це на подальшому етапі дослідження. Проведення констатувального експерименту дало змогу визначити три рівні сформованості

соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва: високий (системно-творчий), середній (репродуктивний), низький (елементарний). Системно-творчий (високий) рівень сформованості соціокультурної компетентності було виявлено в (ЕГ) у 12,5 % учнів, у (КГ1) - 13,2 % та у (КГ2) – 12,9 %, для яких характерні високі показники за всіма критеріями: наявність стійкої внутрішньої і зовнішньої мотивації до навчання та образотворчої діяльності, причому з переважанням внутрішніх чинників; позитивна орієнтація на навчальний процес; бажання самореалізуватися. Учні з високим рівнем сформованості соціокультурної компетентності усвідомлюють значення образотворчого мистецтва у своєму житті, виявляють зацікавленість у подальшій образотворчій діяльності, творчому зростанні, активно включаються у творчий процес, емоційно і з цікавістю реагують на нові завдання, виконують їх без особливої напруги, з натхненням і старанністю, виявляючи при цьому сильні волевольові якості, цілеспрямованість, наполегливість.

Учнів з характерними ознаками середнього (репродуктивного) рівня сформованості соціокультурної компетентності виявлено у (ЕГ) - 47,8 %, у (КГ1) – 49,1 % та у (КГ2) – 48,6 %. Їхня образотворча діяльність має несистемний характер, до якої спонукають мотиви ситуативного типу, переважають зовнішні чинники мотивації до навчання і творчості, у них недостатньо виражене бажання до самореалізації. Вони не зовсім усвідомлюють значення творчих здібностей в образотворчій діяльності, тому не вважають для себе необхідним спеціально їх розвивати, не прагнуть до свого подальшого саморозвитку, відрізняються слабкою ініціативністю. Ці учні без особливого бажання і цікавості включаються до образотворчої діяльності, мають слабе уявлення про власну емоційну сферу. Нові завдання виконують без натхнення і старанності, відчувається скованість, невпевненість у своїх можливостях, спостерігається надмірна тривожність, хвилювання. Для них характерні розчарування при перших невдачах, відсутня цілеспрямованість і наполегливість у роботі, невисока працездатність.

Учнів, які відповідають показникам елементарного (низького) рівня сформованості соціокультурної компетентності, було виявлено у (ЕГ) - 39,2 %, у (КГ1) – 38,6 % та у (КГ2) – 38,6 % від загальної кількості тих, хто брав участь у констатувальному експерименті. Характерними ознаками сформованості соціокультурної компетентності цих учнів є те, що у них відсутні внутрішні мотиви до образотворчої діяльності, до самореалізації. Вони не усвідомлюють важливості образотворчої діяльності, не впевнені у своїх можливостях. До образотворчої діяльності включаються неохоче, тому вона протікає у стані напруження; спостерігається байдужість, апатія, часті зміни настрою, що негативно впливає на відображення власних емоцій, розвиток інтересу до творчого процесу взагалі. У таких учнів відсутня цілеспрямованість, наполегливість, низька працездатність, вони не здатні до самоаналізу, адекватної самооцінки своїх творчих дій.

Проведене констатувальне дослідження дає змогу визначити найбільш характерні проблеми у формуванні соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху при навчанні образотворчого мистецтва: – низький рівень мотивації до образотворчої діяльності; – слабка емоційна активність, невпевненість у власних силах; – відсутність цілеспрямованості і наполегливості; – слабкий рівень знань, вмінь та навичок з образотворчого мистецтва; – недостатнє володіння художніми матеріалами і техніками, слабкий розвиток моторики руки; – невміння грамотно і творчо підходити до розв'язання творчих завдань; – низький рівень здатності до цілісного художнього бачення. Таким чином, результати констатувального етапу дослідження показали, що рівень сформованості соціокультурної компетентності є недостатнім. Переважна більшість має слабкий рівень мотивації, що не сприяє активному включенню їх в образотворчу діяльність, яка є засобом виявлення і розвитку зазначених здібностей. З цього можна зробити висновок, що у першу чергу треба розвивати мотиваційну сферу учнів, щоб вони змогли повірити у власні сили і творчий потенціал, пробудити у них

потяг до творчості, до нестандартного розв'язання завдань, самостійного творчого пошуку.

Виходячи з отриманих даних і на основі попереднього аналізу наукової літератури, можна стверджувати, що ефективність формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху можна значно підвищити, якщо застосувати особистісний підхід до кожного, творчі технології навчання, прогресивні педагогічні форми та методи роботи вчителя. Тобто, у процесі образотворчого мистецтва слід використовувати інноваційні педагогічні технології, які побудовані на принципах особистісного, системного, діяльнісного підходів і спрямовані на комплексний розвиток одночасно усіх компонентів соціокультурної компетентності засобами образотворчого мистецтва.

Реалізація соціокультурного підходу при навчанні образотворчого мистецтва означає, що формування соціокультурної компетентності відбувається шляхом здійснення учнями художньої діяльності. Іншими словами, оволодіння образотворчою грамотою сприятиме соціокультурній інтеграції учнів з порушенням слуху.

Оскільки образотворче мистецтво може і повинно зіграти важливу роль у формуванні соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху, в наступному розділі ми розкриваємо теоретичні передумови удосконалення процесу формування соціокультурних компетенцій в учнів з порушенням слуху в процесі навчання образотворчого мистецтва на рівні формуючого експерименту.

### **Висновки до другого розділу**

Вивчення стану програмно- та навчально-методичного забезпечення навчання учнів з порушеннями слуху образотворчого мистецтва засвідчило, що образотворче мистецтво в загальноосвітньому спеціальному навчальному закладі розглядається як художня дисципліна і загальноосвітній предмет з широкими виховними та навчальними можливостями і завданнями. За

програмами, які розроблені на основі Державного стандарту з образотворчого мистецтва, нині працюють всі загальноосвітні спеціальні навчальні заклади для дітей з порушенням слуху. Окрім змісту навчального матеріалу, у цих програмах визначаються напрями корекційно-розвивальної роботи з учнями з порушенням слуху та прогнозуються результати. Однак проведений аналіз програмно- та навчально-методичного забезпечення засвідчив необхідність його удосконалення. Насамперед, для ефективного соціокультурного інтегрування учнів з порушенням слуху необхідна програма з образотворчого мистецтва, яка має реалізовувати сучасну особистісно орієнтовну модель навчання на основі осучаснення змісту, зокрема використовуючи національне декоративно-прикладне мистецтво. Вочевидь, є потреба у додаткових заняттях на факультативах, гуртках (живопису, декоративно-прикладного мистецтва, графіки тощо), де поглиблюються та удосконалюються знання, вміння, навички, що забезпечуватимуть соціокультурну орієнтацію, розвиток креативного творчого мислення в учнів з порушенням слуху. Ці положення підтвердилися результатами констатувального експерименту.

Констатувальний експеримент, що спрямовано на визначення ефективності системи педагогічної діяльності з формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху при навчанні образотворчого мистецтва відбувся в період з 2013 р. по 2016 роки на базі навчальних закладів м. Дніпра: «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр № 10» та «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання», «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Сузір'я» (м. Кривий Ріг). У констатувальному експерименті брали участь 164 учні з порушеннями слуху: 60 школярів Багатопрофільного навчально-реабілітаційного ресурсно-методичного центру корекційної роботи та інклюзивного навчання склали експериментальну групу (ЕГ), 56 учнів Дніпропетровського навчально-реабілітаційного центру № 10 – першу контрольну групу (КГ1) та 48 учнів Багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру «Сузір'я» склали другу контрольну групу (КГ2).

Для вирішення завдань констатувального дослідження було розроблено методики обстеження сформованості соціокультурної компетентності у школярів з порушеннями слуху при навчанні образотворчого мистецтва; дібрано завдання для визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності у школярів. Значний досвід практичної роботи та проведення дослідження першого етапу дали змогу виявити певні особливості, які було зафіксовано у ході спостереження за школярами з порушенням слуху. Зокрема, учні майже не використовували засоби художньої виразності у власній творчій діяльності, майже не ставили запитань у процесі пояснення завдань чи програмового матеріалу та ін. Узагальнені результати спостереження за учнями з порушенням слуху засвідчили недостатність знань про твори мистецтва, які вже вивчалися; недостатність умінь знаходити нові рішення при виконанні завдань та розуміти мову мистецтва як засіб міжособистісного спілкування; недосконалість визначення національної самобутності і культурної спадщини України як складової загальнолюдської культурної скарбниці тощо.

Проведений аналіз дав змогу визначити критерії сформованості соціокультурної компетентності у школярів: мотиваційно-цільовий, основними показниками якого є усвідомлення ролі образотворчого мистецтва у житті суспільства; бажання займатися різними видами соціокультурної діяльності; емоційно-ціннісний, що визначається позитивним ставленням до образотворчої діяльності, емоційною оцінкою мистецтва, зацікавленістю, наслідуванням ціннісних орієнтирів, зокрема національно-громадянських; когнітивний, основними показниками якого є розвиток художньо-естетичного мислення; розвиток аналітико-систематизуючої спроможності відтворення художнього матеріалу; діяльнісно-практичний, який актуалізує наявність умінь здійснювати соціокультурну діяльність. Показники оволодіння засобами образотворчого мистецтва: систематизація, узагальнення та свідоме відтворення художніх образів. Запропонована система критеріїв дала змогу довести її практичну значущість та визначити рівні сформованості соціокультурної компетентності.

Результати проведення констатувального експерименту призвели до визначення трьох рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху: системно-творчий (високий) рівень сформованості соціокультурної компетентності було виявлено в ЕГ у 12,5 % учнів, у КГ1 – 13,2 % та у КГ2 – 12,9 %, для яких характерні високі показники за всіма критеріями: наявність стійкої внутрішньої і зовнішньої мотивації до навчання та образотворчої діяльності; позитивна орієнтація на навчальний процес; бажання самореалізуватися. Учні з високим рівнем сформованості соціокультурної компетентності усвідомлюють значення образотворчого мистецтва у своєму житті, виявляють зацікавленість у подальшій образотворчій діяльності, творчому зростанні, активно включаються у творчий процес, емоційно і з цікавістю реагують на нові завдання, виконують їх без особливої напруги, з натхненням і старанністю, виявляючи при цьому сильні волевові якості, цілеспрямованість, наполегливість. Учні з характерними ознаками середнього (репродуктивного) рівня сформованості соціокультурної компетентності виявлено у ЕГ – 47,8 %, у КГ1 – 49,1 % та у КГ2 – 48,6 %. Їхня образотворча діяльність має несистемний характер, до якої спонукають мотиви ситуативного типу, переважають зовнішні чинники мотивації до навчання і творчості, недостатньо виражене бажання до самореалізації. Учні не повністю усвідомлюють значення творчих здібностей в образотворчій діяльності, тому не вважають для себе необхідним спеціально їх розвивати, не прагнуть до свого подальшого саморозвитку, відрізняються слабкою ініціативністю. Ці учні без особливого бажання і цікавості включаються до образотворчої діяльності, мають слабе уявлення про власну емоційну сферу. Нові завдання виконують без натхнення і старанності, відчувається скованість, невпевненість у своїх можливостях, спостерігається надмірна тривожність, хвилювання. Для них характерним є розчарування при перших невдачах, відсутня цілеспрямованість і наполегливість у роботі, невисока працездатність.

Учні, які відповідають показникам елементарного (низького) рівня сформованості соціокультурної компетентності, було виявлено у ЕГ – 39,2 %, у

КГ1 – 38,6 % та у КГ2 – 38,6 % від загальної кількості тих, хто брав участь у констатувальному експерименті. Характерними ознаками сформованості соціокультурної компетентності цих учнів є те, що у них відсутні внутрішні мотиви до образотворчої діяльності, до самореалізації. Вони не усвідомлюють важливості образотворчої діяльності, не впевнені у своїх можливостях, спостерігається байдужість, апатія, часті зміни настрою, що негативно впливає на відображення власних емоцій, розвиток інтересу до творчого процесу взагалі. У таких учнів відсутня цілеспрямованість, наполегливість, низька працездатність, вони не здатні до самоаналізу, адекватної самооцінки своїх творчих дій.

Як засвідчили результати констатувального етапу, рівень сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушеннями слуху контрольних та експериментальної груп був майже однаковим.

### **РОЗДІЛ 3**

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

### **3.1 Теоретичні передумови формувального експерименту**

Формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху у процесі навчання образотворчого мистецтва – одне із пріоритетних завдань спеціальної освіти. Адже соціокультурна компетентність є основоположною в соціокультурній інтеграції, яка передбачає розв'язання низки важливих завдань, пов'язаних з розвитком позитивної мотивації до навчально-творчої діяльності, вихованням цілеспрямованості, збагаченням художньо-естетичного досвіду, впевненості в свої здібностях. На констатувальному етапі дослідження виявлено, що переважна більшість учнів за критеріальними ознаками мають низький і середній рівень сформованості соціокультурної компетентності, що говорить про необхідність пошуку та впровадження нових ефективних методик у викладанні образотворчого мистецтва, у розробці нових програм.

Тому метою формувального експерименту була апробація розробленої методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва:

При цьому враховуємо, що образотворчі здібності є складним системним утворенням, виявляються і розвиваються під час образотворчої діяльності, всі їхні структурні компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку, між ними відбувається активна взаємодія.

Ми зважаємо на те, що процес формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху у процесі навчання образотворчого мистецтва є неможливим без створення й виконання певних умов, від яких залежать результативність і ефективність його протікання, та які впливають на якість навчання. Це підтверджується і висловленням Ю.К. Бабанського, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить [10]. Цей факт спонукав нас до наукового обґрунтування педагогічних умов, які

забезпечували б ефективне формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху. Дослідження провідних фахівців засвідчують, що процес формування соціокультурної компетентності відбувається за певних умов: 1) свідоме засвоєння; 2) розвиток уваги за рахунок використання наочності, одна з умов ефективного засвоєння будь-якого матеріалу, в тому числі й образотворчого; 3) активність у засвоєнні знань, оскільки у формуванні умінь багато в чому залежить від того, наскільки активно учні включаються у навчальну роботу ще на етапі пояснення правил образотворчого мистецтва; 4) самостійність, як важлива умова, що забезпечує успіх у формуванні образотворчих умінь і навичок; 5) усвідомлене сприйняття навчального матеріалу, швидкість і глибина осмислення, спостережливість [78].

Експериментальна діяльність вибудовувалася на загальних та спеціальних принципах, зокрема: науковості, діяльнісного підходу, наочності, систематичності й послідовності, доступності, зв'язку з життям, усвідомленості та активності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу до учнів, емоційності навчання; гуманістичності.

Так, *принцип науковості* націлює на те, що факти, знання, положення і закони, що вивчаються, повинні бути науково правильні. Цим вимогам мають відповідати засіб обґрунтування положень, законів, формування понять у процесі навчання, зокрема образотворчого мистецтва. Реалізація цього принципу передбачає вивчення системи важливих наукових положень і використання у навчанні методів, близьких до тих, якими послуговується педагогічна наука образотворче мистецтво. Стосовно навчання образотворчого мистецтва це - розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій; проникнення в сутність явищ і подій; демонстрації могутності досягнень людських знань і науки, пізнання; розкриття історії розвитку педагогічної науки образотворчого мистецтва, орієнтації на міждисциплінарні наукові зв'язки.

*Принцип діяльнісного підходу* в процесі навчання образотворчого мистецтва є основоположний. Оскільки діяльнісний підхід виступає як альтернатива простому

синтезу медико-терапевтичних, навчально-педагогічних прийомів, що мають за мету «виправлення» порушень розвитку дітей з особливостями.

Окрім того, діяльнісний принцип стверджує необхідність індивідуального підходу до кожного учні та передбачає повагу до особистості й розвиток індивідуальних можливостей, підтримку усвідомлення власних цінностей й значущості, а також сприяє створенню соціокультурного простору для прояву здібностей, ініціативи, винахідливості й підприємливості.

*Принцип наочності в навчанні.* Обґрунтований у XVII ст. Я.-А. Коменським у праці «Велика дидактика», який сформулював «золоте правило» дидактики: «...все, що тільки можна, подавати для сприймання відчуттями, а саме: видиме - для сприймання зором, чутне - слухом, запахи - нюхом, смакове - смаком, доступне дотику - через дотик. Якщо якісь предмети одразу можна сприймати кількома відчуттями, нехай вони одразу охоплюються кількома відчуттями...» [114].

Залежно від характеру відображення дійсності наочність поділяють на такі види: а) натуральна; б) зображувальна; в) схематична.

Загально відомо, що використання наочності у процесі навчання образотворчого мистецтва сприяє розумовому розвитку учнів з порушенням слуху, допомагає виявити зв'язок між науковими знаннями і життям, між теорією і практикою, полегшує процес засвоєння і сприяє розвитку інтересу до знань, допомагає сприймати об'єкт у розмаїтті його сторін і зв'язків, стимулює розвиток мотиваційної сфери учнів.

*Принцип систематичності й послідовності* навчання образотворчого мистецтва зумовлений логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності, які залежать від вікових закономірностей розвитку дітей. Передбачає системність у роботі вчителя (постійну роботу над собою, опору на пройдене при вивченні нового матеріалу, розгляд нового матеріалу частинами, фіксування уваги учнів на вузлових питаннях, продумування системи уроків, здійснення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків), а також системність у роботі учнів (систематичне відвідування школи, виконання домашніх завдань, уважність

на уроках, порядок у виконанні домашніх завдань, час виконання завдань, систематичне повторення навчального матеріалу).

*Принцип доступності* при навчанні образотворчого мистецтва є передумовами успішного, ефективного навчання, а також відповідність його змісту, форм і методів віковим особливостям, розумовим можливостям учнів. Як стверджував К. Ушинський, тільки система дає цілковиту владу над знаннями. Голова, наповнена безсистемними знаннями, на його думку, подібна до комори, в якій немає порядку, і сам господар не може відшукати потрібну річ. Голова, в якій лише система без знань, подібна до крамниці, в якій на всіх ящиках є написи, а в ящиках порожньо [234]. Реалізація цього принципу при навчанні образотворчого мистецтва передбачає врахування рівня розвитку індивідуальних, вікових особливостей учнів, дотримання правил: від простого - до складного, від відомого - до невідомого, від близького - до далекого.

Згідно з обґрунтованими Я.-А. Коменським правилами для забезпечення доступності навчання його слід починати своєчасно, поки не зіпсувався розум, оскільки воно можливе за належної підготовленості розуму. У процесі навчання необхідно просуватися від загального до часткового, від легкого до важкого, не перевантажуючи дітей навчальним матеріалом, не поспішаючи, не нав'язуючи того, що не відповідає віку дітей і методу навчання.

*Принцип зв'язку навчання з життям* стосовно образотворчого мистецтва ґрунтується на об'єктивних зв'язках між наукою та образотворчою діяльністю, теорією і практикою. Теоретичні знання (загальноосвітні, політехнічні, спеціальні) є основою образотворчої діяльності, яка конкретизує їх, сприяє міцному, свідомому засвоєнню. Реалізацію цього принципу забезпечують використання на уроках образотворчого мистецтва життєвого досвіду учнів з порушенням слуху, набутих знань у практичній діяльності, та розкриття їх практичної значимості, безпосередня участь школярів у громадському житті.

Так, наголошуючи на важливості поєднання навчання з життям, Я.-А. Коменський вважав, що учень легше засвоюватиме навчальний матеріал, якщо знатиме, яку користь має те, що вивчається, в повсякденному житті.

*Принцип усвідомленості й активності учнів* при навчанні образотворчого мистецтва є одним з провідних, оскільки визначає головне спрямування пізнавальної діяльності учнів й управління нею. Він узгоджує мету і завдання національної школи, а також особливості процесу навчання, які передбачають осмислений і творчий підхід до опанування знань. Свідомому засвоєнню знань сприяють: роз'яснення мети і завдань навчального предмета, значення його для вирішення життєвих проблем, для перспектив учня; використання у процесі навчання мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції); позитивні емоції; мотиви навчання; раціональні прийоми роботи на уроці; критичний підхід у процесі викладання матеріалу та його засвоєння; належний контроль і самоконтроль. Усвідомленість у навчанні забезпечується високим рівнем активності учнів. Активізації пізнавальної діяльності сприяють: позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу; позитивні емоції, викликані навчальною діяльністю; тісний зв'язок навчання з життям, що актуалізує значення наукових знань; єдність інтелектуальної та мовленнєвої діяльності учнів; взаєморозуміння між учителем і учнями; використання на практиці засвоєного матеріалу, умінь і навичок; систематичне повторення засвоєних знань; варіантність та диференціація вправ; робота щодо засвоєння важкого матеріалу доступними методами; використання знань для узагальнення інтелектуальних умінь при розв'язанні конкретних завдань; проблемне навчання; диференціювання матеріалу відповідно до навчальних можливостей учнів; використання сучасних технічних засобів навчання; уміння вчителя враховувати психічний стан учнів і стадії їх психічного розвитку.

*Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок* у процесі навчання образотворчого мистецтва виступає як свідоме й ґрунтовне засвоєння найістотніших фактів, понять, ідей, законів, правил, глибоке розуміння істотних ознак і сторін предметів та явищ, зв'язків і відношень між ними і всередині них. Реалізація цього принципу при навчанні образотворчого мистецтва передбачає: повторення навчального матеріалу за розділами і структурними смисловими частинами; запам'ятовування нового навчального матеріалу, спираючись на

пройдений; активізацію учнів під час повторення; нове групування матеріалу з метою його систематизації; виділення при повторенні головних ідей; використання в процесі повторення різноманітних методик, форм і підходів, технік; самостійну роботу щодо творчого застосування знань; постійне звернення до раніше засвоєних знань для їх трактування з нової точки зору.

Психологічною основою міцності є пам'ять - збереження в мозку того, що відбувалося в минулому досвіді. Вона дає змогу повторювати, закріплювати засвоєне, щоб не забути його або відновити забуте.

*Принцип індивідуального підходу до учнів* при навчанні образотворчого мистецтва дає змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному учневі оволодівати навчальним матеріалом, з урахуванням індивідуальних особливостей базуючись на рівень розумового розвитку дітей, їх знаннях і вміннях, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, вольового розвитку, працездатності. Для цього учитель повинен уважно вивчати своїх учнів, знати їх індивідуальні інтереси та схильності, розвиток і домашні умови та ін. Значної уваги потребують виявлення причин відхилень у навчально-пізнавальній діяльності й поведінці окремих школярів та їх усунення.

*Принцип емоційності навчання* у процесі пізнавальної діяльності в учнів при навчанні образотворчого мистецтва є значущим, оскільки виникає певний емоційний стан, почуття, які можуть стимулювати успішне засвоєння знань або заважати йому. Процес пізнавальної діяльності сприяє логічному, жвавому, образному викладу матеріалу, наведенню цікавих прикладів, використання наочності й технічних засобів навчання, ставленню вчителя до учнів та ін. Головне завдання педагога в реалізації цього принципу - керувати формуванням емоцій, що активізують навчально-пізнавальну діяльність, і запобігати появі тих, які негативно позначаються на ній. Учитель повинен виховувати в учнів уміння володіти своїм настроєм, емоціями, переживаннями.

*Принцип гуманістичної спрямованості*, який націлює на встановлення гуманних стосунків між всіма учасниками освітнього процесу, передбачає повагу до особистості дитини, стверджує безумовну цінність життя кожного індивіда.

Перелічені принципи навчання тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного, жоден з них не може бути використаний без урахування інших.

Серед спеціальних принципів навчання найважливішими при навчанні образотворчого мистецтва, на думку українських вчених В. Засенка, І. Родименко, Т.В. Сак, та ін. [169; 213; 228; 229] є: 1) принцип корекційної спрямованості навчання; 2) принцип внутрішньокласної диференціації та індивідуалізації навчання; 3) принцип дозованої педагогічної допомоги; 4) принцип максимального використання в навчанні різних аналізаторів; 5) принцип формування психологічного рівня розуміння мовлення як передумови осмисленого засвоєння учбового матеріалу.

При визначенні спеціальних принципів навчання дітей з порушенням слуху необхідно враховувати мету навчання цих учнів; об'єктивні закономірності їх навчання як взаємопов'язаної діяльності вчителя і учня; способи використання цих об'єктивних закономірностей для реалізації мети навчання; спеціальні умови, в яких здійснюється навчання.

Як відомо, дидактичні принципи загальної педагогіки використовуються при навчанні дітей з порушенням слуху. Ці принципи, безумовно, виконують загальнорегулюючі й спрямовуючі функції, що зумовлено загальними цілями навчання й виховання дітей в нормі та патології. Вони реалізуються з урахуванням пізнавальних можливостей і особливостей розвитку даних дітей. Однак посилення на необхідність специфічної реалізації загальнодидактичних принципів в силу своєї невизначеності та неконкретності не забезпечує необхідної орієнтовної основи для реалізації управління спеціальним навчанням. В ряді дефектологічних робіт, в яких розглядаються принципи навчання, вводиться додатковий принцип корекційної спрямованості навчання.

Аналіз процесу навчання дітей з особливими потребами дозволив виділити такі основні положення, що визначають суть загальнодефектологічного принципу корекційної спрямованості навчання дітей з порушенням слуху в загальноосвітніх спеціальних навчальних закладах. Компенсація і корекція відхилень у розвитку дітей з порушенням слуху здійснюється в умовах спеціально організованого

педагогічного процесу, що враховує типологічні, вікові та індивідуальні особливості їх психічного й фізичного розвитку.

*1) Принцип корекційної спрямованості навчання.*

Основні положення, що визначають суть принципу корекційної спрямованості навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва, зводиться до того, що, по-перше, компенсація й корекція відхилень в розвитку цих дітей повинна здійснюватись в умовах спеціально організованого педагогічного процесу. Необхідно враховувати типологічні та індивідуальні особливості їх психічного і фізичного розвитку, при цьому корекційна спрямованість навчання дітей реалізується в процесі засвоєння ними знань, умінь та навичок.

Важливою умовою продуктивного розвитку в учнів з порушенням слуху компенсаторних процесів і корекції відхилень в розвитку є максимально раннє включення їх в систему спеціально організованих педагогічних впливів. При цьому навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва орієнтується на потенційних можливостях, та об'єктивних закономірностях формування психіки на недостатній інтелектуальній основі.

Поряд з цим враховується, що найбільш оптимальний корекційний ефект навчання образотворчого мистецтва досягається в процесі наочно-практичної діяльності учнів, який передбачає їх активну і свідому взаємодію з учителем і учнями класу.

*2) Принцип внутрішньокласної диференціації та індивідуалізації навчання.*

Диференціація навчання в межах одного класу передбачає застосування методів, організаційних форм, спрямованих як на підтягування відстаючих у навчанні школярів, так і на поглиблення знань учнів з порушенням слуху.

Здійснюючи диференціацію навчання на уроці образотворчого мистецтва, вчителів треба знати психофізичні особливості кожного учня з порушенням слуху. Саме тому, вчителів необхідно цілеспрямовано виявляти як відмінні, так і спільні особливості учнів з порушенням слуху, що є основою диференціації навчання і важливою умовою досягнення максимальних результатів кожною дитиною.

Адже, виходячи саме з цього, вчитель образотворчого мистецтва повинен зв'язати навчальний матеріал з умовами конкретного класу так, щоб матеріал став доступним для учнів з порушенням слуху і водночас не спрощеним, щоб, не звужуючи змісту, максимально зацікавити дітей. Для цього вчитель добирає (або розробляє) спеціальні вправи, зорієнтовані на окремих школярів із різними здібностями; передбачає, залежно від підготовленості кожного учня, педагогічну допомогу; планує оптимальне поєднання колективної, групової та індивідуальної роботи, їх поєднання в ході уроку створює умови для одночасної роботи з різним, але доступним навчальним матеріалом для учнів з різними пізнавальними можливостями. Колективна форма організації навчальної діяльності використовується за умови, якщо пред'явлене завдання було розроблене з врахуванням індивідуально-типологічних особливостей учнів і за своєю складністю буде доступне всім учням класу.

Значна увага має надаватися організації групової діяльності учнів з порушенням слуху, яка повніше враховує їхні індивідуально-типологічні особливості, а в умовах класно-урочної системи навчання виступає одним із корекційних засобів диференціації навчання. Продуктивною є групова діяльність учнів під керівництвом учителя, в процесі якої розвивається самостійність дітей не лише у виконанні того чи іншого завдання, а і у його контролі, самоконтролі, а згодом – у засвоєнні знань і вмінь.

Розвиток самостійної діяльності учнів – основна передумова успішного здійснення внутрішньокласного диференційованого навчання. В умовах одночасного навчання в класі дітей з різними пізнавальними можливостями введення в навчальний процес самостійної діяльності – посилене завдання для дітей з порушенням слуху і сприяє більш успішному оволодінню ними соціокультурною компетентністю у процесі навчання образотворчого мистецтва.

### *3) Принцип дозованої педагогічної допомоги.*

Одним із засобів досягнення успішного розв'язання учнем завдання є підказка - допоміжне завдання, більш просте за змістом, але таке, що включає в себе принцип вирішення основного завдання.

Розробка системи педагогічної допомоги включає в себе також роботу по формуванню в учнів з порушенням слуху здібності до адекватного переносу засвоєних способів виконання завдань на розв'язання аналогічних, що розглядається як одна з важливих розумових операцій.

#### *4) Принцип максимального використання в навчанні аналізаторів.*

При навчанні учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва доцільно також максимально використовувати всі збережені аналізатори. Для того, щоб учень міг досягнути повного сприймання потрібного звуку, слова, числа, увага його, перш за все, повинна фіксуватись на їх правильному звучанні при чіткій вимові їх вчителем. За допомогою зорового аналізатора дитина сприймає деякі рухи мовленнєвих органів вчителя (губ, язика, нижньої щелепи), що допомагає їй правильно відтворювати звуки, слова, речення, назви числа, ритм, інтонацію. Максимальне використання зорового аналізатора особливо важливе при навчанні учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва.

Таким чином, обізнаність вчителя зі станом сформованості в учнів різних аналізаторів дасть змогу з'ясувати стан компенсаторних можливостей дітей з порушенням слуху. Це особливо необхідно для правильного вирішення питання про шляхи корекційної роботи при навчанні образотворчого мистецтва, оскільки знання компенсаторного фону дозволить педагогу вірно уявити, на які здібності учня можна спиратись.

Успішність навчального процесу залежить від засобів навчання, що використовуються. Під засобами навчання у дидактиці розуміють різні предмети та обладнання, застосування яких впливає на чуттєву сферу учнів відповідно до поставлених завдань. На заняттях з образотворчого мистецтва застосовують різні демонстраційні моделі, муляжі, наочні посібники, технічні засоби навчання. Вони виконують виховну, розвивальну функцію, виступають засобом спонукання, контролю й управління навчально-пізнавальною діяльністю.

Ефективному формуванню соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху сприяли такі засоби навчання:

- наочні посібники (таблиці), які демонструють послідовність;

- виконання практичного завдання, художнього зображення;
- використання предметів побуту, посуду, одягу у постановках, які відображають національний колорит;
- зразки учнівських робіт, досвідчених художників, заслужених майстрів народної творчості;
- література з образотворчого мистецтва;
- технічні засоби навчання (відеофільми, мультимедіа та комп'ютери);
- особистий практичний показ педагогом процесу зображення;
- різні демонстраційні моделі, які розкривають закономірності художнього зображення.

Методика формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва передбачала послідовну етапність цього процесу:

I етап – пропедевтичний – визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності засобами образотворчого мистецтва, який забезпечує створення доброзичливої атмосфери, мотивації до образотворчої діяльності;

II етап – когнітивно-розвивальний – формування вмінь та навичок образотворчої діяльності, під час якого відбувається стимулювання пізнавальних інтересів школярів у процесі занять образотворчого мистецтва;

III етап – комунікативно-мовленнєвий – розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності у процесі навчання образотворчого мистецтва, який забезпечує системний підхід до оновлення форм та методів методичної роботи з використанням активних методів навчання;

IV етап – емоційно-регуляторний – розвиток та корекція психічних процесів. На цьому етапі забезпечується задоволення потреби в спілкуванні; позитивне емоційне стимулювання за допомогою художньо-творчої діяльності;

V етап – творчий – створення ситуації успіху, заохочення до художньо-мистецької діяльності, де відбувається стимулювання до художньо-творчої діяльності.

Результатом упровадження в навчальний процес розробленої методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва, поглиблення їхніх знань з образотворчого мистецтва, засвоєння практичних умінь та навичок, активізація творчої діяльності. Підводячи підсумки, можна узагальнити:

1) розроблена нами методика формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва опиралася на психолого-педагогічні дослідження, враховувала особливості учнів з порушенням слуху, містила необхідний комплекс методів, форм та засобів навчання;

2) позитивним у розробленій методиці є використання розвивально-творчих завдань, які враховують індивідуальні особливості та здібності кожного учня;

3) розглянуті нами методи навчання моделює сам вчитель, що дозволяє працювати творчо, обираючи завдання згідно з метою навчання, розвитку та виховання;

4) основні компоненти методики формування соціокультурної компетентності: мета, завдання, принципи, умови, зміст, методи, засоби та форми.

Визначені науково-теоретичні засади слугували основою для окреслення змістової сутності проведення експериментальної роботи формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху.

### **3.2 Зміст експериментального навчання**

Формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва має вагоме значення у розв'язанні низки важливих завдань, пов'язаних із розвитком позитивної мотивації до образотворчої діяльності, вихованням цільових якостей, громадянсько-національних цінностей, художньо-естетичного мислення, аналітико-систематизуючої спроможності відтворення художнього матеріалу, збагаченням художньо-естетичного досвіду, оволодінням засобами образотворчого мистецтва зокрема декоративно-прикладного, свідомого відтворення художніх образів. На констатувальному етапі дослідження виявлено, що переважна більшість учнів за критеріальними ознаками

мають низький і середній рівень сформованості соціокультурної компетентності, що говорить про необхідність пошуку і впровадження нових ефективних методик у викладанні образотворчого мистецтва, внесення змін у навчальні програми.

У процесі аналізу навчальних програм з образотворчого мистецтва нами було з'ясовано, що вона побудована на основі принципу доступності: від простого до складного, від елементарних навичок до графічної грамоти, від образної уяви до зображення окремих предметів оточення, від навчально-репродуктивної до творчої діяльності, при якому одна й та ж тема вивчається протягом декількох років із поступовим нарощуванням знань. Творчо-розвивальних завдань, спрямованих на вивільнення творчої енергії, розкриття внутрішнього потенціалу, свободи і сміливості у виборі розв'язання завдань, міститься не так багато. Це суттєво впливає на результати образотворчої діяльності учнів, не сприяє активізації їхньої творчої діяльності та формуванню соціокультурної компетентності. Тому метою формувального етапу експерименту була апробація розробленої методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва: перевірка ефективності педагогічних умов; уточнення змісту занять, визначення системи творчих навчальних і самостійних вправ та завдань, засобів, які сприяють формуванню соціокультурної компетентності. Основні завдання формувального експерименту визначені за такими напрямками: 1) розвиток мотиваційно-цільової та емоційно-ціннісної сфери учнів; 2) виховання художньо-естетичного мислення учнів (смаку, сприйняття, оцінок); 3) формування цілісної творчої особистості учнів через поетапний розвиток здібностей шляхом залучення до активної образотворчої діяльності; 4) відповідність теоретичних знань і практичних умінь та навичок, необхідних для образотворчої діяльності.

Експериментальне навчання з формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху у процесі навчання образотворчого мистецтва на формуючому етапі проводили на базі Дніпропетровського багатoproфільного навчально-реабілітаційного ресурсно-методичного центру корекційної роботи та інклюзивного навчання протягом 2013 – 2016 років. Загальна кількість дітей з порушенням слуху, які брали участь в експерименті, склала 60. Навчання

образотворчого мистецтва проводилось із дотриманням вимог Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами, особлива увага зверталась на корекційно-розвивальну змістову лінію; завдяки створенню освітнього соціокультурного середовища на засадах особистісно-орієнтованого та розвивального навчання та системного використання педагогічної діагностики в навчальному процесі що забезпечує взаємодію вчителя і учнів, і дозволяє отримувати інформацію про досягнення та труднощі учнів з порушенням слуху в оволодінні соціокультурної компетентності у процесі навчання образотворчого мистецтва.

Практика формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху, на нашу думку, була можлива за умови створення у школі освітнього соціокультурного середовища, що розглядається нами як складна системна організація, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу та передбачає таку організацію навчання, коли навчання, зокрема образотворчого мистецтва відбувається безпосередньо у реальній або змодельованій соціокультурній діяльності.

Проблему впливу середовища на особистість досліджували в своїх роботах такі вчені, як І.Д. Бех, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.О. Леонтьєв, С.І. Подмазін, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва, І.С. Якиманська [21; 43; 122; 140; 195; 268].

Концепція особистісно орієнтованого навчання, як доречно наголошує О.Я. Савченко, передбачає його організацію на засадах глибокої поваги до особистості учня, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії, а також формування цілісної особистості, що усвідомлює свою гідність і поважає інших людей [211]. В дослідженнях вітчизняних психологів і педагогів зазначається, що вони ґрунтуються на положенні, які було висунуто Л.С. Виготським, про провідну роль навчання у відношенні до розвитку особистості [44]. Вченим було описано два рівні розвитку: актуальний і найближчого розвитку. Актуальний розвиток – це попередні успіхи та розвиток. Знаходження зони найближчого розвитку – це майбутній розвиток.

Необхідно підкреслити, що обсяг понять «зона актуального розвитку» та «зона найближчого розвитку» для конкретного учня з порушенням слуху є індивідуальним, оскільки кожна особистість має свій набір специфічних рис.

Загальновідомо, що механізмом розвитку в реальній діяльності виступає протиріччя між вимогами діяльності до людини та можливостями суб'єкта діяльності реалізувати ці вимоги. Суттю головного внутрішнього протиріччя, що учні мають подолати в процесі навчання образотворчого мистецтва, є протиріччя між завданнями спілкування та рівнем сформованих знань, навичок і вмінь. Із цього випливає, що спираючись на актуальний рівень розвитку, навчання має випереджати його, стимулювати, вести за собою. Іншими словами, оволодіння знаннями, навичками та вміннями має вносити нові елементи у діяльність, формувати нові відносини і таким чином забезпечувати розвиток. Таке навчання є розвивальним, а його структура має «задачний» характер.

Таким чином запропонована нами методика формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху має бути орієнтована як на досягнутий, так і на перспективний рівень соціокультурної компетентності. Це означає, що умови методики є зрозумілими та доступними, базуються на засвоєному матеріалі, тобто орієнтовані на досягнутий, актуальний рівень розвитку, а от вимоги мають бути адресовані рівню найближчого розвитку.

На думку Л.С. Виготського, в зоні найближчого розвитку знаходяться ті дії та операції, котрі ще формуються, але учень може їх виконувати за допомогою педагога [44]. Ця допомога може бути опосередкованою, реалізовуватися через постановку завдань, методичні рекомендації, аналогії, орієнтири пошуку. Дуже важливо враховувати, що в зоні найближчого розвитку розміщено той етап оволодіння діяльністю, що логічно слідує за засвоєним, етап, до якого учень підготовлений попередньою діяльністю. Окрім того, це підтверджує, що навчальний процес має циклічний характер [161]: виконання певного завдання свідчить, що зона найближчого розвитку перетворилася в зону актуального розвитку та становить основу для виконання наступного завдання.

Вчитель має працювати в зоні найближчого розвитку учнів, надавати їм

допомогу: інформувати, стимулювати, давати приклади, вказувати на недоліки й успіхи. А це дуже непросто, тому як «зона» у кожного своя.

Як стверджує В.І. Загвязинський виконання завдання, подолання труднощів, означають мікрозміну в розвитку особистості, або досягнення рівня розвитку, що проектується [79]. Протиріччя між досягнутим рівнем і рівнем найближчого розвитку, що містить певне завдання, складає протиріччя навчання, що постійно виявляється та вирішується. Воно є ядром рушійних сил навчального процесу. Розв'язання цих протиріч створює умови для узгодженої діяльності, співпраці вчителя та учнів.

Отже, побудова педагогічного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей зі зниженим слухом на засадах корекційно-розвивального навчання передбачає «спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності засвоєння знань» [219, с.113].

Таким чином першим етапом діагностичної процедури було обґрунтування поняття «соціокультурна компетентність».

На другому етапі діагностичної діяльності вчителя було добір критеріїв, згідно з якими діагностувалася соціокультурна компетентність в учнів з порушенням слуху.

Розробивши структуру та критерії педагогічної діагностики соціокультурної компетентності, ми переходимо до наступного етапу – добору методів її вивчення. Сучасна педагогічна діагностика володіє різноманіттям методик, а саме: діагностичне спостереження, опитувальні методи, педагогічне тестування та кількісні методи.

Визначення «актуального» рівня сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху дає вчителю можливість порівнювати та інтерпретувати реальний та «ідеальний» рівні навченості учнів, виявляти причини їхніх труднощів або успіху у процесі навчання образотворчого мистецтва. У процесі педагогічної діагностики вчителі постійно роблять порівняння, для усвідомлення отриманих результатів, включення їх до свого досвіду та надання адекватної оцінки. Спостерігаючи за учнем, ми порівнюємо його теперішні

результати з попередніми результатами, або з «ідеальним» рівнем на певному етапі навчання, передбаченим державною програмою.

Інтерпретувати отриману інформацію про учня – це означає оцінити його відповідно до існуючої у навчальному закладі системі оцінювання або класифікувати його поведінку як «незадовільно», «задовільно», «добре», «відмінно». Оцінка учня має містити інформацію, що систематизована, проаналізована та узагальнена вчителем за певний відрізок часу. Окрім того, процес педагогічної діагностики виявляє труднощі, що перешкоджають і гальмують процеси розвитку особистості.

Проведення педагогічної діагностики, аналіз її результатів, виявлення причин труднощів (успіху), прогнозування подальшого розвитку роблять можливим здійснення корекції отриманих результатів і надання учням з порушенням слуху рекомендацій щодо подальшого вдосконалення їхньої соціокультурної компетентності.

До речі, незаперечним є той факт, що про колективні форми навчання можна вести мову лише з погляду їх зовнішньої організації. Але за своєю природою вони є індивідуальними, оскільки глибинні внутрішні процеси, що їх забезпечують, відбуваються винятково в індивідуальному режимі: розвиток особистості в навчанні здійснюється у формі індивідуальних надбань. В кінцевому підсумку саме вони, як вважає І.П. Підласий, необхідні і достатні для визначення природних здібностей, творчих обдарувань і розв'язання педагогом профорієнтаційних завдань, що ставились кожному учню [194].

Поділяємо думку В.І. Кірієнко, який виділив основні компоненти, поєднання яких утворює ядро художньо-образотворчих здібностей: цілісність сприймання, вміння оцінювати, як сприймаючий об'єкт відхилення від вертикалі і горизонталі, оцінка пропорцій, світлотіньових та перспективних відношень, знаходження однакових хроматичних кольорів, зорову пам'ять. Крім того, до компонентів художньо – образотворчих здібностей він відніс отримані знання, вміння та навички (в тому числі, знання засобів зображення) і як особливо значущий компонент виділив координацію рухів руки під контролем ока [104].

Вище зазначене свідчить про те, що педагогічна діагностика дозволяє визначати зміст, методи та форми навчання учнів з порушенням слуху відповідно до досвіду та рівня їхньої соціокультурної компетентності, їхнього особистісного спрямування, структури інтересів, тобто орієнтує процес навчання на розвиток своєрідності кожного учня [192]. Зміст, методи та форми педагогічної роботи не повинні відрізнятися від прийнятого в практиці художнього навчання та виховання чуючих учнів. Але в прийомах роботи необхідно враховувати особливості учнів з порушенням слуху [240].

За результатом аналізу проблеми була розроблена модель формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва (див. рис. 3.1), яка відображає взаємозв'язок між визначеними нами педагогічними умовами.

З рис. 3.1. зрозуміло, що процес формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва спрямований на реалізацію мети, що синтезує в собі основні цілі навчання у загальноосвітніх спеціальних навчальних закладах, які висуваються до навчання учнів з порушенням слуху.

Формування соціокультурної компетентності засобами образотворчого мистецтва є циклічним процесом, який передбачає розв'язання різноманітних завдань, виконання яких свідчить про розвиток умінь та навичок і становить основу для виконання наступних, та здійснюється на пропедевтичному, когнітивно-розвивальному, комунікативно-мовленнєвому, емоційно-регуляторному та творчому етапах.

Метою пропедевтичного етапу є визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності засобами образотворчого мистецтва. Для цього під час уроків та позакласної діяльності використовуються такі педагогічні умови, як створення доброзичливої атмосфери та мотивація до образотворчої діяльності.

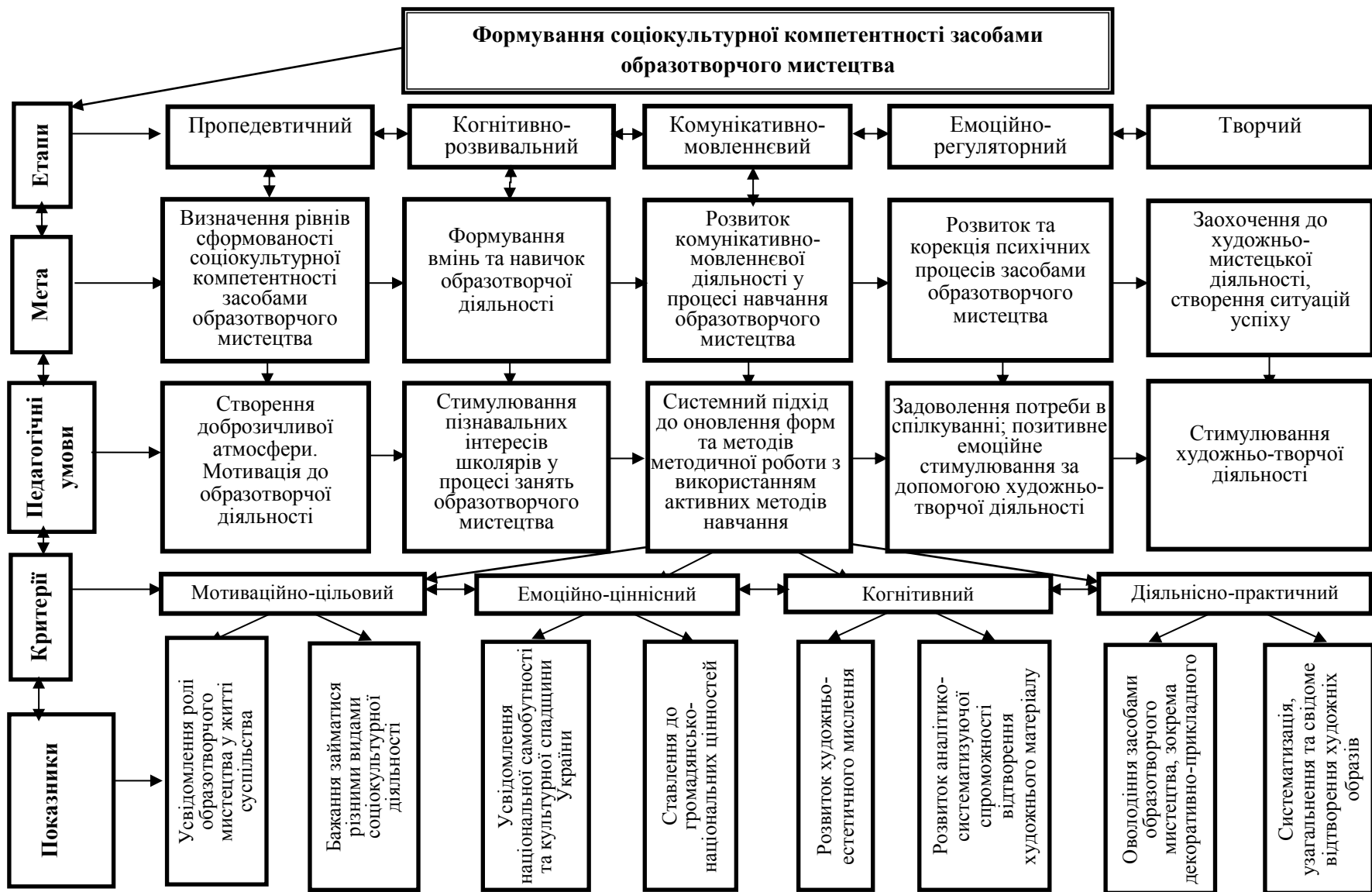


Рис. 3.1 Модель формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва

На когнітивно-розвивальному етапі формуються вміння та навички образотворчої діяльності. На цьому етапі стимулюються пізнавальні інтереси школярів у процесі занять образотворчим мистецтвом.

На комунікативно-мовленнєвому етапі відбувається цілеспрямований розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності у процесі навчання образотворчого мистецтва. Цей етап вимагає системного підходу до оновлення форм та методів методичної роботи з використанням активних методів навчання.

На емоційно-регуляторному етапі здійснюється розвиток та корекція психічних процесів. На цьому етапі застосовуються такі педагогічні умови, як задоволення потреби в спілкуванні; позитивне емоційне стимулювання за допомогою художньо-творчої діяльності. Метою творчого етапу є створення ситуацій успіху, заохочення до художньо-мистецької діяльності. На цьому етапі застосовуються такі педагогічні умови, як стимулювання художньо – творчої діяльності.

Досвід нашої роботи у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі та результати вхідної діагностики на початку формувального етапу експерименту свідчать, що учні з порушенням слуху мають різні рівні сформованості соціокультурної компетентності.

Організовуючи навчальну діяльність учнів з порушенням слуху оволодінням образотворчою грамотою саме на уроках образотворчого мистецтва на формувальному етапі експерименту, ми усвідомлювали, що метою даного навчання у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі є практичне опанування учнями образотворчих вмінь.

У своєму дослідженні Л.І. Саричова виділяє наступні показники для сформованості соціокультурної компетентності: 1) вміння розуміти емоційний стан однолітка, дорослого; 2) вміння отримувати необхідну інформацію у спілкуванні; 3) вміння вести діалог з дорослими та зі однолітками; 4) вміння спокійно відстоювати свою думку [214].

Наша робота на уроках з образотворчого мистецтва відбувалася за основними розділами програми [145; 147; 148] із дотриманням вимог Державного стандарту

спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Особлива увага зверталась на корекційно-розвивальну змістовну лінію.

Оскільки різноманітність проявів недоліків розуміння мовлення у дітей з порушенням слуху досить значна, у більш складних випадках при достатньому розумінні значення окремих слів і словосполучень у них спостерігалось нерозуміння на фоні розгорнутого висловлювання. Іноді розуміння окремих слів утруднювало дитину більше, ніж розуміння смислу фрази, тобто загальний смисл фрази сприймався легше ізольованих слів. Все це ускладнює процес навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва.

У зв'язку з цим вчителям образотворчого мистецтва, які працюють в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах з учнями зі зниженим слухом, доцільно обов'язково передбачити розвиток чи корекцію в учнів процесу розуміння образотворчої грамоти і розглядати цю роботу як принцип формування в дітей передумови осмислення та розуміння учбового матеріалу.

Відповідно до реалізації поставлених завдань, нами визначено основні етапи формувального експерименту: пропедевтичний, когнітивно-розвивальний, комунікативно-мовленнєвий, емоційно-регуляторний та творчий (див. табл. 3.1).

У процесі формувального експерименту робота з учнями у контрольних групах здійснювалася в умовах занять з образотворчого мистецтва за традиційними програмами навчання, використовувалися методики викладання, спрямовані на передачу знань та практичних вмінь з образотворчого мистецтва. Учні експериментальної групи працювали за оновленими програмами, які передбачали систематичний цілісний розвиток компонентів соціокультурної компетентності засобами образотворчого мистецтва шляхом залучення їх до образотворчої діяльності, зокрема до додаткових занять петриківського розпису, завдяки реалізації обґрунтованих вище педагогічних умов. У процесі навчання вчителями використовувалися нестандартні творчі завдання, творчо-розвивальні методики, психологічні тренінги, у вільний час учні відвідували музеї українського живопису, брали участь у майстер-класах майстрів народної творчості, їздили на екскурсії до селища Петриківки, де започаткований народний розпис.

Таблиця 3.1

**Етапи формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва**

| Етапи формування соціокультурної компетентності | Критерії                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                 | Мотиваційно – цільовий                                                                                                                                                                       | Емоційно – ціннісний                                                                                                                                                     | Когнітивний                                                                                                                          | Діяльнісно – практичний                                                                                                                                                |
| I етап – пропедевтичний                         | Розвиток позитивної мотивації до образотворчої діяльності                                                                                                                                    | Нагромадження емоційного, сенсорного, інтелектуального досвіду як основи для формування соціокультурної компетентності                                                   | Розвиток художнього сприйняття                                                                                                       | Розвиток елементарних умінь та навичок використовувати художні техніки й матеріали, засоби художньої виразності у власній творчій діяльності                           |
| II етап – когнітивно-розвивальний               | Формування емоційно-естетичного досвіду учнів з порушенням слуху, культури почуттів, елементарних світоглядних орієнтацій та оцінних суджень, основ національної та громадянської свідомості | Розвиток особистісно-позитивного, художньо-естетичного сприйняття дійсності на основі емоційно-чуттєвого досвіду, здатності до художнього мислення та творчої активності | Розвиток художньої компетентності учнів з порушенням слуху у процесі засвоєння основ образотворчої грамоти                           | Розвиток чуттєво-емоційної сфери, здатності розуміти та інтерпретувати твори мистецтва (з урахуванням вікових та психофізичних можливостей), оцінювати естетичні явища |
| III етап – комунікативно-мовленнєвий            | Розвиток позитивної мотивації до образотворчої діяльності, визначення недоліків та шляхів їх виправлення                                                                                     | Засвоєння учнями початкових знань про образотворче мистецтво та його роль у житті суспільства, культурному середовищі                                                    | Розширення та засвоєння словникового запасу учнів у вигляді: словесного (усного), дактильного та жестового (як допоміжного) мовлення | Розвиток образотворчих умінь, навичок і вміння використовувати набуті знання у самостійній образотворчій діяльності                                                    |
| IV етап – емоційно-регуляторний                 | Розвиток мотивації до самоаналізу своєї творчої діяльності                                                                                                                                   | Розвиток цілеспрямованості, впевненості в своїх силах, усвідомлення себе як творчої особистості                                                                          | Розвиток оригінального творчого мислення, уяви, фантазії; поглиблення знань, умінь та навичок в образотворчій діяльності             | Формування художньо-практичної компетентності; готовності використовувати отриманий досвід у самостійній творчій роботі                                                |
| V етап – творчий                                | Розвиток самостійності у виконанні творчих завдань                                                                                                                                           | Розвиток здатності до адекватної самооцінки власних можливостей і досягнень, власних дій                                                                                 | Закріплення знань, умінь та навичок в образотворчій діяльності, розвиток здатності до створення художнього образу                    | Виконання завдань спрямованих на самостійне відтворення художніх образів                                                                                               |

З метою розвитку різних рівнів розуміння образотворчої грамоти, впевненості в своїх силах, побудованої на бажанні працювати, пізнавати та створювати нове, доцільно застосувати систему спеціальних завдань з образотворчого мистецтва. Ця система повинна включати завдання по усуненню

недостатнього розвитку: 1) обсягу пам'яті, уваги і сприймання; розподілу уваги, що структурно порушує розуміння; 2) розуміння правил, динаміки побудови, законів кольорознавства.

Забезпечення успішності формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва, може бути лише тоді, коли учень наряду з самостійною образотворчою діяльністю підготовлений до усвідомлення ролі образотворчого мистецтва у житті суспільства та національної самобутної спадщини України. Отже, акцент треба зробити на розвивальні методи навчання.

**Перший етап – пропедевтичний** – розвиток позитивної мотивації до образотворчої діяльності, яка забезпечує емоційне включення учня в процес образотворчої діяльності. У контексті проблеми дослідження розглядаємо мотив як усвідомлений потяг людини до діяльності, заснований на внутрішньому переживанні, як пусковий механізм цієї діяльності. На пропедевтичному етапі відбувалося нагромадження емоційного, сенсорного, інтелектуального досвіду як основи формування соціокультурної компетентності: відвідування й обговорення художніх виставок, музеїв, екскурсії до селища Петриківки (де засновано петриківський розпис), прийняття участі у майстер-класах відомих майстрів народної творчості.

Перший етап реалізації формувального експерименту охоплював учнів 1 та 2 класів експериментальної групи.

Завдання цього етапу щодо організації навчання з образотворчого мистецтва в експериментальних групах були такими:

- формування зацікавленого ставлення учнів до образотворчої діяльності;
- розвиток пізнавальної активності учнів;
- розвиток мотивації щодо отримання нових знань та практичних умінь та навичок для успішної образотворчої діяльності;
- розвиток здатності до усвідомлення ролі образотворчого мистецтва в житті суспільства, зорової пам'яті, творчої уяви, фантазії;
- оволодіння образотворчими вміннями та навичками;

- формування естетичного смаку, позитивного світогляду, широкого кола практичних образотворчих умінь.

Метою реалізації створеної нами методики є формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва.

Отже, для того, щоб розпочати успішне навчання, вчитель повинен показати, що певна інформація є для учнів особистісно значущою. Тільки тоді відбудеться активізація рухомих сил навчального процесу. Відтак, мета, як компонент педагогічної системи, тісно пов'язана з мотиваційною сферою особистості у процесі навчання з образотворчого мистецтва.

Навчальний процес з образотворчого мистецтва у спеціальній школі передбачає такі види художньої діяльності учнів, як сприймання (естетичне сприймання дійсності та сприймання мистецтва) і практична художня діяльність (репродуктивно-творча і творча).

Сприймання передбачає розвиток естетичного сприйняття, вміння помічати красиве у навколишньому середовищі, емоційно відгукуватися та усвідомлювати красу, здатність до співпереживання; формування вміння висловлювати естетичне ставлення до творів мистецтва, оцінювати їх та інтерпретувати відповідно до вікових можливостей.

Практична художня діяльність у спеціальній школі має пропедевтичний характер і передбачає ознайомлення з різноманітними художніми матеріалами й техніками та включає роботу за зразком, з пам'яті, з натури, за уявою на площині та в об'ємі.

Вивчення образотворчого мистецтва розпочинається з 1 класу за таким змістом: «Відтворення простих форм лінією, плямою, в об'ємі», «Елементарні засоби компонування простих форм», «Зображення основних форм і їхніх частин у графіці та живописі», «Цілісність форми в скульптурі та архітектурі», «Стилізування й орнаментальне оздоблення форм у декоративно-прикладному мистецтві», головним завданням якого є формування позитивної мотивації в учнів, вияв зацікавленості до образотворчого мистецтва.

Вивчення образотворчого мистецтва у 2 класі передбачає такий зміст: «Мова графіки та живопису», «Мова скульптури, архітектури й декоративно-прикладного мистецтва», «Композиційні прийоми у графіці та живописі», «Композиційні прийоми в скульптурі та декоративно-прикладному мистецтві».

Викликають цікавість до організації уроків образотворчого мистецтва такі методичні прийоми: 1) створення доброзичливої атмосфери під час проведення уроків; 2) тон довірливої бесіди з учнями; 3) наочність, яка використовується на уроці та практичні заняття; 4) діалоги; 5) використання педагогічного показу зображення. Завдяки таким формам проведення уроків вдається постійно підтримувати і підвищувати мотивацію навчання, збільшити пошукову активність, працездатність та емоційний настрій, підвищити інтерес учнів до образотворчого мистецтва, сприяти гармонійному розвитку особистості.

До змісту занять «Відтворення простих форм лінією, прямою, в об'ємі» у 1 класі включено бесіду «Краса навколо нас», де йде загальне ознайомлення з поняттям «образотворче мистецтво», а також з матеріалами й інструментами, якими працює художник. Під час занять вивчалась різноманітність форм навколишнього світу.

У першому класі для вивчення відтворення простих форм лінією, прямою, в об'ємі, використовувались такі тематичні завдання: «Сяє ясне сонечко», «Прапорці та повітряні кульки», під час проведення яких засвоювались прості геометричні форми: прямокутник, квадрат, трикутник, коло, овал.

Під час проведення тематичного завдання «Лінії та крапки» вивчались засоби створення форми: лінія, пляма, крапка, штрих. Графічні матеріали та інструменти. Прийоми роботи графічними інструментами. Види та типи ліній.

Під час проведення завдання «Святковий салют» закріплювались поняття виразних можливостей лінії, створювались (на елементарному рівні) виразного образу лінійними засобами на основі творчої уяви. Вивчались елементарні засоби komponування простих форм на площині. Створення композиції з ліній. Правила користування гуашевими фарбами та пензлем.

Для закріплення понять виразальних можливостей силуетної форми було використано тематичне завдання «Равлик на листочку». Під час виконання якого виготовлялися силуетні форми за допомогою шаблонів. Вивчалися правила роботи з ножицями та кольоровим папером, заповнення площини аркуша силуетними зображеннями, послідовність дій у роботі при виготовленні аплікації.

Під час виконання тематичного завдання «Овочі та фрукти» учні вчилися передавати прості форм в об'ємі. Ліплення природної форми за зразком. Закріплювалися правила роботи з пластиліном.

Велике зацікавлення викликала в учнів віртуальна подорож до печери близько біля іспанського селища Альтаміра (за допомогою сучасних технічних засобів), де зображені перші наскальні малюнки. Після перегляду відбувався активний діалог вчителя та учнів, які задавали питання й отримували відповіді. Цей матеріал учні сприймали з цікавістю, учні дізнались про те, коли люди почали малювати, якими були їх перші малюнки, що на них було зображено, чому і т.д.

Були використані матеріали: кольорові олівці, кулькові ручки, крейди, гуаш, папір білий та кольоровий, природні матеріали (засушені листочки, квіти), пластилін тощо.

А також під час практичних робіт були використані графічні, живописні та змішані техніки, аплікація, ліплення.

Під час вивчення елементарних засобів компонування простих форм, де вивчалися:

- поняття композиції (на пропедевтичному рівні), заповнення площини аркуша (велике зображення);
- поняття про лінію горизонту, розміщення елементів зображення з дотриманням їх просторового взаєморозташування (біля, над, під, зліва, справа, вгорі, внизу);
- поняття про основні (жовтий, червоний, синій) та похідні (жовто-гарячий, зелений, фіолетовий) кольори; способи утворення похідних кольорів. Ознайомлення з прийомами користування гуашевими та акварельними фарбами, пензлями, палітрою;

- ознайомлення зі спектральними кольорами та їхньою послідовністю. Розбіл і замутнення спектральних кольорів; відтінки кольорів (світло-зелений, темно-синій та ін.);
- ознайомлення з групами «тепліх» та «холодних» кольорів;
- поняття декору. Вирізування симетричної силуетної форми та її оздоблення простими елементами;
- витинання як вид художньої роботи з папером. Вирізування симетричних форм із застосуванням однієї або декількох вісей симетрії.

Були використані тематичні завдання: «Осіньне дерево», «Осіньний день», «Три веселих гноми», «Яким буває небо», «Синє небо, синє море...», «Святкова ялинка» (колективна форма роботи), «Чарівні сніжинки».

Під час виконання практичних завдань були використані матеріали (на вибір): гуаш, акварель, ручки, папір білий, кольоровий, тонований, фольга тощо, та техніка виконання: графічна, живописна та змішана техніка, аплікація (з можливим доопрацюванням кульковою ручкою), витинання.

Під час ознайомлення з зображенням основних форм і їхніх частин у графіці та живописі учні закріплювали такі поняття:

- усвідомлення вибору положення аркуша паперу залежно від форми об'єкта зображення;
- розмаїття форм, взаємозв'язок основної форми та її частин;
- особливості зображення складної форми на основі простих форм, порівняння розмірів форм та їхніх складових частин;
- виражальні можливості ліній (актуалізація знань); створення виразного образу графічними засобами на основі творчої уяви;
- закріплення знань про лінію горизонту, поняття плановості, ознайомлення з технікою набризку;
- поглиблення знань про колір, його виражальні можливості, асоціативне сприйняття кольорів («веселий», «легкий», «ніжний» тощо);
- створення засобами кольору певного за характером виразного образу;

- елементарні поняття про гармонію споріднених кольорів (наприклад: блакитний, синій, фіолетовий, світло-зелений, зелений, темно-зелений тощо);
- симетрія як засіб гармонізації форми. Ознайомлення з технікою монотипії.

Для закріплення цих понять були використані тематичні завдання: «Снігуронька», «Синичка», «Ялинка - лісові красуні», «Їжачок - хитрячок», «Зимовий день», «Килими доброго та злого чаклунів», «Природа прокидається», «Весняна галявина», «Дивовижні метелики».

Під час проведення тематичних завдань використовувались матеріали (на вибір): кольорові олівці, ручки, кольорові крейди, гуаш, акварель, кольоровий чи тонований папір тощо, та техніка виконання кляксографія, техніка набризку, монотипія, аплікація, інші графічні, живописні та змішані техніки.

Під час вивчення цілісності форми в скульптурі та архітектурі, закріплювались в учнів наступні поняття:

- цілісність форми, особливості створення складної форми на основі простих форм в об'ємі;
- зображення в об'ємі птахів, тварин з урахуванням пропорцій, узгодження основної форми з елементами декору;
- поняття про будову людини (тулуб, голова, руки, ноги), порівняння частин тіла за формою та розміром;
- складові частини будівлі, визначення основного (геометричного) характеру форми будівлі.

Також для закріплення цих понять використовувались тематичні завдання такі, як: «Кумедні пінгвіни», «Дивовижний птах», «Космонавт», «Житло гномів».

Під час виконання тематичних завдань застосовувалися матеріали (на вибір): пластилін (глина), білий чи кольоровий папір, фольга, гуаш, фломастери тощо, та техніка виконання: ліплення, паперопластика, аплікація (можливо, у поєднанні з витинанням чи доопрацюванням фарбами та графічними матеріалами), графічні, живописні та змішані техніки.

Під час ознайомлення зі стилізуванням та орнаментальним оздобленням форм у декоративно-прикладному мистецтві в учнів розширювалися уявлення про

декоративне прикрашання форм геометричними елементами, з поєднанням силуетної форми та декору. Учнями закріплювалися наступні поняття:

- поняття візерунка та орнаменту (*на елементарному рівні*), спрощення форм рослинного світу під час створення орнаменту;
- створення декоративного образу із суцільного шматка пластиліну, елементарна узгодженість об'ємної форми та декору;
- поняття оригамі як виду художньої роботи з папером.

Були поставлені тематичні завдання: «Прикрашаємо торт», «Візерунок для букви», «Українські свистунці», «Журавлик», під час виконання яких використовувалися матеріали (на вибір): гуаш, ручки, пластилін (глина), білий чи кольоровий папір тощо, та техніка виконання: ліплення, аплікація (можливо, у поєднанні з витинанням чи доопрацюванням фарбами та графічними матеріалами), розпис, оригамі, графічні, живописні та змішані техніки.

У другому класі для вивчення мови графіки та живопису, використовувалася бесіда «Мистецтво в нашому житті», де відбувалося пропедевтичне ознайомлення з видами візуальних (образотворчих) мистецтв, головними засобами виразності в них. Під час вивчення яких в учнів закріплювалися наступні поняття:

- початкові уявлення про графіку як вид образотворчого мистецтва, основні графічні матеріали та інструменти;
- засоби виразності графіки: лінія, штрих, крапка, пляма; елементарні графічні способи передавання характеру поверхні, форми та декору зображуваних предметів;
- силуетно-площинне зображення квітів, дерев; ознайомлення з технікою «гратографія»;
- початкові уявлення про живопис як вид образотворчого мистецтва, художні матеріали та інструменти художника-живописця;
- колір як головний засіб виразності живопису, передача багатства кольорів та відтінків у роботі з натури;
- основні, похідні, теплі, холодні кольори (актуалізація знань);

- уведення понять «хроматичні кольори», «ахроматичні кольори» та збагачення палітри колірних відтінків.

Для закріплення цих понять використовувалися тематичні завдання: «Сонячний день», «Хитра пляма», «Столітній дуб», «Хто в що одягнений?» (луска риб, пір'я птахів, кора дерев тощо), «Айстра — зоряна квітка», «Таємничий ліс уночі», «Золота осінь», «Осінній букет», «Гарячі піски пустелі», «Синій вечір», «Котик мій сіренький», «Осінній дощик», під час виконання яких використовувалися матеріали (на вибір): олівець, ручки, воскова крейда, туш, свічка, білий чи кольоровий папір, картон, гуаш, акварель тощо та техніки виконання: плямографія, гратографія, монотипія, акватипія, інші графічні, живописні та змішані техніки.

Для вивчення мови скульптури, архітектури й декоративно-прикладного мистецтва у другому класі закріплювалися елементарні поняття про скульптуру як вид образотворчого мистецтва, її основні ознаки, матеріали для роботи художника-скульптора, а також:

- поняття про об'єм і фактуру як засоби виразності скульптури;
- рельєф (опуклий та заглиблений); передавання фактури поверхні в рельєфі;
- елементарне поняття про архітектуру як вид мистецтва, основні елементи архітектурних споруд;
- силуетне зображення будівель, спроби передавання просторового явища загороджування в зображенні архітектурних об'єктів;
- початкові уявлення про декоративно – прикладне мистецтво та його засоби виразності (декоративні форми й колір, орнамент);
- розширення уявлень про симетричну форму та роль вісі симетрії в її побудові, поєднання силуетної форми й декору.

Були поставлені наступні тематичні завдання: герої казки «Гарбузові родичі», «Лісові звірята», «Золота рибка», «Підводне царство», «Казкові будиночки», «Хатинка Бабусі-Ягусі», «Чарівні куполи», «Вулиця казкового міста» (колективна форма роботи), «Диво-звір», «Скатертина для Снігуроньки», «Новорічна іграшка», «Різдвяні голубки», під час виконання яких використовувалися матеріали (на

вибір): пластилін, глина, солоне тісто, пластика, для рельєфу — картонна основа, гуаш, папір білий, кольоровий або тонований, фольга тощо та техніки виконання: ліплення, аплікація, паперопластика, витинання, штампування, декоративний розпис, інші графічні, живописні та змішані техніки.

Під час вивчення композиційних прийомів у графіці та живописі у другому класі закріплювалися наступні поняття:

- композиційні засоби досягнення художньої виразності зображення (вибір формату, розміру зображення);
- пропорції та масштаб; елементарні поняття про будову фігури людини, її складові частини;
- поняття врівноваженої та неврівноваженої композиції; досягнення композиційної рівноваги шляхом розташування на площині великих та малих елементів;
- поняття композиційного центру, виділення головного в композиції;
- статична та динамічна композиції, елементарне передавання динамічного стану об'єктів (вітер);
- способи передавання глибини простору за принципом «ближче-нижче», «ближче-більше», «далі-вище», «далі-менше»;
- симетрія як найпростіший композиційний засіб організації площини, досягнення рівноваги в асиметричній композиції;
- використання зображувальних можливостей кольору, поняття про колорит, колірну гаму, колірні асоціації;
- відтворення глибини простору за допомогою кольору, деталізації переднього плану та методу загороджування.

Були поставлені тематичні завдання: ілюстрації до казок «Котик і Півник», «Заєць та їжак» «Улюблений казковий герой», «Лижник», «Зимові розваги», «Смачні фрукти», «Зимова ніч», «Хуртовина», «Перші проліски», «Святковий букет», «Танок метеликів», «Світас. Край неба палає...», «Весна прийшла!» (колективна форма роботи) тощо, під час виконання яких були використані матеріали (на вибір): кольорові олівці, воскові крейди, туш, гуаш, папір

кольоровий, тонований тощо, та техніки виконання: графографія, монотипія (з графічним доопрацюванням), інші графічні, живописні та змішані техніки.

Під час ознайомлення з композиційними прийомами в скульптурі та декоративно-прикладному мистецтві у другому класі розширювалися наступні поняття:

- поняття про пропорції тварин, тіла людини, відтворення особливостей будови та зовнішнього вигляду об'єкта під час ліплення;
- формування художньо-конструктивних навичок створення статичного чи динамічного образу в скульптурі (круглій або рельєфі);
- декоративна стилізація форми (рослини, птахи), створення декоративних образів в об'ємі;
- народна іграшка, поняття про особливості декоративного образу тварин;
- ознайомлення з традиціями писанкарства в Україні, колірна гама, символіка писанок різних регіонів України;
- використання стилізації та ритму як засобів створення орнаменту, види орнаменту;
- вибір формату, виявлення головного та другорядного під час створення декоративної композиції;
- розширення уявлень про симетричну форму, ознайомлення з різноманітними прийомами обробки паперу: складанням, вирізуванням, гофруванням, прорізуванням, скручуванням тощо.

Для закріплення цих понять виконувалися тематичні завдання: «У зоопарку», «Дельфін», «Паперові диво-квіти», «Дивовижні коники і баранці», «Великодні писанки», «Гарний посуд», «Весняний килимок», «Чарівна ваза», «Панно з квітами» (колективна форма роботи), під час виконання яких використовувалися матеріали (на вибір): пластилін, глина, солоне тісто, для рельєфу — картонна основа, гуаш, папір білий, кольоровий, тонований, воскова крейда тощо, та техніка виконання тематичних завдань: ліплення, паперопластика, декоративний розпис, витинання, графічні, живописні та змішані техніки.

Як показало дане дослідження, учні з цікавістю сприймали завдання, виконували їх жваво, емоційно. У ході проведення занять використовувалися різноманітні засоби наочності. По закінченню занять відбувався перегляд робіт, колективне обговорення, відзначалися кращі роботи, аналізувалися помилки.

На нашу думку, саме на пропедевтичному етапі навчання особливо велике значення відіграє створення позитивної доброзичливої атмосфери в класі, відсутність критичних зауважень, підтримка учнів вчителем у разі невдач.

Результати тематичних завдань першого етапу формувального експерименту виявили якісні зміни у формуванні соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва. Значно зросла активність, сміливість у роботі, з'явилася розкутість рухів, зник страх невдачі. Тому можна вважати, що результатом пропедевтичного етапу формувального експерименту виявилось не тільки засвоєння знань і вмінь в образотворчому мистецтві, а й зростання творчої активності. На нашу думку, саме пропедевтичний етап має важливе значення, адже відбувається формування мотиваційно-цільового компонента образотворчих здібностей, а це – першооснова будь-якої діяльності, насамперед творчої. Тому від його успішності й результативності залежить подальший результат. Отже, заняття з образотворчого мистецтва на пропедевтичному етапі формувального експерименту були спрямовані на розвиток позитивної мотивації до образотворчої діяльності, нагромадження емоційного, сенсорного, інтелектуального досвіду як основи для формування соціокультурної компетентності, розвиток художнього сприйняття та розвиток елементарних умінь та навичок використовувати художні техніки й матеріали, засоби художньої виразності у власній творчій діяльності.

А також в позаурочний час учні 1-2 класів експериментальної групи займалися на факультативі петриківського розпису. До тематичного плану входили такі теми: розпис як один з видів декоративного мистецтва (2г), основи декоративного петриківського розпису (12г), колір як засіб відбиття декоративних досягнень композиції (4г), композиція художнього твору (6г), сюжетні композиції (10г), закріплення практичних вмінь та навичок виконання основних елементів розпису

(12г), зображувально-виражальна функція кольору, фон (8г), орнаментальні композиції (16г).

З метою ознайомлення з історією Петриківки та основами петриківського розпису учням надані під час занять початкові знання з композиції та кольорознавства, які спрямовані на розвиток вмінь та навичок виконання традиційних елементів декоративного розпису, створення композицій в різних площинних формах. У процесі навчання в учнів формувались основи цілісної естетичної культури через розвиток історичної пам'яті, через засвоєння національної культури розвивались творчі здібності. Діти із задоволенням займались народним мистецтвом.

Результати пропедевтичного етапу експерименту показують, що створені умови і застосовані методи значно вплинули на рівень творчої активності учнів експериментальної групи, учні з порушенням слуху осмислювали сутність образотворчого мистецтва, у них сильніше, ніж в учнів контрольних груп, сформувалася внутрішня стійка мотивація до образотворчої діяльності, розвивалося цілісне образне бачення, здатність до образотворчих здібностей. Відбулося нагромадження емоційного, сенсорного, інтелектуального досвіду як основи для формування соціокультурної компетентності, розвиток художнього сприйняття, елементарних вмінь та навичок використовувати художні техніки та матеріали, засоби художньої виразності у власній творчій діяльності. Разом з тим, деякі учні експериментальної групи відчували труднощі в організації самостійної роботи, виконанні того чи іншого завдання, у створенні цілісного і виразного зображення.

**Другий етап формувального експерименту – когнітивно-розвивальний** передбачав наступні завдання:

- формування емоційно-естетичного досвіду учнів з порушенням слуху, культури почуттів, елементарних світоглядних орієнтацій та оцінних суджень, основ національної та громадянської свідомості;
- розвиток особистісно-позитивного, художньо-естетичного сприйняття дійсності на основі емоційно-чуттєвого досвіду, здатності до художнього мислення та творчої активності;

- розвиток художньої компетентності учнів з порушенням слуху у процесі засвоєння основ образотворчої грамоти;
- розвиток чуттєво-емоційної сфери, здатності розуміти та інтерпретувати твори мистецтва (з урахуванням вікових та психофізичних можливостей), оцінювати естетичні явища.

У другому етапі реалізації формувального експерименту брали участь учні 3-4 класів.

Новим у навчальному матеріалі програми для 3 класу є ознайомлення (на пропедевтичному рівні) із основними жанрами образотворчого мистецтва (пейзаж, портрет, натюрморт, анімалістичний жанр) та з роботою художника в театрі за таким змістом: «У майстернях графіка та живописця», «У майстернях скульптора, архітектора й народних майстрів», «В гостях у художників: пейзажиста, анімаліста, портретиста, майстра натюрморту», «Улюблені сюжети в мистецтві. Художник і театр».

Крім того, програмою передбачено ознайомлення зі специфікою роботи з графічними, живописними та іншими матеріалами й техніками, збагачення засобів композиційної організації площини, ускладнення палітри кольорів.

### ***У майстернях графіка та живописця.***

Проводилася бесіда «В гостях у художників» та віртуальна екскурсія, використовуючи технічні засоби навчання. Ознайомлювалися учні з матеріалами, інструментами та обладнанням художника-графіка. Закріплювалися знання про графічні техніки. Вивчався вибір засобів виразності графіки для передавання характеру форми та поверхні зображуваних об'єктів та предметів. Закріплювалися наступні поняття:

- елементарне поняття про ритм, передавання руху в природі графічними засобами, значення кольору у графічних творах;
- матеріали, інструменти та обладнання художника-живописця, закріплення знань з основ кольорознавства (основні та похідні кольори, кольоровий спектр);

- поглиблення знань про колір як засіб вираження характеру й настрою, кольорові контрасти;
- споріднені кольори, гармонія споріднених кольорів, кольорові відтінки, нюанси;
- свідомий вибір колірної вирішення, технічні прийоми роботи гуашевими фарбами;
- технічні прийоми роботи акварельними фарбами, акварель «по-мокрому», виконання швидких колірних замальовок асоціативного характеру.

Були використані тематичні завдання: «Королівство Графіки», «Які бувають дерева?» (радісне, сумне, сердите, хворе, старе та ін.), «Вітер з гаєм розмовляє», «Дарунки осені», «Серед поля мак розцвів», «Осінь золотиста барвами горить», «Схід сонця», «Дощовий день», під час виконання яких використовувалися матеріали (на вибір): прості й кольорові олівці, кулькові, гелеві ручки, воскова крейда, коректор, гуашеві й акварельні фарби, пастель, кольоровий папір чи картон тощо, та техніки виконання: гризайль, акварель «по-мокрому», монотипія з графічним доопрацюванням, інші графічні, живописні та змішані техніки.

### ***У майстернях скульптора, архітектора й народних майстрів.***

Під час засвоєння цього матеріалу учні знайомилися з матеріалами, інструментами та обладнанням художника-скульптора, вивчали передачу основної форми будови тварин у простих позах, а також закріплювалися наступні поняття:

- виражальні можливості об'ємної та рельєфної форми, відтворення фактури зображуваної поверхні;
- матеріали, інструменти й обладнання художника-архітектора, види архітектури;
- порівняння форм, розмірів, пропорцій споруд, створення різних за формою та характером будівель;
- матеріали, інструменти й обладнання народних майстрів, основні види декоративно-прикладного мистецтва;
- основні види гончарного посуду, різноманітність форм, узгодженість декору з формою;

- актуалізація знань про елементарну трансформацію паперу, формування художньо-конструктивних навичок роботи в техніці паперопластики.

Для закріплення цих понять були використані тематичні завдання: «Динозаври», «Африканські звірі», «Гарна хатка», «Палац Снігової королеви» (колективна форма роботи), «Смарагдове місто», «Ескіз вишивки на папері в клітинку», «Найкращий виріб гончара» (гличик, декоративна тарілка), «Бородатий Морозенко», «Новорічний сувенір», «Різдвяний янгол», «Готуємось до свята» (групова та колективна форма роботи), під час виконання яких використовувалися матеріали (на вибір): пластилін, глина, солоне тісто, картонна основа (для роботи у рельєфі), гуаш, акварель, олівці, кулькові та гелеві ручки, білий, кольоровий папір чи картон, папір у клітинку, нитки, тканина, фольга, картонні коробочки, різні підручні матеріали тощо та техніка виконання завдань: ліплення, аплікація (з подальшим доопрацюванням кульковою ручкою), колаж, об'ємно-просторова паперопластика (на основі простих геометричних форм), графічні, живописні та змішані техніки.

***В гостях у художників: пейзажиста, анімаліста, портретиста, майстра натюрморту.***

Під час засвоєння цього матеріалу учні ознайомлювалися з основними жанрами образотворчого мистецтва (на пропедевтичному рівні), з видами, відтворенням плановості розміщення об'єктів у просторі шляхом загороджування пейзажу, закріплювалися наступні поняття:

- передавання глибини простору за допомогою кольору при створенні уявного краєвиду;
- анімалістичний жанр та його особливості, розвиток навичок у малюванні тварин (звірів, птахів, комах), знання елементарної будови;
- відтворення характерних особливостей силуету тварин у русі;
- портрет у різних видах образотворчого мистецтва;
- актуалізація знань про елементарну будову та основні пропорції фігури людини, зображення людини в русі;

- натюрморт як жанр образотворчого мистецтва, особливості виділення головного в композиції;
- відтворення з натури композиції з неживих предметів (квіти у вазі, овочі, фрукти, шкільне приладдя тощо).

Для закріплення цих понять учням були використані тематичні завдання: «Зимова казка», «Яким буває море?», «Подорож у гори», «Загадкова країна» (групова та колективна форми роботи), «Світ комах», «Снігурі», «Папуга», «Вірні друзі людини», «Портрет казкового персонажа», «Моя мама (бабуся, тато, брат тощо)», «Танцівниця», «Спортсмен», «Натюрморт за уявою», «Вербові котики», «Квітуча гілочка у вазі», під час виконання яких використовувалися матеріали (на вибір): гуаш, акварель, пастель, воскова крейда, глина, пластилін, солоне тісто, папір білий, кольоровий, тонований тощо, та техніки виконання тематичних завдань: монотипія, аплікація, колаж (з використанням різнофактурної тканини, кольорових вирізок з поліграфічної продукції), ліплення, паперопластика, графічні, живописні та змішані техніки.

### ***Улюблені сюжети в мистецтві. Художник і театр.***

Учні 3 класу вивчали побутові теми в творах мистецтва, поглиблювали вміння у створенні багатофігурної композиції. Вивчали передачу індивідуальної характеристики казкового персонажа засобом зображення тварин і людей в ілюстраціях до казок. Ознайомлювалися з роботою художників у театрі, з елементами театру (декорації, сцена тощо) та їхнім призначенням, ознайомлювалися з наступними поняттями:

- значення форми, кольору, декору в створенні виразних театральних масок;
- роль театрального костюма в розкритті образу театрального героя; узгодження форми (деталей одягу) з декором;
- різновиди ляльок в театрі та мультиплікації, конструювання лялькового персонажа;
- використання простої шрифтової композиції під час створення ескізу театральної афіши;

– передавання святкового настрою за допомогою кольору та декору в тематичній композиції.

Для учнів третього класу були використані тематичні завдання: «Веселе свято», «Спортивні ігри», ілюстрації до казок («Кіт у чоботях», «Дюймовочка»), «Образ дитячого театру», «Театральна маска», «Костюм до образу Квітки», «Персонаж лялькового театру», «Афіша до дитячої вистави», «На арені цирку (клоуни, жонглери, дресирувальники, фокусники, акробати)» (індивідуальна, групова та колективна форми роботи) тощо, під час виконання яких використовувалися матеріали (на вибір): гуаш, акварель, олівці, кулькові та гелеві ручки, воскова крейда, пастель, пластилін, солоне тісто; білий, кольоровий папір, картон, підручні матеріали тощо, та техніки виконання: аплікація, колаж (з використанням тканини, кольорових вирізок з поліграфічної продукції), ліплення, об'ємна паперопластика (на основі простих геометричних тіл), графічні, живописні та змішані техніки.

Слід наголосити, що заняття проводилися у творчій, невимушеній атмосфері діалогічної взаємодії.

У 4-му класі розширюється коло відомостей про основні жанри образотворчого мистецтва (пейзаж, портрет, натюрморт, анімалістичний жанр), вдосконалюються навички створювати (на елементарному рівні) сюжетно-тематичні картини.

Велика увага в програмі приділяється ознайомленню з художніми традиціями рідного краю, розширюється коло відомостей про деякі осередки народних художніх промислів України.

Програмою передбачено узагальнення вивченого протягом 1-3-го класів, формування в учнів системи знань з основ образотворчої грамоти й цілісного художнього бачення світу за таким змістом: «Художній образ у графіці, живописі та скульптурі», «Художній образ у декоративно-прикладному мистецтві, архітектурі та дизайні», «Образи природи, тварин, людей у мистецтві», «Образ рідного краю в мистецтві».

### *Художній образ у графіці, живописі та скульптурі.*

З учнями 4 класу проводилася бесіда «Художній образ в мистецтві», під час бесіди закріплювалися поняття про художній образ в мистецтві. Учні дізнавалися про специфіку вирішення художнього образу в різних видах образотворчого мистецтва.

Під час вивчення художній образ у графіці, живописі та скульптурі закріплювалися наступні поняття:

- створення художнього образу за допомогою засобів виразності графіки: ліній, штрихів, крапок, плям;
- значення вибору графічної техніки для створення виразного художнього образу;
- поглиблення знань про колір як засіб виразності живопису, створення засобами кольору певного за характером образу;
- значення вибору живописної техніки для створення виразного художнього образу;
- форма, колір, декор у створенні певних за характером (позитивних чи негативних) образів;
- поглиблення знань про скульптуру, її види, особливості створення художнього образу в об'ємі;
- незвичайні матеріали художника-скульптора, створення казкового образу з природних матеріалів.

Учням були поставлені тематичні завдання: «Спогади про літо», «Могутні сосни», «Природні стихії», «Осінній натюрморт», «Кольорові пори року», «Мешканці казкового лісу», «Веселий лісовик», під час виконання яких були використані матеріали (на вибір): олівці, ручки, гуаш, акварель, папір білий і кольоровий, картон, глина, пластилін, солоне тісто, природні матеріали тощо, та техніки виконання завдань: графічні, живописні та змішані техніки, гратографія, гризайль, малюнок гумкою, монотипія, ліплення, конструювання з природних матеріалів.

### *Художній образ у декоративно-прикладному мистецтві, архітектурі та дизайні.*

Під час вивчення художнього образу учні 4 класів ознайомилися з наступними поняттями:

- відмінність декоративної манери зображення від реалістичної, особливості декоративного образу (на прикладах творів народних майстрів Опішні, Косова, Києва, Вінниці тощо);
- ознайомлення з українським народним мистецтвом петриківського розпису, композиційне та колірне рішення творів петриківських майстрів;
- народне мистецтво витинанки, витинанки прості й складені, значення вісі симетрії при виготовленні витинанки;
- архітектура як будівельне мистецтво, образ будівлі, її призначення, створення на основі асоціацій образу казкового будинку;
- введення поняття «інтер'єр», розташування предметів у закритому просторі з урахуванням межі зламу (підлога — стіна);
- поняття дизайну та художнього конструювання, створення художнього образу в техніках паперопластики, оригамі;
- ознайомлення зі шрифтом, введення слів та чисел у декоративно-орнаментальну композицію.

Для закріплення цих понять учням задавалися тематичні завдання: «Світ народної іграшки», «Казкова квітка Петриківки», «Вазонова композиція», «Чарівний палац», «Будинок для казкового персонажа» (пекаря, музиканта тощо), «У селянській хаті», «Годник казкового героя», «Веселий ліхтарик», «Святкова листівка», «Новорічне панно» (групова чи колективна форма роботи), під час виконання яких використовувалися матеріали (на вибір): гуаш, акварель, ручки, маркери, папір білий, кольоровий, картон, тканина, глина, пластилін, солоне тісто тощо, та техніки виконання: аплікація, колаж, ліплення, конструювання, оригамі, паперопластика, графічні, живописні та змішані техніки.

### ***Образи природи, тварин, людей у мистецтві.***

Учні знайомилися з фантастичними та реалістичними образами в мистецтві, з графічною технікою штампування, дізналися про виготовлення кліше (картон, гумка, морква, картопля). Уведення поняття «штамп», а також знайомилися з наступними поняттями:

- відтворення явищ природи, глибини простору в пейзажному жанрі, засоби створення художнього образу в пейзажі, свідомий вибір формату, положення аркуша, межі зламу простору (вище, нижче на аркуші);
- пропедевтичні відомості про ілюзорне зближення паралельних горизонтальних ліній, що йдуть у глибину (річка, доріжка тощо); передавання плановості відкритого простору за допомогою кольору та тону;
- актуалізація знань про колір як засіб вираження настрою у пейзажі, усвідомлення залежності колірної гами від освітлення;
- казкові звірі та істоти у творах образотворчого мистецтва; трансформація форми як засіб створення фантастичного образу;
- виражальні засоби під час створення образів фантастичних істот за мотивами творів народних художників;
- образи тварин у творах художників-аніمالістів, закріплення понять «пропорції», «динаміка», «статика», зображення фігури тварини (на площині чи в об'ємі) у статичному або динамічному станах;
- образи людей у портретному жанрі; засоби створення виразного казкового портретного образу;
- засвоєння знань про будову людського обличчя, пропорції фігури, зображення людини в статичному та динамічному станах.

Для закріплення цих понять були використані тематичні завдання: «Невідома планета», «Караван у пустелі», «Подорож на Північ», «Морські фантазії», «Свято весняної природи», «Космічні прибульці», «Фантастична істота», «Пташка щастя», «Мій чотирилапий друг», «Портрет козака», «Жіночий казковий персонаж» (Снігова королева, Білосніжка тощо), «Веселі старти» (колективна форма роботи), під час виконання яких використовувалися матеріали (на вибір): гуаш, акварель,

туш, воскова крейда, олівці, папір білий, кольоровий, тонований, картон, пластилін, глина, солоне тісто тощо, та техніки виконання: графографія, плямографія, штампування, аплікація (з можливим доопрацюванням графічними матеріалами, витинанням), колаж, ліплення, графічні, живописні та змішані техніки.

### ***Образ рідного краю в мистецтві.***

З метою узагальнення знань про мову образотворчого мистецтва, його види і жанри, учні знайомилися з художніми традиціями рідного краю, з особливостями природного середовища рідного міста. Під час виконання завдань в учнів розвивалася спостережливість, зорова пам'ять, вміння сприймати красу природи рідного краю та відтворювати її на площині, а також знайомилися з поняттями:

- особливості архітектури рідного міста, важливість збереження пам'яток архітектури, значення вибору формату для створення виразної врівноваженої композиції;
- зв'язок архітектури з природним середовищем, уявлення про ландшафтну архітектуру, вибір колірної гами, художньої техніки та манери зображення, визначення композиційного центру під час створення пейзажу;
- розширення уявлень про роботу художника-дизайнера, ознайомлення з поняттям малих архітектурних форм (ліхтарі, альтанки, фонтани, лави тощо);
- різноманітність форм металевих виробів, поняття про ковальське та ливарне мистецтво, розвиток навичок створення ажурних витинанок;
- поняття про оформлення вітрин як один із різновидів прикладного мистецтва;
- прийоми групування різних за розміром та кольором предметів;
- створення святкового настрою за допомогою кольору та декору в багатоплановій тематичній композиції.

Учням були запропоновані тематичні завдання для виконання практичної роботи: «Український рушничок», «Мій рідний край», «Неначе писанка село», «Пам'ятки архітектури», «Старовинна споруда», «Парки, сквери, бульвари», «Садки цвітуть», «Чарівні ліхтарі», «Веселий фонтан», «Металеве мереживо міста (села)», «Вітрини магазинів», «Вулиця рідного села», «Святкове місто» (групова та колективна форми роботи), «Україна — моя Батьківщина», під час виконання яких

були використані матеріали (на вибір): гуаш, акварель, пастель, туш, воскова крейда, вугілля, маркери, ручки, папір білий, кольоровий або тонований, картон та інші різнофактурні матеріали тощо, та техніки виконання: аплікація, колаж, витинання, конструювання, паперопластика, графічні, живописні та змішані техніки.

З метою формування громадянської свідомості в учнів з порушенням слуху через історичну пам'ять національної культури, розвитку творчих здібностей та задатків через засвоєння народного живопису, учні 2-3 класів приймали активну участь на заняттях факультативу петриківського розпису, де розширювали та поглиблювали свої знання, вміння та навички з декоративно-прикладного мистецтва за тематичним планом, до якого входили такі теми: розпис як один з видів декоративного мистецтва (2г); основи декоративного петриківського розпису (8г); колір як засіб відбиття декоративних досягнень композиції (6г); композиція художнього твору (8г); тепла гама в розписі. (8г); композиція в холодних кольорах (8г); зображення птахів засобами петриківського розпису (10г); образи тварин у розписі (10г); складні орнаментальні композиції (10г).

А також переглядали відео майстер-класів майстрів народної творчості, приймали активну участь в обласних конкурсах дитячого малюнку: «Мапа Дніпропетровської області, в стилі петриківського розпису», «Віртуальна майстерня петриківського розпису». І, як результат, декілька учнів стали лауреатами обласних конкурсів, що свідчить про те, що соціокультурна компетенція у цих учнів значно підвищилася.

По завершенню другого етапу формувального експерименту можемо відзначити, що в учнів експериментальної групи частіше спрацьовує аналітичне, асоціативне мислення, вони більш активні й емоційні в процесі образотворчої діяльності, впевнені в своїй силі, розкуті, наполегливі. Учні контрольних груп не всі справлялись з поставленим завданням, що дозволило зробити висновок про важливість впровадження оновленої програми з образотворчого мистецтва.

**Третій етап формувального дослідження – комунікативно-мовленнєвий** передбачав вивчення художнього образу, який сприяє розвитку чуттєво-емоційного

та естетичного сприймання світу, асоціативно-образного мислення, цілісного бачення, вміння виділяти основне у явищах та формах. Виявлення специфіки художньо-образної мови мистецтва, композиційно-художніх і технічних засобів різних видів пластичних мистецтв. Створення художніх образів на основі чуттєво-емоційного сприймання мистецьких творів (музика, література, хореографія тощо), асоціативно-образних інтерпретацій природних форм і явищ.

Залучення учнів до системного пізнання, опанування техніками та прийомами образного виявлення як художньої основи для особистісного самовираження. Вивчення зразків світового та національного мистецтва з творчим переосмисленням і використанням власного досвіду в практичній творчій діяльності учнів.

На третьому етапі формувального експерименту брали участь учні 5 класів. Даний етап передбачав наступні завдання:

- розвиток позитивної мотивації до образотворчої діяльності, визначення недоліків та шляхів їх виправлення;
- засвоєння учнями початкових знань про образотворче мистецтво та його ролі у житті суспільства, культурному середовищі;
- розширення та засвоєння словникового запасу учнів у вигляді: словесного (усного), дактильного та жестового (як допоміжного) мовлення;
- розвиток образотворчих умінь, навичок і вміння використовувати набуті знання у самостійній образотворчій діяльності.

На цьому етапі навчання учнів образотворчому мистецтву відбувалося за двома розділами оновленої програми:

- розділ I «Мова образотворчого мистецтва»;
- розділ II «Природні форми та образи у мистецтві».

I розділ програми «Мова образотворчого мистецтва» передбачав наступні теми:

- асоціативно-образна мова, яка спрямована на розвиток чуттєво-емоційного сприйняття, асоціативно-образного мислення;

- асоціативно-образна форма (площина, об'єм), яка реалізовує розвиток естетичного сприймання і цілісного бачення предметів та явищ навколишнього світу, вміння виділити основне у явищах буття.

На третьому етапі формувального експерименту були поставлені такі навчальні завдання:

- емоційно-образні художні засоби (живопис), колір (ахроматичний, хроматичний), тон, колорит, пляма, мазок, емоційне співвідношення кольорових і музичних контрастів, настроїв та характерів;
- графіка (крапка, лінія, штрих, пляма, силует, фактура), виявлення виразності та асоціативності (різна товщина ліній, фактура ліній, плям тощо);
- скульптура (об'єм, пластика форми, фактура); виявлення асоціативності пластики та фактури форми (рельєф, кругла скульптура).

Були використані організаційні композиційні засоби і прийоми зображення:

- вибір формату аркуша паперу (квадрат, прямокутник вертикальний, горизонтальний);
- виявлення головного і другорядного у композиції;
- цілісність форми, композиційний центр, симетрія, асиметрія, рівновага, ритм, колір як акцент).

Під час навчання були використані тематичні завдання:

- кольорові асоціації (сум – радість, спокій – напруження, на основі сприйняття музичних і літературних творів, стану природи тощо);
- різний характер ліній (ніжні, колючі тощо);
- кольорові сполучення (утворення кольору різними засобами, змішування та накладання фарб тощо);
- ритм ліній та плям (музичні й природні асоціації);
- асоціативність різних художніх технік (паперопластика, акварель по-мокрому, монотипія, штампування тощо);
- асоціативна композиція («Свято», «Музика», «Настрій» тощо);

- асоціативність та образність природних форм у поєднанні з технікою виконання (дерев, тварин, птахів, комах тощо);
- символічність форм («Дерево-життя»);
- асоціативність декору і зв'язок з формою (візерунок, фактура, пластика форм);
- композиція «Новорічне свято».

Під час виконання яких використовувалися матеріали: олівці, ручки (кулькові, гелеві), туш, перо, акварель, гуаш, пластилін, (глина), пластика, солоне тісто та техніка виконання: монотипія, кляксографія, гратографія, набризки, штампування, колаж, аплікація, орігамі, паперопластика.

Під час виконання завдань учні п'ятого класу розпізнавали природні форми та явища у певному емоційному стані, види образотворчого мистецтва (предметне та безпредметне (абстрактне) мистецтво; спостерігали за природними формами навколишнього середовища; порівнювали характер ліній, кольори й кольорові сполучення та чуттєво-емоційне забарвлення, характер природних форм; характеризували види образотворчого мистецтва та їх специфіку; навчались використовувати засоби художньої виразності різних видів мистецтва, створювати асоціативні образи, виявляти свої почуття, естетичні переживання образотворчими засобами, передавати настрій, емоційний характер форм, стан природи засобами живопису, графіки, скульптури тощо, утворювати та відрізняти відтінки одного кольору (різна насиченість та світлота), утворювати відтінки різних кольорів і відповідних кольорових сполучень для створення композицій, виконувати творчі композиції в різних техніках як одноосібно, так і в групах.

Отримували поняття про площинні та об'ємні форми мистецтва, художню виразність форм (емоційний характер), засоби і прийоми організації композиції у певному форматі (ритм, рівновагу, цілісність форми, композиційний центр, симетрію, асиметрію, колір як акцент), про твори реалістичного і декоративного, первісного і сучасного мистецтва.

Учні аналізували свої почуття і власне бачення художнього твору, результати власної роботи, досягнення та недоліки, визначали шляхи вдосконалення, за допомогою вчителя.

Розділ II. Природні форми та образи у мистецтві передбачав наступні теми:

- природні форми та явища, яка була спрямована на розвиток спостереження, зорової пам'яті, логічного мислення, вміння сприймати красу і відтворювати її на площині та в об'ємі;
- художні образи та композиції, яка сприяла розвитку творчої уяви, композиційного мислення, вмінню створювати композиції в різних жанрах образотворчого мистецтва.

Цей розділ передбачав такі навчальні завдання, як засоби виявлення характеру, будови природних форм: лінія, штрих, силует, тон, колір, кольорова гама, фактура, декор, текстура, пластика форми. А також художні прийоми виявлення характеру й образності природних форм: загальні пропорції (єдність та взаємозв'язок частин до цілого), подібність, співрозмірність, контраст, нюанс, особливості форм в стані спокою та русі (характерні виразні рухи, узагальнення та загострення характерних рис в емоційному стані), масштаб тощо та композиційні засоби і прийоми:

- пейзажний жанр, який передбачав освоєння глибини (плановості) простору, статику та динаміку;
- декоративна композиція, яка була спрямована на організацію елементів композиції (замкнена і відкрита) в колі, квадраті, прямокутнику; розробка об'ємної форми: лаконічність, декор, фактура;
- сюжетна композиція, ілюстрація, анімація, яка була спрямована на розвиток образної інтерпретації казкового, літературного героя (виявлення характеру).

Були використані тематичні завдання:

- будова різних природних форм (листя, дерева, птахи тощо);
- силует (пропорції різних природних форм);
- колір природної форми (кольорова гама різних форм, контраст, нюанс);
- візерунок, фактура, текстура природних форм і предметів (зв'язок з характером форми);
- природні форми та явища в статистиці та динаміці;
- колір як засіб виявлення характеру форм та стану природних явищ;

- створення образів на основі вивчення природних форм і явищ, використовуючи різні художні засоби декоративно-прикладного мистецтва, скульптури, графіки, живопису тощо;
- декоративна, книжкова, сюжетна композиції;
- створення книжки-іграшки, персонажів і декорацій лялькового театру тощо (колективна робота).

Під час виконання яких використовувалися матеріали (на вибір): олівець, туш, вугіль, пастель, воскові та акварельні олівці, акварель, гуаш, (глина), пластика та техніка виконання: монотипія, гратографія, розпис, (розпис на склі), колаж, аплікація, орігамі, паперопластика, (рельєф), скульптура з подальшим розфарбуванням.

У процесі вивчення II розділу програми учні розпізнавали природні форми у певному емоційному стані, спокою та русі. Спостерігали за різноманітністю природних форм, контрастами форм, їх пропорціями, розташуванням та взаємозв'язками частин, за гармонійним існуванням природних форм та їх пристосування до середовища. Порівнювали зміни природних явищ, кольорове розмаїття навколишнього середовища; будову різних природних форм, реалістичних образів, казкових та фантастичних. Характеризували природні форми та явища (відмічаючи характерні особливості). Навчались виявляти характер, настрій форм, зображувати природні форми в статистичі та динаміці (з натури, з уяви, по пам'яті); збагачувати силуетну форму декором (природну і предметну); створювати художні образи на основі природних форм; створювати різні композиції (сюжетну, декоративну, ілюстрацію). Розширювали поняття про основні пропорції природних форм (птахів, тварин тощо), про зображення природних форм і явищ у різних видах мистецтва; а також про специфіку образів пейзажного жанру, анімації, книжкової графіки тощо, знайомилися з прийомами організації декоративної композиції (в колі, квадраті, прямокутнику тощо). Наводили приклади композицій (декоративна, сюжетна, ілюстрація); творів художників-пейзажистів. Учні навчались аналізувати свої почуття і власне бачення художніх образів та

виявляли готовність до використання набутих предметних компетентностей у процесі творчої самореалізації.

Додатково учні 5 класів відвідували заняття факультативу петриківського розпису, що проводилося за тематичним планом, який включав розділи: особливості розпису різних регіонів України (2г); закріплення практичних вмінь та навичок виконання основних елементів розпису (10г); зображувально-виражальна функція кольору, фон (6г); сюжетні композиції (10г); декоративний пейзаж (12г); зображення птахів засобами петриківського розпису (10г); образи тварин у розписі (10г); складні орнаментальні композиції (10г).

Учні 5 класів відвідували музей, брали участь у майстер-класах пертиківського розпису, під час проведення яких поширювали та поглиблювали знання про нематеріальну культурну спадщину України, а також переглядали відеоуроки петриківського розпису, які передбачали практичні завдання. Діти приймали активну участь в обласних конкурсах дитячого малюнку, і, як результат, роботи учнів експериментальної групи знаходяться у віртуальній галереї петриківського розпису.

**Четвертий етап формувального дослідження – емоційно-регуляторний** передбачав вивчення духовного і предметного світу людини, який спрямований на розвиток формально-логічного мислення, вміння спрощувати, узагальнювати, виявляти конструкцію та об'єм форми. Зосереджувалася увага учнів на формі з метою подальшого вивчення впливу і взаємозв'язку цієї форми із сутністю образу. А також четвертий етап був спрямований на вивчення учнями кольору через виявлення зв'язків його зі світлом (природним, штучним), що органічно доповнює попередній досвід учнів у виявленні образності форми.

Навчання формоутворенню в образотворчому мистецтві базується на художній практиці учнів, яка передбачає їх орієнтування в специфіці образотворчого мистецтва та оволодінні певними художньо-технічними навичками. Контрастні форми, пропорції, фактурне, тональне виявлення форм та вивчення світлотіні як засобу визначення форми, її контурів, пластики і фактури поверхні,

засвоєння трансформації форм використовується учнями під час конструювання й проектування предметів.

Методикою програми передбачено гармонійне поєднання в структурі уроку різноманітних видів діяльності та видів мистецтва (література, музика, сценографія тощо), проведення бінарних уроків.

Четвертий етап формувального дослідження охоплював учнів 6 класів та передбачав наступні завдання:

- розвиток мотивації до самоаналізу своєї творчої діяльності;
- розвиток цілеспрямованості, впевненості в своїх силах, усвідомлення себе як творчої особистості;
- розвиток оригінального творчого мислення, уяви, фантазії, поглиблення знань, вмінь та навичок в образотворчій діяльності;
- формування художньо-практичної компетентності, готовності використовувати отриманий досвід у самостійній творчій роботі.

Четвертий етап відбувався за двома розділами оновленої програми з образотворчого мистецтва:

- розділ I «Форма в образотворчому мистецтві»;
- розділ II «Взаємозв'язок форми й змісту в образотворчому мистецтві».

Перший розділ передбачав вивчення наступних тем:

- форма (площина, конструкція, об'єм), яка спрямована на розвиток логічного мислення, вміння узагальнювати, спрощувати, виявляти конструкцію, об'єм форми;
- світлотінь, яка передбачає розвиток мистецького бачення, використання світлотіні як засобу художньої виразності та виявлення форми.

Четвертий етап формувального експерименту передбачав такі навчальні завдання, як засоби виявлення об'ємно-пластичних якостей форми: крапка, лінія, штрих, фактура, тон, колір, лінійна перспектива (як засіб виявлення об'ємної форми) та світлотінь (як засіб художньої виразності та виявлення форми): світло, тінь, півтінь, рефлекс, відблиск, власна тінь та падаюча тінь, а також відтворення реальної форми предметів: пропорції загальної форми та її елементів, фактури,

текстури, конструкції, об'ємної пластики. І також був спрямований на вивчення кольорознавства (вплив світла на колір), та засобів живопису виявлення об'єму форм, матеріалу предметів. Розглядалися композиційні засоби і прийоми через виконання натюрморту (специфіка реалістичного і декоративного вирішення), вивчалися композиції з використанням світлотіні як засобу виразності пейзажного живопису (вплив світла на колір, кольоро-повітряна перспектива).

Були застосовані наступні тематичні завдання:

- геометрична подібність зображення природних форм, предметів (силуетне, тональне, фактурне виявлення форми та її основних пропорцій);
- локальний колір і форма у декоративному вирішенні натюрморту та декоративній композиції (колорит, холодна, тепла гама, колірна гармонія);
- виявлення форми пластичними засобами рельєфу (фактура, випуклий, заглиблений візерунок тощо);
- лінійна перспектива (куб, циліндр);
- об'ємна геометрична форма;
- вплив світла на колір у пейзажному живописі;
- графічні засоби виявлення об'ємної форми, фактури, матеріалу предметів (лінія, штрих, світлотінь, падаюча тінь);
- виявлення зумовленого кольору куба (білий куб в різному кольоровому оточенні);
- засоби живопису виявлення об'єму форм, матеріалу предметів, настрою;
- новорічне і Різдвяні свята (карнавал, маски тощо).

Під час виконання цих завдань використовувалися наступні матеріали: олівець, графіт, туш, перо, вугілля, гуаш, акварель та техніки виконання: графографія, гризайль, техніка накладання тонкого шару прозорих фарб на просохлі фарби, техніка мазками, крапкування (дрібні мазки правильної форми), рельєф, змішані техніки, паперопластика.

Під час виконання завдань учні розпізнавали форми (реалістичні, декоративні), їх специфіку, спостерігали за впливом світла на зміну кольорів у природному середовищі, порівнювали природне і штучне світло, локальний і зумовлений колір,

характеризували колір природних форм відповідно до змін пір дня та року (день-вечір-ніч, осінь-зима тощо). Навчались зображувати геометричну форму та спрощувати форму предметів до геометричної подібності, використовувати лінійну перспективу та виразні засоби для виявлення форми, її конструкції, використовувати світлотінь як засіб виразності та виявлення форми, бачити тональні, кольорові співвідношення, відтворювати об'ємну форму та колорит, виконувати замальовки, начерки, фіксувати основні задуми композиції в ескізній формі, творчо використовувати різні техніки (змішані), свідомо застосовувати інструменти та матеріали.

В учнів експериментальної групи розширювалися поняття про взаємозв'язок кольору і світла, кольору і форми, про натюрморт як жанр образотворчого мистецтва. Учні дізнавалися про засоби виразності об'ємної пластики, про роль світла і тіні у рельєфі, про твори різних видів та жанрів мистецтва.

Під час занять школярі аналізували свої почуття, власне бачення художніх творів і своєї роботи.

Другий розділ програми для 6 класу з образотворчого мистецтва «Взаємозв'язок форми й змісту в образотворчому мистецтві» передбачав наступні теми:

- форма і зміст, яка спрямована на виявлення змісту форми, символіки та стилізації форм, композиційної закономірності та прийомам у різних видах та жанрах образотворчого мистецтва;
- людина та предметний світ, яка спрямована на розширення уявлень про духовну й матеріальну культурну спадщину, національні особливості мистецтва, праці та побуту.

Під час проведення четвертого етапу формувального експерименту були поставлені такі навчальні завдання, як засоби виразності виявлення характеру, суті форми: символіка форми, кольору, символіка орнаменту та умовність у відображенні реального об'єкта (природної форми): узагальнення (виявлення головної ознаки), стилізація (декоративна трансформація природних форм за

допомогою різних прийомів). Використовувалися такі композиційні засоби і прийоми:

- портрет як жанр (види), де визначалося виявлення пропорцій постаті людини (залежно від віку, зросту, образу), особливості пропорцій елементів голови людини. Колір як засіб виявлення образу (літературний герой), характеру, настрою людини; костюм (історичний, національний);
- натюрморт (з предметів, навколишнього довкілля);
- сюжетна композиція (побутовий, історичний жанри);
- прикладна графіка (плакат);
- дизайн (проектування предметів побуту), трансформація природної форми, моделювання.

Були використані наступні тематичні завдання:

- узагальнення та стилізація природних форм;
- створення орнаментованої композиції (символіка орнаментів і кольору);
- форма та орнаментация предметів побуту;
- творчий натюрморт (з предметів навколишнього довкілля);
- пропорції постаті людини (залежно від віку, зросту, образу);
- портрет у живопису, графіці, скульптурі (особливості будови постаті та елементів голови людини);
- колір і форма у створенні сценічних і літературних образів, шаржів, карикатури;
- сюжетна композиція (побутовий, історичний жанри);
- плакат (шрифтовий), шрифтова композиція (монограма, графіті);
- проектування предметів побуту (трансформація природних форм);
- моделювання (ескізи) одягу.

Під час виконання тематичних завдань використовувалися такі матеріали, як олівець, графіт, туш, перо, вугілля, гуаш, акварель, глина, пластик, тканина та техніки виконання: аплікація, колаж, розпис, імітація вишивки, змішані техніки, паперопластика.

У процесі виконання завдань учні розпізнавали національний одяг, побут людей різних країн. Спостерігали за красою форми, її пропорціями, силуетом, пластикою, об'ємом (єдність зовнішньої форми та внутрішнього змісту). Порівнювали особливості характеру людей, їх професій, захоплень, одягу, предметного світу тощо. Характеризували відмінності декоративно-прикладного мистецтва різних культур (одяг, предмети побуту, прикраси тощо). Навчались стилізувати реальні форми у декоративному, створювати орнаменти різних видів, створювати образ людини, з урахуванням власного бачення, одягу та предметного оточення, створювати творчий натюрморт (передавати форму за допомогою кольірних та світло-тонових відношень), створювати сюжетну композицію, використовувати художньо-виразні засоби прикладної графіки (шрифт, орнамент), трансформувати та моделювати форми предметів на основі природних форм, використовувати конструктивні зв'язки форми та матеріалів.

Учні експериментальної групи розширювали уявлення про національні та культурні особливості мистецтва, праці та побуту, етнографічні особливості в декоративно-прикладному мистецтві та дизайні (національний та індивідуальний стиль), види орнаментів, символіку кольору, основні пропорції постаті людини (залежно від віку, зросту, образу), особливості портретного жанру (засоби виявлення характеру, емоційного стану людини), особливості побутового та історичного жанрів, види прикладної графіки, види шрифтів (єдність форми та змісту), твори побутового, історичного та портретного жанрів. А також аналізували результати власної роботи, досягнення та недоліки, визначаючи шляхи вдосконалення.

Додатково учні 6 класів експериментальної групи навчались на заняттях факультативу петриківського розпису за тематичним планом, що включав у себе: особливості розпису різних регіонів України (2г); закріплення практичних вмінь та навичок виконання основних елементів розпису (6г); зображувально-виражальна функція кольору, фон (2г); сюжетні композиції (12г); декоративний пейзаж (12г);

складні орнаментальні композиції (12г); побутовий жанр в декоративному мистецтві (10г); зображення птахів засобами петриківського розпису (8г); образи тварин у розписі (6г).

Учні 6 класів прийняли активну участь в обласних конкурсах дитячого малюнку «Мапа Дніпропетровської області в стилі петриківського розпису» та «Віртуальна майстерня петриківського розпису», і, як результат, один учень став переможцем цих конкурсів, двоє учнів отримали дипломи лауреатів, роботи інших учнів представлені у віртуальній галереї петриківського розпису.

З метою розширити знання про декоративне мистецтво, історію створення Петриківського розпису та народних майстрів, формування навичок особистої та групової відповідальності за прийняті рішення, розвитку компетентності ініціативності та підприємливості, виховання розуміння необхідності збереження культурного середовища людини і дбайливого ставлення до народного надбання, учні 6 класу прийняли участь в українсько-польському проекті «Уроки з підприємницьким тлом», де заняття петриківського розпису проводилися з використанням активних методів навчання. І, як кінцевий результат, був проведений відкритий урок «Петриківський розпис як один з видів декоративного мистецтва».

Операційні цілі уроку:

- після закінчення уроку учень знає, розуміє прийоми організації декоративної композиції (вільна симетрія, стрічкова та замкнена композиція);
- вміє створювати різні композиції;
- може аналізувати проблемну ситуацію, прогнозувати результати своєї роботи, спілкуватися, висловлювати свою думку та захищати її.

Були використані такі методи і техніки, як гра «Петриківка – нематеріальна культурна спадщина людства»; робота в групах (Додаток А) та практична робота «Творча майстерня» (розпис предметів побуту).

На попередньому уроці було задано завдання учням подумати як використовується Петриківський розпис у сучасності?

Учням було запропоновано за бажанням розповісти свої ідеї про використання Петриківського розпису в сучасних умовах. Вислухавши учнів, подякувавши за гарні ідеї, можна доповнити де ще використовується петриківський розпис в сучасних умовах.

Після повідомлення учням теми уроку, вчитель розповів про те, що самобутнє декоративне мистецтво славиться далеко за межами України, і є чи не найбагатшим у світі народним розписом. Петриківський розпис - культурна цінність спадщини українського народу. Вчитель також повідомив учням що у грудні 2013 року Петриківський розпис внесли до списку нематеріальної культурної спадщини ЮНЕСКО.

Учням було запропоновано зіграти в гру «Петриківка – нематеріальна культурна спадщина людства», в якій учні ознайомлювалися з історією петриківського розпису, з видатними майстрами Петриківки, з символікою орнаментальних мотивів кольорової палітри Петриківки. Учням було пояснено, що дана дидактична гра є однією з форм вивчення нового матеріалу: дає навички доброго спілкування, міркування.

Гра «Петриківка – нематеріальна культурна спадщина людства» створена на основі методу «Ажурна пилка», який використовується на уроці для пояснення нового матеріалу. Він сприяє формуванню навиків читання із розумінням, аналізом тривалої інформації і пошуком головної думки в тексті, а також вчить співпраці і особистій відповідальності за роботу в групі.

Учні об'єднали у тематичні групи для обговорення тексту створеного для кожної групи (Додаток А). Їм був розданий теоретичний матеріал для кожної групи. Одна група розглядала символіку орнаментальних мотивів кольорової палітри Петриківки. Друга група розглядала майстрів Петриківки. Третя група вивчала історію петриківського розпису. Кожен учасник отримав одну з частин матеріалу, самостійно вивчав її. Учні обговорювали цей матеріал та представляли іншим. Представник групи на ватмані випишував маркером ключові слова і група презентувала своє питання біля дошки. Для презентації ми використали метод «Групування» (Додаток Б).

Учням ставили такі запитання: хто був основоположником Петриківського розпису? Що відображали народні майстри на панно? Який статус на сьогодні має Петриківський розпис?

Вчитель розповідав учням що в селі Петриківка з давніх давен свою майстерність люди передавали з покоління в покоління. Колись малювали крейдою, сажею, вугіллям, кольоровою глиною, природними фарбами (соком бузини, моркви, буряка...). Фарби розводили яєчним жовтком. А пензлики робили з котячої шерсті. Малювали навіть кінчиками пальців.

Учням кожної групи було запропоновано дати назву своїй творчій майстерні відповідно до виконання роботи. Одна група учнів розписувала лінійки, друга група розписувала дерев'яні яйця, а третя група розписувала блокноти.

І, як підсумок, було запропоновано учням презентувати свою роботу.

А також вчитель повідомив учням що їх роботи будуть розміщені в шкільному музеї «Петриківського розпису».

Як наслідок, учні під час проведення уроку показали свої знання та практичні навички з петриківського розпису на високому рівні, активно обговорювали історію петриківського розпису, майстрів народної творчості та символіку орнаментальних мотивів, вдало презентували свої роботи, що свідчить про ефективність використання методики формування соціокультурної компетентності.

**П'ятий етап формувального дослідження – творчий** передбачав вивчення культурного та просторового середовища людини, який спрямований на попередній досвід образного й асоціативного мислення доповнюється формуванням і розвитком абстрактного мислення та оволодінням певними художньо-технічними навичками моделювання простору та об'ємно-просторових форм. Перехід від вивчення окремих форм та формоутворення до виявлення зв'язку форми і простору. Вивчаються образні й пластичні зв'язки форми і середовища. У теоретичному та практичному планах досягаються закони перспективи простору в ілюзорно-просторовому зображенні та рівнобіжно вивчаються умовні художні засоби створення зображень простору й середовища (природного, штучного, архітектурного). Продовжується вивчення природних форм та середовища у

гармонійному поєднанні окремих форм і довкілля. Акцентується увага на взаємозв'язку людини з навколишнім світом та впливом культурної спадщини на урбаністичне (створене) середовище людини, їх гармонійне або дисгармонійне поєднання. У практичній творчій діяльності учнів ініціюється виявлення індивідуального погляду на предметний світ і довкілля, експериментування та моделювання свого неповторного дитячого світу.

П'ятий етап формувального експерименту охоплював учнів 7 класів та включав наступні завдання:

- розвиток самостійності у виконанні творчих завдань;
- розвиток здатності до адекватної самооцінки власних можливостей і досягнень, власних дій;
- закріплення знань, вмінь та навичок в образотворчій діяльності, розвиток здатності до створення художнього образу;
- виконання завдань спрямованих на самостійне відтворення художніх образів.

П'ятий етап відбувався за двома розділами оновленої програми з образотворчого мистецтва:

- розділ I «Простір і об'ємно-просторова форма»;
- розділ II «Культурно-просторове середовище».

Перший розділ передбачав вивчення наступних тем:

- художні засоби зображення простору (площина, конструкція, об'єм), яка спрямована на розвиток просторового та абстрактного мислення, навичок моделювання простору та об'ємно-просторових форм;
- об'ємно-просторова форма. Архітектура і місто, яка передбачає розвиток образних і функціональних зв'язків (єдності краси, корисності та міцності).

Взаємозв'язок внутрішнього і зовнішнього простору.

П'ятий етап формувального експерименту передбачав такі навчальні завдання, як художньо-виразні засоби зображення простору та об'ємно-просторової форми: ритм ліній і плям, колір (оптичні властивості), повітряна перспектива (в графіці та живопису): лінія горизонту, точка зору, точки сходження; об'ємно-просторова форма: пропорції, деталізація, масштаб, тектоніка; конструктивні й функціональні

зв'язки форми і матеріалу; архітектура (вид мистецтва, стилі), архітектурний образ, архітектурна композиція (архітектура в гармонії з природним середовищем); використання кольору (ілюзії) в архітектурі та інтер'єрі, монументальне мистецтво (взаємозв'язок з архітектурою та інтер'єром); дизайн як вид діяльності, взаємозв'язок з образотворчим мистецтвом, архітектурою (моделювання, макетування).

Були застосовані наступні тематичні завдання, що передбачили: передачу умовного простору (ритм ліній, плям, оптичні властивості кольору: віддалення, наближення); повітряну перспективу у графіці, живопису; композицію «Простір» (умовно-графічне або ілюзорно-просторове зображення); архітектуру (архітектурний образ); перспективувулиць (повітряна перспектива засобами графіки); архітектуру історичного міста, гармонію з природним середовищем (кольорова гармонія); інтер'єр, екстер'єр історичний або сучасний, сценічний простір (фронтальна перспектива); монументальне мистецтво (імітація вітражу тощо); новорічний карнавал, Різдвяний вертеп.

Під час виконання тематичних завдань застосовувалися такі матеріали: олівець, графіт, туш, перо, вугіль, гуаш, акварель та техніки виконання: гратографія, гризайль, розмивка, техніка мазками, крапкування, пуантилізм, рельєф, карбування, змішані техніки, паперопластика.

Під час занять учні навчалися розпізнавати архітектурні стилі та національні традиції (в архітектурі, декоративно-прикладному мистецтві, одязі тощо), спостерігали об'ємну форму в інтер'єрі та в місті (в залежності від розташування різних пропорцій, масштабу, конструкцій, матеріалу); навчалися порівнювати гармонійний та дисгармонійний взаємозв'язок архітектури з довкіллям, вчилися характеризувати види архітектурних споруд (культові, житлові, громадські), навчалися зображувати інтер'єр (ескіз, макет), архітектурні споруди, вулиці, двір тощо (робити ескізи з натури, з уяви, по пам'яті), під час зображення використовували художньо-виразні та пластичні засоби для створення імітації, творчої інтерпретації, копії мозаїки, вітражу. У процесі образотворчої діяльності учні з порушенням слуху більш свідомо користувалися різними художніми

техніками та матеріалами для виконання творчих робіт, брали активну участь в колективній роботі (створення ескізів костюмів, декорацій, оформлення сцени до свят тощо).

Розширювали уявлення про зображення простору відповідно точки зору, лінії горизонту, про перспективу (лінійну, повітряну), архітектуру, архітектурні стилі, специфіку архітектурного образу, дизайн як вид діяльності та взаємозв'язок з образотворчим мистецтвом, архітектурою, дізнавалися про специфіку інтер'єру, екстер'єру, сценічного простору (ілюзії, колір), наводили приклади визначних архітектурних споруд (світу, рідного краю), аналізували свої почуття, власне бачення художніх творів і власної роботи.

Другий розділ передбачав вивчення природного і культурного середовища людини, яка спрямована на визначення гармонії в природному середовищі та взаємозв'язок людини з природою, екологію та предметне середовище, яке передбачає розвиток творчої уяви, навичок моделювання і формування естетичного середовища людини (дизайн-середовище), проектування предметного середовища, взаємозв'язок внутрішнього і зовнішнього простору.

П'ятий етап формувального експерименту передбачав такі навчальні завдання, як художньо-виразні засоби виявлення гармонійного середовища; природне середовище (гармонія природних форм у середовищі), дизайн-середовище (проектування в ескізній формі предметного середовища), культурні, національні традиції в дизайн-середовищі. А також передбачав такі композиційні засоби і прийоми, як передача тривимірності об'єктів у просторі (різна лінія горизонту, вигляд знизу, вигляд зверху, перспектива пташиного польоту); дизайн-графіка, прикладна графіка (плакат, листівки-привітання, запрошення, марки (серія), піктограми, афіша, рекламне оголошення тощо); художні прийоми зображення шрифтів, умовність графічного зображення і кольору, використання закономірностей зорового сприйняття, змістових акцентів, символіки, метафор, візуальної комунікації.

На п'ятому етапі застосовувалися наступні тематичні завдання:

- природний світ, гармонія природних форм у середовищі;

- природне середовище очима тварин, комах тощо (низька лінія горизонту, перспектива пташиного польоту);
- взаємозв'язок природного середовища, природних форм в середовищі людини (акваріум в інтер'єрі, фонтан в екстер'єрі, ландшафтна архітектура);
- дизайн-графіка (листівка з текстом і зображенням, запрошення, марки (серія), емблема, піктограми, афіша, рекламне оголошення, привітання);
- створення ескізу свого будинку, інтер'єру, дитячого майданчика тощо;
- композиція «Місто майбутнього».

Під час виконання завдань застосовувалися матеріали: олівець, графіт, туш, перо, вугілля, гуаш, акварель, пластика та техніки виконання: графографія, колаж, аплікація, розпис на склі, змішані техніки, паперопластика.

Учні 7 класів вчилися розпізнавати специфіку природно-ландшафтного середовища людини (місто, село тощо), спостерігали за просторовою будовою природних форм як аналогів архітектурних споруд та дизайн-форм; порівнювали та характеризували національний побут, особливості архітектурного середовища різних країн. Із задоволенням навчалися зображувати та робити ескізи середовища (природного, архітектурного, фантастичного), проектували та моделювали предметне середовище (ескіз власного будинку, інтер'єр з елементами природних форм, екстер'єр), створювали сувеніри, іграшки, конструктори (з простих форм), ескізи тематичного плакату (екологія, культурна спадщина, афіша, рекламний плакат тощо), ескізи продукції прикладної графіки (листівка, марки, запрошення, емблема, піктограми, оголошення, привітання до свята тощо). Поглиблювали та розширювали уявлення про своєрідність краси природи різних країн світу, рідного краю, зв'язок природного і культурного середовища, гармонію природних форм у середовищі та взаємозв'язок людини з природою (екологія), специфіку духовного і матеріального світу дитини, про різні поселення людини (гірські, в пустелі, на острові, міста-фортеці, мегаполіси, села тощо), про дизайн-середовище та про різні види графіки (станкова, прикладна, дизайн-графіка тощо).

Аналізували свої почуття, власне бачення художніх творів і результати власної роботи, досягнення та недоліки, визначали шляхи вдосконалення, виявляли

готовність до використання набутої предметної компетентності у процесі творчої самореалізації.

А також додатково учні 7 класів приймали активну участь на заняттях факультативу петриківського розпису за тематичним планом, який включав: особливості розпису різних регіонів України (2г); закріплення практичних вмінь та навичок виконання основних елементів розпису (8г); зображувально-виражальна функція кольору, фон (6г); сюжетні композиції (10г); декоративний пейзаж (12г); складні орнаментальні композиції (12г); побутовий жанр в декоративному мистецтві (10г); зображення птахів засобами петриківського розпису (6г); образи тварин у розписі (8г).

Підсумком проведеного педагогічного експерименту стали виставки кращих робіт учнів, виконаних у різних техніках, а також один з учнів (Восьмерик Артем) став дипломантом восьмого щорічного творчого огляду-конкурсу молодих авторів родини Івана та Марусі Гнип на сторінках щомісячника «Бористен» у номінації «Образотворче мистецтво». Все це наочно демонструє ефективність розробленої нами методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва.

Формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва є результатом цілісного гармонійного розвитку особистості, що містить в собі нові рухомі сили для подальшого творчого розвитку.

Отже, у результаті поетапного формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва нами зроблено такі висновки:

1) процес формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва є складним, багатогранним і безперервним. Соціокультурна компетентність – складна системна категорія, спрямована на динамічний розвиток, самовдосконалення у процесі образотворчої діяльності;

2) процес формування соціокультурної компетентності повинен відбуватися поетапно, з урахуванням індивідуальних можливостей, природних задатків, нахилів, ідеалів;

3) основою формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва є активна творча діяльність, яка реалізується через розв'язання учнями творчих завдань в образотворчій діяльності;

4) творче самовираження учнів у процесі навчання образотворчого мистецтва сприяє самоактуалізації, яка є умовою ефективного формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва;

5) результатом формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва є цілісна самоактуалізована творча особистість, яка перебуває у гармонії з собою, зі світом, постійно знаходиться у творчому пошуку і реалізує себе в образотворчій діяльності, почуваючи себе щасливою, що є основоположним в успішній соціокультурній інтеграції.

### **3.3 Результати формувального експерименту**

На завершальному етапі формувального експерименту формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва було проведено підсумковий зріз у експериментальній та контрольних групах. Діагностика здійснювалася за допомогою таких самих методів, як і в процесі констатувального експерименту.

Отже, перед нами були поставлені такі завдання: 1) визначити рівні сформованості соціокультурної компетентності учнів контрольних та експериментальної групи на кінець експерименту; 2) проаналізувати динаміку формування соціокультурної компетентності протягом формувального експерименту; 3) оцінити ефективність впровадження методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого та визначених педагогічних умов.

У зв'язку з цим необхідно було порівняти результати діагностики рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів експериментальної групи (60 школярів), контрольної групи 1 (56 школярів) та контрольної групи 2 (48) після проведення експерименту із даними початкового рівня у контрольних та експериментальній групах за такими критеріями: мотиваційно-цільовий, емоційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний.

Слід зауважити, що під час проведення формувального експерименту навчання в експериментальній групі відбувалося за оновленими програмами з образотворчого мистецтва та додаткових занять на факультативі «Петриківський розпис». У контрольних групах навчально-виховний процес відбувався за традиційною методикою викладання.

Діагностика за показниками мотиваційно-цільового критерію дозволила оцінити рівень мотивації образотворчої діяльності учнів з порушенням слуху. Показово, що після формувального експерименту змінилися показники основних мотивів до образотворчої діяльності учнів експериментальної, контрольної групи 1 та контрольної групи 2, які представлені у таблиці 3.2.

Як бачимо, більшість учнів експериментальної групи мають високий (15,8 %) та середній (49,5 %) рівень сформованості соціокультурної компетентності за показниками мотиваційно-цільового критерію. Суттєво зросли показники мотивації до усвідомлення ролі образотворчого мистецтва у житті суспільства. У порівнянні з контрольними групами, в експериментальній групі значно зменшилась кількість учнів з із низьким рівнем сформованості соціокультурної компетентності за мотиваційно-цільовим критерієм: (КГ1) – 40,0 %, (КГ2) – 40,9 % та експериментальна група – 28,3 %.

Таблиця 3.2

**Результати визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками мотиваційно-цільового критерію (формувальний експеримент)**

| № з/п | Показники                                                      | Рівні сформованості соціокультурної компетентності (%) |             |             |             |             |             |             |             |             |
|-------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|       |                                                                | низький                                                |             |             | середній    |             |             | високий     |             |             |
|       |                                                                | ЕГ                                                     | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         |
| 1     | Усвідомлення ролі образотворчого мистецтва у житті суспільства | 32,3                                                   | 44,4        | 45,4        | 51,2        | 44,4        | 43,6        | 16,5        | 11,2        | 11,0        |
| 2     | Бажання займатися різними видами соціокультурної діяльності    | 24,2                                                   | 35,5        | 36,3        | 60,8        | 54,5        | 53,8        | 15,0        | 10,0        | 9,9         |
| 3     | <b>Середній показник</b>                                       | <b>28,3</b>                                            | <b>40,0</b> | <b>40,9</b> | <b>56,0</b> | <b>49,5</b> | <b>48,7</b> | <b>15,8</b> | <b>10,6</b> | <b>10,5</b> |

Наступним етапом було визначення рівня сформованості соціокультурної компетентності за показниками емоційно-ціннісного критерію (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Результати визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками емоційно-ціннісного критерію (формувальний експеримент)**

| № з/п | Показники                                                             | Рівні сформованості соціокультурної компетентності (%) |             |             |             |             |             |             |             |             |
|-------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|       |                                                                       | низький                                                |             |             | середній    |             |             | високий     |             |             |
|       |                                                                       | ЕГ                                                     | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         |
| 1     | Усвідомлення національної самобутності та культурної спадщини України | 23,7                                                   | 31,8        | 32,2        | 55,5        | 50,2        | 50,4        | 20,8        | 18,0        | 17,4        |
| 2     | Ставлення до громадянсько-національних цінностей                      | 30,2                                                   | 37,2        | 38,4        | 56,0        | 52,4        | 51,8        | 13,8        | 10,4        | 9,8         |
| 3     | <b>Середній показник</b>                                              | <b>37,0</b>                                            | <b>34,5</b> | <b>35,3</b> | <b>55,8</b> | <b>51,2</b> | <b>51,1</b> | <b>17,3</b> | <b>14,2</b> | <b>13,6</b> |

Порівняно з контрольними групами, учні експериментальної групи показали значно вищі результати, що свідчать про ефективність запровадженої методики формування соціокультурної компетентності учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва. В експериментальній групі кількість учнів із низьким

рівнем сформованості соціокультурної компетентності за показниками емоційно-ціннісного критерію була 37,0 %, у (КГ1) – 34,5 % та у (КГ2) – 35,3 %. Учні експериментальної групи відзначилися вищими показниками усвідомлення національної самобутності та культурної спадщини України. Також значно зросли показники ставлення до національно-громадянських цінностей. В учнів контрольних груп зміни відбулися незначні.

Наступним етапом роботи було визначення рівня сформованості соціокультурної компетентності за показниками когнітивного критерію, результати якого подані у таблиці 3.4 та у таблиці 3.5.

Як видно з таблиці 3.4, в експериментальній групі у початкових класах переважав високий (27,8 %) та середній (54,3 %) рівень сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками когнітивного критерію. В учнів контрольних груп показники не зазнали суттєвих змін, на відміну від учнів початкових класів експериментальної групи.

Таблиця 3.4

**Результати визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками когнітивного критерію (формульальний експеримент)**

**Початкові класи**

| № з/п | Показники                                                                        | Рівні сформованості соціокультурної компетентності (%) |             |             |             |             |             |             |             |             |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|       |                                                                                  | низький                                                |             |             | середній    |             |             | високий     |             |             |
|       |                                                                                  | ЕГ                                                     | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         |
| 1     | Розвиток художньо-естетичного мислення                                           | 21,4                                                   | 27,8        | 28,5        | 46,4        | 44,4        | 43,8        | 32,2        | 27,8        | 27,7        |
| 2     | Розвиток аналітико-систематизуючої спроможності відтворення художнього матеріалу | 14,4                                                   | 21,6        | 22,2        | 62,2        | 59,2        | 58,8        | 23,4        | 19,2        | 19,0        |
| 3     | <b>Середній показник</b>                                                         | <b>17,9</b>                                            | <b>24,8</b> | <b>25,4</b> | <b>54,3</b> | <b>51,8</b> | <b>51,3</b> | <b>27,8</b> | <b>23,5</b> | <b>23,4</b> |

Як видно з таблиці, у середніх класах в експериментальній групі переважає високий (24,1 %) та середній (50,5 %) рівень сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за

показниками когнітивного критерію. В учнів контрольної групи 1 відзначено зміни за показником «Розвиток аналітико-систематизуючої спроможності відтворення художнього матеріалу», показник «Розвиток художньо-естетичного мислення» не зазнав суттєвих змін, у контрольній групі 2 всі показники когнітивного критерію не зазнали суттєвих змін на відміну від учнів експериментальної групи, де зросли практично всі показники. Учні, які навчалися за оновленою програмою та на заняттях факультативу «Петриківський розпис», стали більш творчо підходити до розв'язання завдань, у них розвинулося абстрактне мислення, уява, фантазія, здатність до художнього сприйняття. Загалом із низьким рівнем сформованості соціокультурної компетентності за показниками когнітивного критерію на заключному етапі формуального експерименту виявилось 32,4 % учнів середніх класів у контрольній групі 1, 32,9 % у контрольній групі 2 та 25,5 % – в експериментальній.

Таблиця 3.5

**Результати визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками когнітивного критерію (формувальний експеримент)**  
**Середні класи**

| № з/п | Показники                                                                        | Рівні сформованості соціокультурної компетентності (%) |             |             |             |             |             |             |             |             |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|       |                                                                                  | низький                                                |             |             | середній    |             |             | високий     |             |             |
|       |                                                                                  | ЕГ                                                     | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         |
| 1     | Розвиток художньо-естетичного мислення                                           | 31,3                                                   | 37,4        | 38,4        | 45,2        | 42,8        | 42,2        | 23,5        | 19,8        | 19,4        |
| 2     | Розвиток аналітико-систематизуючої спроможності відтворення художнього матеріалу | 19,6                                                   | 25,4        | 27,3        | 55,8        | 52,4        | 51,9        | 24,6        | 22,2        | 20,8        |
| 3     | <b>Середній показник</b>                                                         | <b>25,5</b>                                            | <b>32,4</b> | <b>32,9</b> | <b>50,5</b> | <b>47,6</b> | <b>47,1</b> | <b>24,1</b> | <b>20,0</b> | <b>20,1</b> |

Останнім критерієм діагностики є діяльнісно-практичний, результати якого подані у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Результати визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за показниками діяльнісно-практичного критерію (формувальний експеримент)**

| № з/п | Показники                                                                     | Рівні сформованості соціокультурної компетентності (%) |             |             |             |             |             |             |             |             |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|       |                                                                               | низький                                                |             |             | середній    |             |             | високий     |             |             |
|       |                                                                               | ЕГ                                                     | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         |
| 1.    | 4. Композиційне рішення                                                       | 28,2                                                   | 35,8        | 36,3        | 56,0        | 52,4        | 51,8        | 15,8        | 11,8        | 11,9        |
|       | 5. Колористичне рішення                                                       | 27,2                                                   | 34,5        | 37,2        | 56,8        | 54,3        | 51,4        | 16,0        | 11,2        | 11,4        |
|       | 6. Техніка виконання                                                          | 27,1                                                   | 34,3        | 35,1        | 57,2        | 53,7        | 52,0        | 15,7        | 12,0        | 12,9        |
|       | Оволодіння засобами образотворчого мистецтва, зокрема декоративно-прикладного |                                                        |             |             |             |             |             |             |             |             |
|       | <b>Загалом</b>                                                                | <b>27,5</b>                                            | <b>34,9</b> | <b>36,2</b> | <b>56,7</b> | <b>53,4</b> | <b>51,7</b> | <b>15,8</b> | <b>11,7</b> | <b>12,1</b> |
| 2.    | 1.Композиційне рішення                                                        | 28,3                                                   | 35,2        | 35,8        | 55,3        | 52,0        | 51,8        | 16,4        | 12,8        | 12,4        |
|       | 2.Колористичне рішення                                                        | 28,6                                                   | 35,6        | 36,4        | 56,2        | 53,1        | 52,5        | 15,2        | 11,3        | 11,1        |
|       | 3.Техніка виконання                                                           | 28,5                                                   | 35,5        | 36,2        | 56,5        | 53,3        | 53,0        | 15,0        | 11,2        | 10,8        |
|       | Систематизація, узагальнення та свідоме відтворення художніх образів          |                                                        |             |             |             |             |             |             |             |             |
|       | <b>Загалом</b>                                                                | <b>28,4</b>                                            | <b>35,4</b> | <b>36,1</b> | <b>56,0</b> | <b>52,8</b> | <b>52,4</b> | <b>15,5</b> | <b>11,8</b> | <b>11,4</b> |
| 3.    | <b>Середній показник</b>                                                      | <b>28,0</b>                                            | <b>35,2</b> | <b>36,2</b> | <b>56,4</b> | <b>53,1</b> | <b>52,1</b> | <b>15,7</b> | <b>11,8</b> | <b>11,8</b> |

Як показали результати діагностування, порівняно з (КГ1) та (КГ2), учні експериментальної групи мали значно вищі результати, що свідчить про ефективність впровадженої нами методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва. Тепер слід проаналізувати рівні сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва за основними критеріями.

Результатами експериментальної роботи доведено ефективність розробленої моделі формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва.

Зіставивши дані експериментальної та контрольних груп, наведені у таблиці 3.7, можемо відзначити суттєву різницю у показниках сформованості соціокультурної компетентності засобами образотворчого мистецтва за кожним критерієм. Це свідчить про те, що в учнів експериментальної групи підвищився

рівень сформованості соціокультурної компетентності внаслідок упровадження розробленої методики, порівняно з даними констатувального експерименту, а в учнів (КГ1) та (КГ2), підвищився рівень сформованості соціокультурної компетентності внаслідок навчання за традиційною програмою незначною мірою (табл. 3.8).

Таблиця 3.7

**Результати визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва (формувальний експеримент)**

| № з/п | Критерії              | Рівні сформованості соціокультурної компетентності (%) |             |             |             |             |             |             |             |             |
|-------|-----------------------|--------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|       |                       | низький                                                |             |             | середній    |             |             | високий     |             |             |
|       |                       | ЕГ                                                     | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         | ЕГ          | КГ1         | КГ2         |
| 1     | Мотиваційно-цільовий  | 28,3                                                   | 40,0        | 40,9        | 56,0        | 49,5        | 48,7        | 15,8        | 10,6        | 10,5        |
| 2     | Емоційно-ціннісний    | 37,0                                                   | 34,5        | 35,3        | 55,8        | 51,2        | 51,1        | 17,3        | 14,2        | 13,6        |
| 3     | Когнітивний           | 25,5                                                   | 32,4        | 32,9        | 50,5        | 47,6        | 47,1        | 24,1        | 20,0        | 20,1        |
| 4     | Діяльнісно-практичний | 28,0                                                   | 35,2        | 36,2        | 56,4        | 53,1        | 52,1        | 15,7        | 11,8        | 11,8        |
| 5     | <b>Загалом</b>        | <b>29,7</b>                                            | <b>35,5</b> | <b>36,3</b> | <b>54,7</b> | <b>50,4</b> | <b>49,8</b> | <b>18,2</b> | <b>14,1</b> | <b>14,0</b> |

Таблиця 3.8

**Порівняльний розподіл учнів експериментальної та контрольних груп за рівнями сформованості соціокультурної компетентності до і після формувального експерименту (у %)**

| Рівні сформованості соціокультурної компетентності | КГ1         |       | КГ2         |       | ЕГ          |       |
|----------------------------------------------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
|                                                    | експеримент |       | експеримент |       | експеримент |       |
|                                                    | до          | після | до          | після | до          | після |
| Високий                                            | 13,2        | 14,1  | 12,9        | 14,0  | 12,5        | 18,2  |
| Середній                                           | 49,1        | 50,4  | 48,6        | 49,8  | 47,8        | 54,7  |
| Низький                                            | 38,6        | 35,5  | 38,6        | 36,3  | 39,2        | 29,7  |

Ефективність розробленої методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва та педагогічних умов її реалізації підтверджує динамічне зростання в експериментальній групі кількості учнів, які досягли високого рівня. Так, на початку експерименту таких учнів було 13,2 % у (КГ1), 12,9 % у (КГ2) та 12,5 % в (ЕГ), на кінець формувального експерименту їх кількість становила 14,1 % у (КГ1), 14,0 % у (КГ2) та 18,2 % в (ЕГ). З цього видно, що кількість учнів з високим рівнем сформованості соціокультурної компетентності збільшилася в експериментальній

групі на 5,7 %, порівняно з (КГ1) – 0,9 % та (КГ2) – 1,1 %. Аналогічні зміни відбулися відносно інших рівнів сформованості соціокультурної компетентності експериментальної та контрольних груп. За підсумками проведеної діагностики у контрольних групах, де проводилися заняття за традиційною методикою, кількість учнів з низьким рівнем сформованості соціокультурної компетентності зменшилася у (КГ1) лише на 1,3 %, та у (КГ2) на 1,2 %, тоді як в експериментальній групі цей показник склав 6,9 %. Отже, здійснений нами порівняльний аналіз даних експериментальної групи, отриманих на початку та в кінці експерименту, дозволяє констатувати позитивну динаміку сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху.

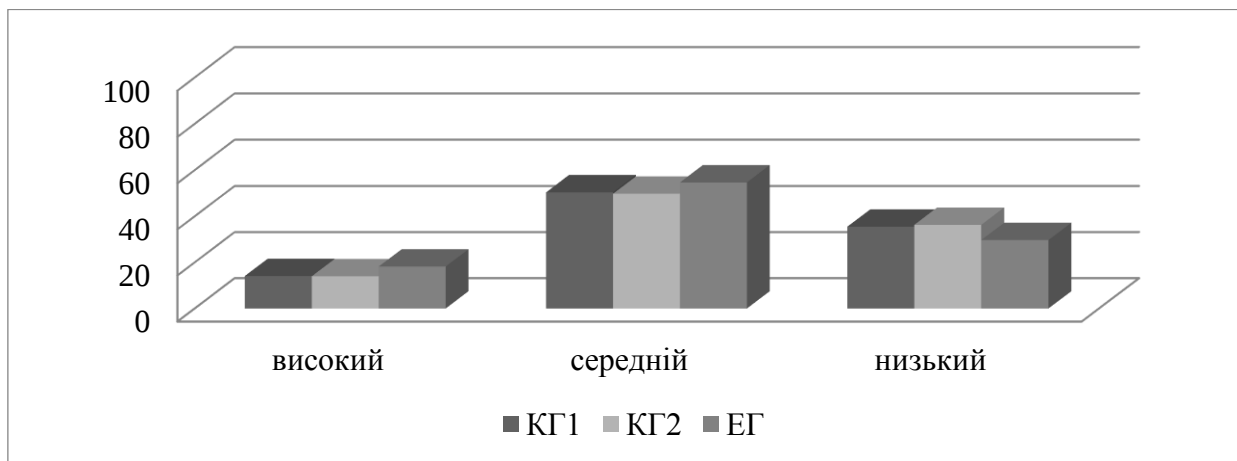


Рис. 3.2 Порівняльна діаграма динаміки рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху експериментальної та контрольних груп на кінець формувального експерименту (у %)

Значна частина учнів завдяки впровадженню розробленої методики суттєво підвищила свій творчий потенціал. Тому можемо зробити висновок, що динаміка зростання досліджуваної компетентності значно переважає в експериментальній групі, що наочно відображає діаграма рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів експериментальної та контрольних груп на кінець формувального експерименту (рис. 3.2).

Ефективність впровадження методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва перевірялася за статистичною математичною обробкою кінцевих результатів

дослідження щодо виявлення їх вірогідності нами використовувався статистичний t-критерій Ст'юдента [297], який обчислюється за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{|m_1^2 - m_2^2|}}, \quad \text{Де}$$

$\bar{x}$  – частотні значення у першій вибірці даних, тобто на початку дослідження;

$\bar{y}$  – частотні значення змінної у другій вибірці, тобто після формувального етапу дослідження;

$\bar{x}$  – середнє значення змінної у першій вибірці, тобто на початку дослідження;

$\bar{y}$  – середнє значення змінної у другій вибірці, тобто після формувального етапу дослідження;

$n, N$  – число ступенів свободи;

$m_1$  та  $m_2$  – інтегровані показники відхилень частотних значень двох порівнюваних вибірок від відповідних ним середніх величин, які в свою чергу обчислюються за формулами:

$$m_1^2 = \frac{\bar{S}_1^2}{n_1}; \quad m_2^2 = \frac{\bar{S}_2^2}{n_2},$$

$\bar{S}_1^2$  – вибіркова дисперсія першої змінної (за даними першої вибірки констатувального етапу);

$\bar{S}_2^2$  – вибіркова дисперсія другої змінної (за даними другої вибірки формувального етапу);

$n_1$  – число частотних значень змінної у першій вибірці;

$n_2$  – число частотних значень змінної у другій вибірці.

Під час вхідної діагностики в експериментальній групі середні результати дорівнюють 0,331 бали. На етапі підсумкової діагностики середні результати дорівнюють 0,342 бали.

Отже, за підрахунками вибіркової дисперсії дорівнюють:

$$\bar{S}_1^2 = \frac{1}{60} \sum_{n=1}^{60} (x_n - \bar{x})^2 \approx \frac{6,984}{60} \approx 0,1164$$

та

$$\bar{S}_2^2 = \frac{1}{56} \sum_{n=1}^{56} (y_n - \bar{y})^2 \approx \frac{0,34496}{56} \approx 0,00616$$

За формулою t-критерію Ст'юдента виконаємо наступні розрахунки достовірності середніх статистичних даних:

$$t = \frac{|0,342 - 0,3336|}{\sqrt{\frac{0,1164}{60} + \frac{0,00616}{56}}} \approx \frac{0,0084}{\sqrt{0,00194 + 0,00011}} \approx \frac{0,0084}{0,00205} \approx 4,1$$

Порівняємо отримане значення з табличним для числа ступенів свободи  $60 + 56 = 116$ . При ймовірності можливої похибки 0,01 значення t повинно бути не менше 2,358. Тобто, наше значення  $4,1 > 2,358$ . Отже, можна стверджувати, що відмінності середніх оцінок під час вхідної та підсумкової діагностики вірогідні.

Таким чином, перевірка результатів експерименту за допомогою t – критерія розподілу Ст'юдента підтвердила ефективність застосування визначених педагогічних умов і розробленої моделі формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва. Зафіксована успішність сформованості соціокультурної компетентності переконливо свідчить про ефективність представленої у дослідженні методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва.

### **Висновки до третього розділу**

На основі проведеного аналітико-констатувального дослідження було розроблено методику формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху, яку було реалізовано у процесі виконання експериментальної програми.

Підґрунтям експериментального навчання виступила розроблена модель формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва (рис. 3.1).

У процесі формувального експерименту робота з учнями у контрольних групах здійснювалася в умовах занять з образотворчого мистецтва за традиційними програмами навчання, було використано методики викладання, спрямовані на передачу знань та практичних вмінь з образотворчого мистецтва. Учні експериментальної групи працювали за експериментальними програмами, які передбачали систематичний цілісний розвиток компонентів соціокультурної компетентності засобами образотворчого мистецтва шляхом залучення їх до образотворчої діяльності, зокрема до додаткових занять петриківського розпису, завдяки реалізації обґрунтованих вище педагогічних умов. У процесі навчання використовувалися нестандартні творчі завдання, творчо-розвивальні методики, психологічні тренінги, у вільний час відвідувалися музеї українського живопису, було проведено майстер-класи майстрів народної творчості, відбувалися екскурсії до селища Петриківки, де започаткований народний розпис.

Динаміка та рівні розвитку соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху у процесі навчання образотворчого мистецтва було піддано аналізу на різних етапах експериментального навчання. З цією метою були проведені контрольні зрізи в контрольних і експериментальних групах до початку формувального експерименту та після його завершення.

Ефективність розробленої методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва та педагогічних умов її реалізації підтверджує зростання в експериментальній групі кількості учнів, які досягли високого рівня. Так, на початку експерименту таких учнів було 13,2 % у КГ1, 12,9 % у КГ2 та 12,5 % в ЕГ, на кінець формувального експерименту їх кількість становила 14,1 % у КГ1, 14,0 % у КГ2 та 18,2 % в ЕГ. Кількісні показники засвідчують, що чисельність учнів з високим рівнем сформованості соціокультурної компетентності збільшилася в експериментальній групі на 5,7 %, порівняно з КГ1 – 0,9 % та КГ2 – 1,1 %. Аналогічні зміни відбулися відносно інших рівнів сформованості соціокультурної компетентності експериментальної та контрольних груп. За підсумками проведеної діагностики у контрольних групах, де проводилися заняття за традиційною методикою, кількість

учнів з низьким рівнем сформованості соціокультурної компетентності зменшилася у КГ1 лише на 1,3 %, та у КГ2 на 1,2 %, тоді як в експериментальній групі цей показник склав 6,9 %.

Отже, порівняльний аналіз даних експериментальної групи, отриманих на початку та у кінці експерименту, дозволяє констатувати позитивну динаміку сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху. Значна частина учнів завдяки впровадженню розробленої методики суттєво підвищила свій творчий потенціал.

З метою перевірки контрольно-аналітичних розбіжностей показників між даними респондентів кожної з груп нами було проведено обрахування значення t-критерію Ст'юдента. Отримане значення порівнювалося з табличним для числа ступенів свободи  $60 + 56 = 116$ . При ймовірності можливої похибки 0,01 значення t має бути не менше 2,358, наше значення –  $4,1 > 2,358$ . Отже, можна стверджувати, що відмінності середніх оцінок під час вхідної та підсумкової діагностики вірогідні.

Таким чином, перевірка результатів експерименту за допомогою t – критерію розподілу Ст'юдента підтвердила ефективність застосування визначених педагогічних умов, розробленої моделі і методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва. Наявність позитивної динаміки переконливо свідчить про доцільність подальшого використання представленої у дослідженні методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва.

## ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури засвідчив значущість соціокультурного інтегрування у процесі впровадження інклюзивної освіти, оскільки феномен соціокультурного інтегрування є компонентом сучасних освітньо-цивілізаційних змін. Окреслення компетентнісного підходу до визначення складників та умов соціокультурного інтегрування дало змогу з'ясувати, що одним із чинників соціокультурного інтегрування є громадянське та естетичне виховання дітей, зокрема учнів з порушенням слуху. Складовою громадянського та естетичного виховання учнів з порушенням слуху визначено соціокультурну компетентність, яку розглянуто нами як здатність сприймати, усвідомлювати й інтерпретувати знання громадянсько-культурного спрямування, застосовувати їх на відповідному когнітивно-поведінковому рівні та використовувати у процесі соціокультурного інтегрування на основі сформованих емоційно-поведінкових уявлень, умінь та національно-етичних цінностей.

2. Визначено, що засобом формування соціокультурної компетентності в учнів з порушеннями слуху виступає образотворче мистецтво як чинник розвитку та коригування когнітивних, емоційно-вольових, мовленнєво-комунікативних та інших психічних процесів, які складають ядро зрілої особистості.

3. Здійснено аналіз програмно- та навчально-методичного забезпечення, навчання образотворчого мистецтва учнів з порушенням слуху, який дав змогу засвідчити необхідність його удосконалення з метою ефективного соціокультурного інтегрування учнів з порушенням слуху, що потребує розробки програми з образотворчого мистецтва, яка має реалізовувати особистісно орієнтовану модель навчання на основі осучаснення змісту, зокрема через використання національного декоративно-прикладного мистецтва.

4. На основі визначення стану сформованості соціокультурної компетентності та з метою її формування в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва було розроблено теоретичну модель та експериментальну методику, яка передбачала на пропедевтичному, комунікативно-мовленнєвому, емоційно-регуляторному та творчому етапах реалізацію

педагогічних умов, як то: мотивацію образотворчої діяльності, стимулювання пізнавальних інтересів, інтерактивні форми навчання, врахування вікових особливостей та індивідуальних творчих здібностей учнів; створення атмосфери співтворчості та діалогічної взаємодії в образотворчій діяльності тощо.

5. Ефективність розробленої методики доведено шляхом перевірки результатів експериментальної роботи, які засвідчили підвищення рівня сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва в експериментальній групі: високий рівень склав 18,2% (до експерименту – 12,5%), середній рівень – 54,7% (до експерименту – 47,8%), низький рівень – 29,7% (до експерименту – 39,2%). Натомість у контрольних групах відбулися незначні зміни: у КГ1 високий рівень сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху становив 14,1% (до експерименту – 13,2%), середній – 50,4% (до експерименту – 49,1%), низький рівень – 35,5% (до експерименту – 38,6%), у КГ2 високий рівень сформованості соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху становив 14,0% (до експерименту – 12,9%), середній – 49,8% (до експерименту – 48,6%), низький рівень – 36,3% (до експерименту – 38,6%).

6. Дослідженням підтверджено, що впровадження у роботу спеціальних навчальних закладів методики формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва забезпечує їх успішне соціокультурне інтегрування у загальноосвітній простір.

Проведене дослідження формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху зумовлює доцільність подальших наукових пошуків з проблем залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітнього простору.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболіна Т.Г. Естетичне виховання в школі / Т.Г. Аболіна, Н.Є. Міропольська. – К., 1987. – 20 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Адамюк Н.Б. Лінгводидактична модель вивчення лексичних одиниць української жестової мови / Н.Б. Адамюк // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №4. – С. 48 – 56.
4. Алехин А.Д. Изобразительное искусство: Художник. Педагог. Школа: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
5. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. - Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
6. Аристотель. Сочинения / Аристотель. - В 4 т. Т.4. – М.: Мысль, 1983. – 658 с.
7. Арнольдов А.И. Введение в культурологию / А.И. Арнольдов. Народная академия культуры и общечеловеческих ценностей. – М.: НАКиОЦ – 1993. – 349 с.
8. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р.Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974. – 386 с.
9. Ахиезер А.С. Россия. Критика исторического опыта. // Словарь. В 2 т. — Т. 2: Теория и методология. — Новосибирск, 1998. — 600 с.
- 10.Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский– М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
- 11.Бабанский Ю.К. Педагогический эксперимент / Ю.К.Бабанский // Введение в науч. исследование по педагогике. – М.: Высшая школа, 1988. – С. 91 – 106.
- 12.Базилевська О.О. Петриківський розпис як один з видів декоративного мистецтва / О.О. Базилевська // Уроки з підприємницьким тлом: навчальні матеріали / За заг. Ред. Е. Бобинської, Р. Шияна, М. Товкало. – Варшава: Сова. – 2014. – С. 360 – 364.
- 13.Бакушинский А.В. Исследования и статьи: избр. искусствовед, труды / Авт. вступ. статьи И.А. Либерфорд и др. – М.: Сов.художник, 1981. – 352 с.

- 14.Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание: Опыт исследования на материале пространственных искусств. – М.: Новая Москва, 1925. – 240 с.
- 15.Басова А.Г. Из опыта обучения глухих детей с подготовкой детского сада в 1-м классе школы для тугоухих / А.Г. Басова, Р.Н. Харкевич // Сборник статей по дефектологии. – М., 1960. – Вып. 8. – С. 59–66.
- 16.Безрукова В. С. Интеграционные процессы в теории и практике: монография. – Екатеринбург : Изд-во инж.-пед. ин-та, 1994. – 152 с.
- 17.Бельтюков В.И. Различение на слух звуков речи нормально слышащими, тугоухими и глухонемыми детьми / В.И.Бельтюков, Л.В.Нейман // Доклады Акад. пед. наук РСФСР. – М., 1957. – № 4. – С. 157–160.
- 18.Бергсон А. Избранное: Сознание и жизнь / Анри Бергсон ; [пер. с фр.]. — М.: (РОССПЭН), 2010. – 399 с.
- 19.Бех І. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Бех, К.Чорна // Шкільний світ. – 2007. - № 13. – 39 с.
- 20.Бех І.Д. Виховання особистості \ І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – кн.1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
- 21.Бех І.Д. Емоційні порушення як предмет спеціального педагогічного дослідження / І.Д. Бех // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 2-3 листоп. 1994 р. – К., 1994. – С. 19 – 22.
- 22.Беляєва С.Є. Основи образотворчого мистецтва і мистецького проектування: підруч. для учнів установ поч. проф. освіти / С.Є. Беляєва. – 2-ге вид., стер. – М.: Видавнич. центр «Академія», 2007. – 208 с.
- 23.Бим-Бад Б.М. Образование в контексте социализации /Б.М. Бим-Бад, А.В.Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
- 24.Богданова Т.Г. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников / Т.Г. Богданова, Н.В. Мазурова // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 40 – 52.

- 25.Богданова Т.Г. Особенности межличностных отношений глухих старшеклассников / Т.Г. Богданова, Г.А. Антонова // Пути интенсификации изучения обучения и воспитания детей с недостатками слуха: Сб. науч. тр. – М., 1986. – 230 с.
- 26.Борщевська Л.В. Розвиток комунікативних здібностей у дітей з порушеннями слуху засобами рольової гри / Л.В. Борщевська // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: Наук. світ, 2002. – Вип. 4. – С. 73–78.
- 27.Боскис Р.М. Особенности речевого развития у детей при нарушении слухового анализатора / Р.М. Боскис // Известия Акад. пед. наук РСФСР-1953. – Вып. 48. – 200 с.
- 28.Бут Т.И. Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль?: хрестоматия [текст] / Состав. Ш. Рамон, В. Шмидт. – М.: Высшая школа. – 2003. – 123 с.
- 29.Быкова, Л.М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов [Текст]: книга для учителя / Л.М. Быкова. - М.: «Просвещение», 1989. – 143 с.
- 30.Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века. / Пер с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. — М.: Логос, 2003. — 368 с.
- 31.Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / Сост. Л.Н.Литвин, Н.Т. Бритаева. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
- 32.Ващенко Г. Твори: У 5т. – Т.1: Виховний ідеал. – Полтава. 1994. – 347 с.
- 33.Ващенко Григорій. Виховання волі і характеру: підруч. для педагогів / Редкол.: А. Алексюк та ін.; Передмова В. Герасименка. - К.: Школяр, 1995. – 385 с.
- 34.Венгер А.А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности. М.: Просвещение, 1972. – 187 с.
- 35.Ветлугина Н.А. Общие вопросы художественного творчества ребенка. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугина. – М.: Педагогика, 1972 – 288 с.

36. Вийтар Э.А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников / Э.А. Вийтар // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 30 – 36.
37. Власова Т.А. Некоторые проблемы сурдопедагогики / Т.А. Власова // Дефектология. – 1985. – № 2. – С. 3–9.
38. Власова Т.А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. К вопросу комплектования вспомогательных школ / Т.А. Власова. – М.: Изд-во. Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 132 с.
39. Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / О.М. Волченко - К., 2006. – 261 с.
40. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 502 с.
41. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; под ред. М.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
42. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С.Выготский. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1960. – 500 с.
43. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский.– М.: Просвещение, 1956. – 288 с.
44. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
45. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. В 3-х томах. Том 3. Философия духа / Г.В.Ф. Гегель – М.: Изд-во социально-экономической литературы «Мысль». 1977. – 409с.
46. Герасименко Ю.А. Особенности социальной приспособленности неслышащих учащихся в условиях школы интерната / Ю.А.Герасименко // Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе. Сб. научных трудов. Часть 1. – Курган, 2002. – С. 207-212.

- 47.Глазунова С.С. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Глазунова Світлана Станіславівна. – К., 2014. – 20 с.
- 48.Гольдберг А.М. Вивчення глухих дітей у процесі навчання й виховання / А.М. Гольдберг. – К.: Рад. школа, 1972. – 66 с.
- 49.Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. - К.: Либідь, 1997. – 374 с.
- 50.Горанов Б. Сущность и цели эстетического воспитания // Сборник трудов. Эстетическое воспитание студентов. - М.: Высшая школа, 1980. – С. 17-33.
- 51.Городецкая Ю.А. Интеграция как основа художественно – эстетического воспитания школьников / Ю.А. Городецкая // Нач.шк.плюс До и После. - № 12. – 2011. – С.91 – 96.
- 52.Грабов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – М.: Гос.уч. - пед. Изд-во Мин. Просв. РСФСР, 1961. – 195с.
- 53.Грошенков И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
- 54.Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. - Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. - 752 с.
- 55.Д.Б. Лихачев Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК.- М.: Юрайт, 1998. – 464 с.
- 56.Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
- 57.Дареева О.А., Дашиева С.А. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции /О.А. Дареева, С.А. Дашиева // Вестник Бурятского государственного университета. - № 15. – 2009. – С. – 154 – 158.

- 58.Денисова О.А. История, современное состояние, перспективы регионального специального образования: моногр. [О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, И.А. Букина и др.]. – Череповец: ЧГУ, 2007. – 250 с.
- 59.Денисова О.А. Система регионального специального образования: моногр. [О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, И.А. Букина и др.]. – Вологда, 2008. – 270 с.
- 60.Денисова О.А. Концепция комплексного многоуровневого психолого – педагогического пространства для лиц с сенсорными нарушениями: моногр. – Череповец: ЧГУ, 160 с.
- 61.Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Мистецтво та освіта. – 2004. – С. 2 – 6.
- 62.Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребами / Ін-т спеціальної педагогіки АПН України. – К. – 2003. – 12с.
- 63.Джеймс У. Введение в философию / У.Джеймс Введение в философию; Рассел Б. Проблемы философии // Общ. ред., послесл. и примеч. А.Ф. Грязнова. — М.: Республика, 2000. — С.152. — 315 с.
- 64.Джола М.Д. Теорія і методика естетичного виховання школярів / М.Д.Джола, А.Б.Щебро. – К. – 1998. – 390 с.
- 65.Джордж П. Мёрдок. Фундаментальные характеристики культуры. // Антология исследований культуры. Т.1: Интерпретации культуры. — СПб.: Университетская книга, 1997. — 724 с.
- 66.Дидактика современной школы: пособ. для учителей / [Б.С.Кобзарь, Г.Ф. Кумарина и др.]. Под ред. В.А. Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – (Пед. Б-ка). 351с.
- 67.Дмитриева И.В. Коррекция художественного восприятия умственно отсталых подростков средствами изобразительного искусства: дисс. канд. пед. наук, 13.00.03 / Ирина Владимировна Дмитриева. – К. – 2002. – 198с.
- 68.Днепров С.А. Генезис художественного образования в области изобразительного искусства Урала (методология, история и перспективы) / С.А. Днепров, А.С.Максяшин // Образование и наука. – 2007. - №6 (48). – С. 89 – 100.

69. Драгоманов М.П. Вибране («... мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні») / [Упоряд. та авт.. іст.-біогр. Нарису РПриміт. Р.С.Міщука, В.С.Шандри]. – К.: Либідь, 1991. – 688 с.
70. Драгоманов М.П. Чудацькі думки про українську національну справу / М.П.Драгоманов. – Вибране. – К., - 1991. – 494 с.
71. Дробот О.А. Розвиток спілкування глухих дітей в умовах сім'ї / О. А. Дробот, О.І. Щуцька, Д.Р. Капелюх // Жестова мова й сучасність. – 2011. – Вип. 6. – С. 81–97.
72. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – СПб: Питер, 2008. – 320с.
73. Дюркгейм Э.О разделении общественного труда. Метод социологии. / Пер.с фр. и послесловие А.Б. Гофмана. — М.: Наука, 1990. — 575 с.
74. Дьячков А.И. Воспитание и обучение глухонемых детей. Историко-педагогическое исследование / А.И. Дьячков. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 348 с.
75. Єрмаков І.Г. Педагогіка життєтворчості: орієнтири ХХІ століття І.Г.Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – К.: Контекст, 2000. – С.14–19.
76. Жук В.В. Програми та рекомендації до розподілу програмного матеріалу загальноосвітніх навчальних закладів для дітей 5 – 10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом / правознавство, етика, образотворче мистецтво, художня культура, математика, алгебра, геометрія // [В.В.Жук, Н.О. Литовченко, В.В. Литвинова та ін.]. – К. – Поліграфкнига. – 2010. –32-52 с.
77. Жураковський Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 510с.
78. Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. закладів / За загальн. ред. акад. С.Д. Максименка. — К: Форум, 2002. – 272 с.
79. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И.Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 192с.

- 80.Замша А.В. Психологічні чинники успішності оволодіння мовою / А.В. Замша // Жестова мова й сучасність. – 2012. - № 7. — С. 5–18.
- 81.Засенко В.В. Освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку: виклики часу. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб.наук.праць в 5 т. – Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 350-362.
- 82.Засенко В. Інтеграція осіб з порушеннями слуху: проблеми, пошуки, перспективи / В.Засенко, А.Колупаєва // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково – методичний збірник / Ред. кол.Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор),та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
- 83.Засенко В.В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами / Кроки до демократичної освіти: Журнал Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» - лютий, 2002. – 31 с.
- 84.Засенко Н.Ф. Педагогічні передумови підвищення освітнього рівня учнів з вадами слуху / Н.Ф. Засенко // Збірник матеріалів I Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К.: Українське товариство глухих, 2001. – С. 57– 63.
- 85.Зборовська Н.А. Особливості соціальної ситуації розвитку та мовної компетентності учнів з порушеннями слуху / Н.А. Зборовська // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2014. – Вип. 6. – С. 60-66.
- 86.Зикеев А.Г. Изучение речевого развития слабослышащих учащихся на первоначальном этапе обучения / А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин // Дефектология. – 1969. – № 3. – С. 30-36.
- 87.Зиммель Г. Социальная дифференциация: социологическое и психологическое исследование // Тексты по истории социологии XIX–XX вв. Хрестоматия. / Сост. и отв. ред. В.И. Добреньков, Л.П.Беленкова. — М.: Наука, 1994. — 357 с.
- 88.Зимульдинова А.С. Дидактические условия развития связной речи шестилетних учащихся: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Алла Сергеевна Зимульдинова. – К. – 1988. – 199с.

- 89.Зыкова М.А. Активизация речевого общения глухих школьников младших классов в совместной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2000. – 22 с.
- 90.Ильенков Э.В. К беседе об эстетическом воспитании / Э.В. Ильенков // Школа должна учить мыслить. – М. – Воронеж, 2002. С. 91-94.
- 91.Искусство и эстетическое воспитание молодёжи. – М.: Наука, 1981. – 335с.
- 92.История философии в кратком изложении / [Владимир Соучек и др.]; пер. с нем. И.И.Богута. – М.: Мысль, 1991. – 592с.
- 93.Ігнатенко П.Р. Виховання громадянина: психолого – педагогічний і народознавчий аспекти: навч. – метод. посіб./ [П.Р.Ігнатенко, В.Л.Поплужний, Н.І.Косарева, Л.В.Крицька]. – К.: ІЗМН, 1997. – 249с.
- 94.Ігнатюк О.А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика / О.А. Ігнатюк. – Х.: НТУ «ХП», 2009. – 432 с.
- 95.Ілляченко Г.Д. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання: навч. посіб. для педагогів і шкільних психологів / уклад. Г.Д.Ілляченко, Н.А.Бастун, Т.В.Сак. – К.: ІЗНМ. – 1997. – 128 с.
- 96.Каган В.И. Человеческая деятельность, опыт системного анализа / В.И. Каган. – М.: Политиздат, 1977. – 328 с.
- 97.Каган М.С. Художественная способность, как синтетический механизм психики / М.С. Каган // Проблемы этики и эстетики. – Л., 1975. – вып. 2. – 173с.
- 98.Каган М.С. Эстетическое воспитание как аспект коммунистического воспитания / М.С. Каган // Молодёжь, образование, воспитание, профессиональная деятельность. – Л., 1973. – 128 с.
- 99.Кант И. Критика способности суждения. – М.: Искусство, 1994. – 367 с. (перевод с немецкого).
100. Карнейро Р. Л. Культурный процесс. // Антология исследований культуры. Т.1: Интерпретации культуры. — СПб.: Университетская книга, 1997. — 724 с.
101. Карталов А. Система эстетического воспитания студентов / А.Карталов // Эстетическое воспитание студентов. – М., 1980. – 248 с.

102. Квятковский Е.В. Методологические проблемы совершенствования системы эстетического воспитания школьников / Под ред.. С.А.Герасимова. – М.: Педагогика, 1983. – С. 9-12.
103. Кершенштейнер Г. Що таке державно - громадянське виховання / Георг Кершенштейнер. – Раштат: Нові виховні шляхи, 1918. – 98с.
104. Киреенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В.И. Киреенко. – М.:АПН РСФСР, 1959. – 302 с.
105. Киселев М.И. К вопросу о социологической интерпретации понятия «социокультурная интеграция» / М.И. Киселев, Е.Л. Шилкина // вестник ЮРГТУ (НПИ). - 2012. № 1. – С.165.
106. Клинченко Т.В. Концепція громадянської освіти в Україні / Т.В. Клинченко, Л.М. Мицик, О.Д. Наровлянський // Директор школи – 2001. – № 20. – С.7– 10.
107. Коджаспирова Г. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.Коджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 256 с.
108. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / А.А.Колупаєва // Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: монографія.- К.: Педагогічна думка, 2007 р. – 458 с.
109. Колупаєва А.А. Інтегративні тенденції в спеціальній освіті сучасної України /А.А.Колупаєва // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 8 – 9. – С. 5-7.
110. Колупаєва А.А. Інтегроване навчання: проблема кадрового забезпечення / А.А.Колупаєва // Дефектологія. – 2002. - № 2. – С. 55-57.
111. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: монографія. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 457 с.
112. Колупаєва А.А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі / А.А. Колупаєва // Особлива дитина: навчання і виховання. - № 3. – 2014. – С. 7-12.
113. Комаров К.В. Особенности обучения слабослышащих детей / К.В.Комаров. – М.: Просвещение, 1985. – 87 с.

114. Коменский Я.А. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989 – 416 с.
115. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування: К, 2003. – С. – 45.
116. Коноплева А.Н. Коммуникативная стратегия интегрированного обучения / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская // Трансформация образовательных систем: оценка, проблемы, перспективы: Тез. Докл. Междунар. Науч. – практ. Конф. 29-30 окт. 1996 г./ М-во образования Респ. Беларусь, Нац. Ин-т образования. Минск, 1996. – С. 230-231.
117. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Джерело педагогічної майстерності. Громадянська освіта школярів / Науково-методичний журнал. Випуск № 1 (33). Ч. 1-2. – Харків: ХОНМІБО, 2005. – С. 35-45.
118. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами. Затверджено рішенням колегії № 7/5-7 від 23.06.99.
119. Кораблева Л.В. Внеклассная воспитательная работа средствами изобразительного искусства // Теоретические и прикладные проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями: Сб материалов юбилейных Герценовских чтений. — Спб. 1997. – 37 с.
120. Коровин К.Г. Интенсификация процесса обучения слабослышащих детей как средство повышения его эффективности / К.Г. Коровин, К.В. Комаров // Повышение эффективности учебно-воспитательной работы в школе слабослышащих на начальном этапе обучения. – М., 1982. – С. 3–12.
121. Коровин К.Г. Методические основы формирования личности слабослышащего школьника в учебном процессе / К.Г. Коровин // Дефектология. – 2002. – №3. – С. 21 – 24.
122. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
123. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3 – 10.

124. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко / Под ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского ] – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.
125. Краткий словарь терминов изобразительного искусства. – М. – 1959. – с. 2.
126. Кремень В. Креатив філософії освіти в синергії сучасного знання / В.Кремень, В. Ільїн // Філософія освіти: хрестоматія навч. посіб. для студ. ВНЗ. – Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 469 – 473.
127. Кремень В.Г. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет / В.Г. Кремень // Рідна школа. – 1998. - № 11. – С. 53 – 57.
128. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20 – 26.
129. Кулачківська С.Є. Я – дошкільник: вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку / С.Є. Кулачківська, С.О.Ладивір. – К.: Норапрінт. – 1996. – С.108.
130. Куліш П.О. Перегляд Української книжок / П.О.Куліш – К.: // Основа. – 1862. - № 1. – С. 57-64.
131. Кульбіда С.В. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих: монографія / С.В. Кульбіда. – К.: ТОВ «Поліпром», 2010. – 502 с.
132. Культурология XX век: словарь. - СПб. Уни-тская кн., 1997. – 640 с.
133. Кучинська І.О. Становлення ідей громадянського виховання у контексті історико-виховної ситуації другої половини ХІХ століття / І.О. Кучинська // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» - № 1 (7). – 2013. – С. 131 – 133.
134. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учеб.-метод. Пос. – Могилёв: МГУ им. А.А.Кулешова, 2001. – 66с.
135. Ларин В.И. Социализация младших школьников средствами искусства / В.И.Ларин. – Минск.: Наука, 2002.
136. Левченко В. В. Интеграционные процессы в педагогической науке // Вестник Самарского государственного университета. – 2007. – № 5/1 (55). – С. 157–165.

137. Левченко В.В. Педагогическая интеграция [Электронный ресурс] /В.В.Левченко. 2009. – Режим доступа [vernadsky.tstu.ru/pdf/2009/01/rus\\_13.pdf](http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2009/01/rus_13.pdf).
138. Лейбниц Г.В. Новые опыты о человеческом разумении автора системы предустановленной гармонии / Лейбниц Г.В. // Сочинения в 4-х т. – М.: Мысль, 1983. – Т. 2. – 157 с.
139. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – М.: МОДЭК, 1997. – 448 с.
140. Леонтьев А.А. Психология общения: пособие для доп. образования / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
141. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
142. Лебедева Л.С. Збірник тренувальних вправ з розвитку мовлення для підготовчого класу / Л.С. Лебедева. – К., 1988. – 37 с.
143. Линнер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика. – 1981. – С. 186.
144. Литвинова В.В. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом підготовчий, 1клас. Образотворче мистецтво / В.В.Литвинова, Л.І.Вергальок. – К.: Вид. Богдана. – 2005. – С. – 159 – 171.
145. Литвинова В.В. Навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей зі зниженим слухом / В.В. Литвинова, І.М.Родименко, О.О. Базилевська // Навчально-методичний посібник Образотворче мистецтво. Я у світі. Природознавство. Предметно-практичне навчання. Трудове навчання. Основи здоров'я. Сходінки до інформатики. – К., 2014. – 172с.
146. Литвинова В.В. Навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей зі зниженим слухом / В.В. Литвинова, І.М.Родименко, О.О. Базилевська // Навчальна програма для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей зі зниженим слухом. - Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>.

147. Литвинова В.В. Образотворче мистецтво / В.В. Литвинова, І.М. Родименко, О.О. Базилевська // Навчальна програма для 5 класу спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей зі зниженим слухом. - Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>.
148. Литвинова В.В. Образотворче мистецтво / В.В. Литвинова, І.М. Родименко, О.О. Базилевська // Навчальна програма для 6-7 класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей зі зниженим слухом. - Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>.
149. Литвинова В.В. Програми для 2 – 4 кл. загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом / Образотворче мистецтво // В.В. Литвинова, П.С.Свид. – Ч. 2 К.: Неопалима купина. – 2006. – С. – 28 – 45.
150. Лихачов Д.Б. Теория эстетического воспитания школьников. – М.: Знание, 1987. – 231 с.
151. Лозова В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / В. Лозова, Г. Троцько. – 2-е вид. – Харків: ОВС, 2002. – 400 с.
152. Лола В.В. Формування державної ідеології виховання людини в умовах трансформації суспільства: теоретико-методологічний аспект: дис. – канд. наук з держ. Управління: 25.00.01 / В.В. Лола. – Д.: 2007. – 213с.
153. Лореман Т. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах / Т. Лореман, Д. Деппер // Дефектологія. – 2009. - № 3. – С. 9 – 14.
154. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
155. Луцько К.В. Активізація усного мовлення дітей з порушеннями слуху сурдотехнічними засобами / К.В. Луцько, Б.С. Мороз // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – 2001. – Вип. 2. – С.146 – 150.
156. Луцько К.В. Методика розвитку усного мовлення у дітей з порушеннями слуху з використанням сурдотехнічних приладів: «Поліфонатора», «Слухо-мовленнєвих тренажерів» (початковий етап) / К.В. Луцько, Б.С. Мороз. – К., 2001.

157. Луцько К.В. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів для глухих дітей підготовчий, 1 – 4 класи / [К.В. Луцько, В.В. Назарина, Л.В. Борщевська та ін.]. К.: Вид. Богдана. – 2005. – С.- 160-167.
158. Макаренко А.С. О воспитании /А.С. Макаренко – М.: Политиздат, 1990. – 256 с.
159. Малина Л.О. Шляхи підвищення педагогічного впливу на розвиток зв'язного мовлення слабочуючих учнів на уроках літератури / Л.О.Малина // Збірник матеріалів І Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К.: Українське товариство глухих, 2001. – С. 69–74.
160. Малофеев Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 86-93.
161. Марковская И.Ф. Нейропсихологическая характеристика детей с задержкой психического развития. / И.Ф. Марковская, В.В. Лебединский, О.С. Никольская // Невропатология и психиатрия. – 1977. - № 12. – С. 120 – 146.
162. Маслова Т.Ф. Социокультурная интеграция в контексте современных социальных реалий: монография. Ст.: СКСИ, 2006. – 156 с.
163. Маслова Т.Ф. Социокультурная интеграция вынужденных переселенцев в местное сообщество на рубеже XX–XXI веков (на примере ставропольского края). Дисс. на соиск. ... д.с.н. – Ставрополь, 2009. – С. 35.
164. Маслова Т.Ф. Социокультурная интеграция как социальный процесс / Т.Ф. Маслова // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2006. – Т. 68. - № 13. – С. 275 – 279.
165. Мастера искусства об искусстве / под. ред. А.А.Губера. – М.: Искусство, 1966. – т.1. – 397 с.
166. Мацейків Т.І. Організація діяльності малих академій народних мистецтв та інших творчих об'єднань школярів / Т.І. Мацейків // Методичні рекомендації. – НДП АПН України. – К. – Освіта. – 1992. – 29 с.

167. Машкіна С.В. Етико-феноменологічні засади інноваційного поступу вищих навчальних закладів / С.В. Машкіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. - Вип. 39(3). – С. 228 – 234.
168. Мелик–Пашаев А.А. Ради чего и как учить искусству? / А.А. Мелик–Пашаев // Сов. Педагогіка. – 1986. - № 11. – С. 127 – 130.
169. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА. – 2007. – 304 с.
170. Мороз Б.С. Кохлеарна імплантація / Б.С. Мороз // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – 2005. – Вип. 6 – С. 384 – 389.
171. Мороз Б.С. Про психофізіологічні наслідки порушень слуху і спроби слухової реабілітації / Б.С. Мороз // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Сучасні технічні засоби реабілітації й навчання дітей з вадами слуху та мовлення : наук.-метод. зб. / за ред. Б. Мороза, К. Луцько. – 2002. – Вип. 3. – 152 с.
172. Мясищев В.Н. Проблема способностей в советской психологии и её ближайшие задачи / В.Н. Мясищев // Проблемы способностей / отв. ред. В.Н. Мясищев. – М., 1962. – С. 5 – 14.
173. Назарова Н.М. Понятие интеграция в специальной педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С. 262.
174. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии // Материалы Международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011г., Москва) [Электронный ресурс] / Моск. гор. психол.-пед. ун-т: Редкол.: С.В. Алёхина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 7-9. – Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/conf/24314/index>.
175. Назарова Н.Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.Н. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. - № 1. – С. 77 – 87.

176. Нариси з історії українського декоративно-прикладного мистецтва (Ред. кол. П.М. Желтковський, Ю.П. Лащук, О.О. Чарновський. Відп. ред. Я.П. Запаско). Л.: вид-во Львівського ун-ту, 1969. 190 с.
177. Настільна книга педагога: посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / упоряд.: В.М. Андрєєва, В.В. Григораш. – Х.: «Основа»; «Тріада+», 2007. – 352 с.
178. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания / Б.М. Неменский: кн. для учителя. – 2-е издание. – М: Просвещение, 1987. – 225 с.
179. Неменский Б.М. Образотворче мистецтво мистецьку працю 1-4 кл / Б.М.Неменский, М.М. Фоміна, Н.В. Гросул. – кн. для вчит.: Просвітництво, 1991. – 191 с.
180. Никитина М.И. Воспитание младших школьников с нарушением слуха / М.И. Никитина, Г.Н. Пеннин, З.А. Пономарёва СПб.: Сев.-Зап. отд-ние РАО, 1996. – 125 с.
181. Никитина М.И. Перспективы развития образовательных и воспитательных систем в детских учреждениях // Инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с нарушенным слухом. Межвузовский сборник научных трудов. – СПб, 1997. – С. 3-9.
182. Ницше Ф. Сборник сочинений: Том 1. Итало-советское издательство.: Сирин, 1990. - 448с.
183. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. - 512с.
184. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. - К: « А. С. К. », 2012. - 308 с.
185. Островська О.В. Уроки образотворчого мистецтва у початковій школі 1-4 кл.: посібник для вчителів. – М.:Гуманит. вид. центр Владос, 2003. – 288 с.
186. Очерки феноменологической философии / Под.ред. Я.А. Слинина. СПб., 1997. – 60 с.
187. Парсонс Т. Система современных обществ. / Пер, с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева. Под ред. М.С. Ковалевой. — М.: Аспект Пресс, 1998. — 270 с.

188. Педагогика: большая современная энциклопедия / [сост. Е.С.Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
189. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И.Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
190. Песталотци И.Г. Избранные педагогические произведения в 3-х томах / Пер. с нем. Подготовка текста и примач. В.А. Ротенберга, Под ред. М.Ф.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – Т.2: 1791 – 1804 гг. Из работ 1791 – 1798. – 563с.
191. Петров П.К. Математико-статистическая обработка и графическое представление результатов педагогических исследований с использованием информационных технологий: учеб. пособие, Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 179 с.
192. Пехота О.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія / О.М. Пехота, А.М. Старєва. – Миколаїв: Вид-во «ІЛІОН», 2005. – 272 с.
193. Пирс Ч.С. Избранные философские произведения. Пер. с англ. К.Голубовича К.Чухрукидзе, Т.Дмитрева. – М.: Логос, 2000. – 448 с.
194. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І.П. Підласий. – К.: Україна, 1998. – 331с.
195. Подмазін С.І. Особистісно-орієнтований освітній підхід: принципи, технології / С.І. Подмазін // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 2. – С.37-43.
196. Психологія: підруч. для пед. вузів / За ред. Г.С. Костюка. – К.: Рад. школа, 1968. – 572 с.
197. Разумний В.А. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы / В.А. Разумний. – М.: Мысль, 1969. – 190 с.
198. Рау М.Ю. Изобразительная деятельность учащихся с нарушениями слуха. 1–3 класс; Книга для учителя. – М., 1989; Рау М.Ю. Изобразительная деятельность учащихся 5–6 классов: Пособие для учителя. – М., 1992.

199. Речицкая Е.Г. Возможности развития творческого воображения младших глухих школьников / Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина // Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педагогики: Межвузовский сборник научных трудов. – М., 1997. – 238 с.
200. Речицкая Е.Г. Развитие глухих учащихся в процессе внеклассной работы / Е.Г. Речицкая // Учебно-методическое пособие для учителей и воспитателей спецшкол для глухих детей. – Ленинград. – 1988. – 114 с.
201. Роджерс К. Нотатки про Ролло Мея / К. Роджерс // Гуманістична психологія: антологія: В 3т. навчальний посібник для студ.- Т.2. Психологія і духовність. - К.: Пульсари. – 2005. – 279 с.
202. Рожкова Е.Е. Изобразительное искусство в школе: Из опыта работы. – М.: Просвящение, 1976. – 119 с.
203. Романюк Л.В. Психологічні чинники розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді: автореф. дис. ... на здобуття наукового ступеня канд. психолог. наук: 19.00.01 / Л.В. Романюк. – К., 2004. – 20 с.
204. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Агар, 2000. – 251 с.
205. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін. – К.: АТЗТ «Екс Об», 1998. – 185 с.
206. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2-х кн. / Софія Русова / [за ред. Є.І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук]. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 1. – 1997. – 272 с.
207. Руссо Ж.Ж. Пед соч.: В 2-х т. – М.: Книга, 1981. – Т.1. – С. 105-125.
208. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х.т. Т.2 / Под.ред. Г.Н.Джибладзе; Состав. А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика. 1981. – 96 с.
209. Руссо Ж.-Ж., Й.Г. Песталоцци // Педагогическое наследие: Я.А. Каменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцци / сост. В.М. Кларин, А.И. Джуринский, - М., 1989. – С. 194 – 296.
210. Савченко О.О. Робота з розвитку слухового сприймання у системі спеціального навчання / О.О. Савченко // Збірник матеріалів І Всеукраїнської

- конференції з історії навчання глухих в Україні. – К.: Українське товариство глухих, 2001. – С.188 – 191.
211. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студентів пед. фак. / О.Я. Савченко – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
212. Савчук Л.О. Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку: Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л.О. Савчук. – К., 2006. – 258 с.
213. Сак Т.В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції : монографія / Т.В. Сак. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 246 с.
214. Сарычёва Л.И. Социокультурная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами хореографии [Текст] / Л.И. Сарычёва // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы V Междунар. Науч. – практ. Конф. (Чебоксары, 25 дек. 2015г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. - № 4 (5). – С. 384 – 388.
215. Свид П.С. Програми для шкіл глухих / Образотворче мистецтво 1 – 7 класи // С.П. Свид. – К.: Вид. Богдана. – 2002. – 55 с.
216. Сисоєва С.О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва, Т.Є.Криstopчук. – Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 460 с.
217. Система эстетического восприятия школьников. – М.: Искусство, 1983. – 212с.
218. Скрипник Т.В. Наукове підґрунтя складників мовленнєвої діяльності у контексті корекційно – превентивного навчання / Тетяна Скрипник // Дефектологія. – 2000. - № 4. – С. 20 – 24.
219. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / Кол. авторів за ред. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149с.
220. Спенсер Г. Опыты научные, политические и философские. / Пер. с англ. под ред. Н.А. Рубакина. — Мн.: Современный литератор, 1998. — 1403 с.

221. Спенсер Г. Основания социологии. // Тексты по истории социологии XIX–XX вв. Хрестоматия. / Сост. и отв. ред. В.И.Добренков, Л.П.Беленкова. – М.: Наука, 1994. – 357 с.
222. Стоюнин В.Я. Проблема языка и речи / Владимир Яковлевич Стоюнин. – М.: Просвещение, 1978. – 218с.
223. Сухомлинська О. Громадянське виховання: спадщина і сучасність / О.Сухомлинська // Доба історичної та громадянської освіти: науково-методичний часопис. – 2005. – №2. – С. 4 – 5.
224. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. Школа, 1977. – Вибрані твори у 5-т. Т. 3. – С. 283-582.
225. Сухомлинський В.О. Роки дитинства / В.О. Сухомлинський // Твори: в 6 т. – К.: Радянська школа, 1977. - Т.3. – 103 с.
226. Таранченко О.М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект): монографія / О.М.Таранченко. – К.: "ЛПТО", 2007. – 212 с.
227. Таранченко О. Концепція розвитку системи освіти осіб із порушенням слуху в Україні (Проект) / О.Таранченко, О.Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. - № 1. – С. 30.
228. Тарасун В.В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 «Спеціальна педагогіка» / В.В. Тарасун. - К., 1999. – 57 с.
229. Тарасун В.В. Тесты учебных способностей для 1 класса / В.В.Тарасун. – К.: РОВО «Укрвузполиграф», 1992. – 72 с.
230. Типовий навчальний план початкової школи для дітей зі зниженим слухом з навчанням українською мовою. Додаток 5 до наказу Міністерства освіти і науки від 28.012014р. № 80.
231. Українська та зарубіжна культура / За наук. ред. Л.Є.Дещинського. – Львів, 2005. – С.191 – 205.

232. Ушинський К. О народности в общественном воспитании // К.Д. Ушинський. Собрание сочинений: В 11 т. – Т.2. – Москва–Ленинград: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – 655 с.
233. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / Редкол.: В.Н. Столетов (голова) та ін. - Т 2. - К.: Рад. школа, 1983. – 359 с.
234. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. т I. – К.: Радянська школа, 1983. – 336 с.
235. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні // Ушинський К.Д. Вибрані пед. Твори: у 2 т./ за ред. О.І. Пискунова. – К.: Рад. Школа, 1983. – Т.1. – С. 43 – 108.
236. Федоренко О. Особливості впровадження технології спільного викладання у процес навчання учнів із порушеннями слуху в різних типах освітніх закладів / О. Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. - №4. – С. 75 – 80.
237. Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф.В. Константинов. - М.: Советская Энциклопедия, 1970. Т. 5. - С. 570 (Науч. совет изд-ва «Советская Энциклопедия». Ин-т философии АН СССР. Энциклопедии. Словари. Справочники).
238. Фомічова Л.І. Залежність інтелектуального розвитку від проекту навчання / Л.І. Фомічова // Питання оптимізації навчання і виховання осіб з вадами слуху: зб. наук. праць. – К.: ТОВ Міжнар. фін. Агенція, 1998. – 144 с.
239. Халаш Г. Индивидуальные компетенции и запросы общества / Г. Халаш // Симпозиум «Ключевые компетенции для Европы»: док. (DECS/SE/Sec (96)1). – Страсбург, 1996. – С. 1.
240. Хватцев М.Е. Особенности психологии глухого школьника / М.Е. Хватцев и С.Н. Шабалин // Пособие для студентов дефектологических факультетов и учителей спец. школ. – Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства. – Просвящение. РСФСР. – М. – 1961. – 215 с.
241. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навчальний посібник / За загальною редакцією З.Н. Борисової. – К.: Вища школа, 2004. – 511 с.

242. Художественное образование учащихся в процессе обучения изобразительному искусству: сб. научн. Тр. / Ред. В.С. Кузин. – М.: Изд. НИИ школ, 1983. – 77 с.
243. Цинтила О. Феноменологічна філософія та людино мірна методологія / О. Цинтила // Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наукових праць. Вип. 504 – 505. Філософія. – С.60.
244. Цукерман И.В. Проблема социализации выпускников специальных школ для детей с нарушениями слуха // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 42 – 46.
245. Цырёнов В.Ц. Проблема социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья / В.Ц. Цырёнов // Вестник Бурятского гос. ун-та. - №1. – 2013. – С. 81.
246. Чистякова Э.И. К вопросу о сущности эстетического воспитания / Э.И. Чистякова // Современные проблемы эстетики и критика буржуазных концепций. – М., 1973. – С.13.
247. Чорна К. Громадянське виховання – нагальна потреба України / К.Чорна // Освіта України. – 2000. - № 51. – С. 30.
248. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособ. / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
249. Шадриков В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: изд-во Институт практической психологи. – Воронеж: НПО МО-ДЭК, 1997. – 288 с.
250. Шацька В.Н. Естетичне виховання / В.Н. Шацька. – М.: Знання, 1987. – 564 с.
251. Шевченко В.М. Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині XIX – початку XX століття.: монографія. – К., 2010. – 300 с.
252. Шевченко Т.Г. Близнецы // Полна збірка творів в трьох томах. К.: Держ. Вид-во худ. Л-ри, 1949. – Т.: Повісті. – С.297 – 405.
253. Шеллинг Ф.В.Й. Философские исследования о сущности человеческой свободы и связанных с ней предметах // Ф.В.Й. Шеллинг Собр. соч.: в 2 т. М., 1989. Т. 2. – 636с.

254. Шепеленко Н.В. Индивидуальная работа с детьми, имеющими нарушения слуха и подготовка их к обучению в общеобразовательной школе / Н.В.Шепеленко // Зб. матеріалів І Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К.: Українське товариство глухих, 2001. – С. 195 – 198.
255. Шеремет М.К. Особливості стану мовлення у дітей зі зниженим слухом шестирічного віку: науково-методичні рекомендації / [укл. М. К. Шеремет]. – К.: ІЗМН, 1997. – 56 с.
256. Шеремет М.К. Проблема готовності слабочуючих дітей до навчальної діяльності / М.К. Шеремет // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – 2002. – Вип. 4. – С. 295– 300.
257. Шиллер Ф. Письма об воспитании человека: собрание сочинений: в 7 т. / Ф. Шиллер; под общ. ред. Н. Н. Вильмонта и Р. М. Самарина; пер. с нем. - М.: Изд-во художественной литературы, 1957. – Т.6. - 791 с.
258. Шипицына Л.М. Экскурс в историю интеграции / Л.М. Шипицына // Специальная педагогика / под ред. М.Н. Назаровой. – М.: Академия, 2000. – С. 355.
259. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Пед. общество России, 2000. – 316 с.
260. Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение / Н.Д. Шматко // Дефектология. – 1999. – № 1, 2.
261. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества / А.Т. Шумилин. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.
262. Шютц А. Возвращающийся домой / А. Шютц // Социологические исследования, 1995. - №2. – С. 139 – 142.
263. Щербаков В.С. Изобразительное искусство: Проблемы руководства изобразительным творчеством детей. – М.; 1969. – 272 с.
264. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис. – 2004. – 408 с.

265. Эстетическое воспитание в школе. – Казань.: Изд-во Казанского университета, 1991. – 183 с.
266. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы. – М., 1969. – 62 с.
267. Юсов Б.П. Рисование в школе // Педагогическая энциклопедия в 4-х томах / ГЛ. Ред.. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров и др. – М.: Советская Энциклопедия, 1966. – Т.3. – С. 692 – 694.
268. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе/ И.С. Якиманская // Б-ка журнала «Директор школы». – 1996. – Вып.2. – 96 с.
269. Яновська Н. Мистецтво навчання або навчання через мистецтво / Н.Яновська // Початкова школа. – 2005 - № 9 – С. 47-50.
270. Яришева Н. Ф. Основы природознания: Природа Украины: Навч. Посібник / Н.Ф. Яришева. – К.: Вища шк., 1995. – 335 с.
271. Ярмаченко М.Д. Проблема компенсації глухоти / М.Д. Ярмаченко. – К.: Рад. шк., 1976. – 167 с.
272. Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. and West, M. (2012). Developing equitable education systems. London: Routledge.
273. Andrews J., Lupart J. The Inclusive Classroom. Educating Exceptional Children/ The University of Calgary: Nelson. Thomson Learning — 561 p.
274. Antia S. D., Kreimeyer K. H. (2003). Peer interactions of deaf and hard-of-hearing children with normal hearing. In Marschark M., Spencer P. E. (Eds.), Oxford handbook of deaf studies, language, and deaf education (pp. 164–176). New York, NY: Oxford University Press.
275. Antia S. D., Kreimeyer K. H. (2003). Peer interactions of deaf and hard-of-hearing children with normal hearing. In Marschark M., Spencer P. E. (Eds.), Oxford handbook of deaf studies, language, and deaf education (pp. 164–176). New York, NY: Oxford University Press.
276. Barbara C., Barbara K. (2004). Getting Out of Deficit: Pedagogies of reconnection, Teaching Education, 15, 293-310.

277. Bat-Chava Y., Deignan E. (2001). Peer relationships of children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 186–199;
278. Bat-Chava Y., Martin D., Kosciw J. G. (2005). Longitudinal improvements in communication and socialization of deaf children with cochlear implants and hearing aids: Evidence from parental reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1287–1296.
279. Cozma C. Some considerations concerning the question of measure in the phenomenology of life // *Logos of Phenomenology and Phenomenology of the Logos. Book 3 : Logos of History – Logos of Life. Historicity, Time, Nature, Communication, Consciousness, Alterity, Culture*. Dordrecht: Springer, 2006. P. 403–409. (Analecta Husserliana. Vol. XC).
280. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program — OECD (Draft). — 2002.
281. *Encyclopedia of Phenomenology Vol.18* / Ed: U. Drummond. — Springer – Science + Business Media, B.V. — p.634 – 636.
282. Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The revolutionary new science of human relationships*. New York, New York: Bantam Dell.
283. Kluwin T.N., Stinson M.S., Colarossi G.M. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7:200–213.
284. Marschark, M., Margaret, H. (1996). Success and failure in learning to read: The special case (?) of deaf children. *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*, pp. 279-300.
285. McCain K. G., Antia S. D. (2005). Academic and social status of hearing, deaf, and hard of hearing students participating in a co-enrolled classroom. *Communication Disorders Quarterly*, 27, 20–32.
286. Olgers A.A.J. Civic education and societal and political education in the Netherlands // *Education for democratic citizenship 2001-2004*. Council for cultural co-operation. - Strasbourg, 2001- 12p.

287. Rossi-Landi F. *Semiotik, Ästhetik und Ideologie*. Aus dem Italienischen übersetzt von Burkhard Kroeber. — München-Wien: Carl Hanser Verlag, 1976. — S. 11.
288. Rychen, D.S & Tiana, A (2004). *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons From International and National Experiences*. Studies in Comparative Education, International Bureau of Education, Geneva.
289. Seare W., Ward C. The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross – cultural transitions // *international Journal of Intercultural Relations*. 1990. 14. 449 - 464.
290. Sliwka A. *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule*. - Beltz Verlag. Weinheim und Basel., 2008. - 226 s.
291. Smoke A., De Goes M., Pino A. *Sociocultural Studies of Mind*. – Cambridge University Press, 1995.
292. *The passions of the soul in the metamorphosis of becoming* / ed. by A.-T. Tymieniecka. Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers, 2003. 251 p.
293. Tymieniecka A.-T. *Logos and Life. Book 4: Impetus and Equipoise in the Life-Strategies of Reason*. Dordrecht: Springer, 2000. 690 p. (*Analecta Husserliana*. Vol. LXX).
294. Tymieniecka A.-T. *Phenomenology as the inspirational force of our times* // *Phenomenology Worldwide. Foundations – Expanding Dynamics – Life Engagements. A Guide for Research and Study*. Dordrecht : Springer, 2002. P. 1–8. (*Analecta Husserliana*. Vol. LXXX).
295. Tymieniecka A.-T. *Self-Presentation* // *American Phenomenology. Origins and Developments*. Dordrecht: Springer, 1989. P. 180–190. (*Analecta Husserliana*. Vol. XXVI).

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Матеріал для гри «Петриківка – нематеріальна культурна спадщина людства»

#### ГРУПА І

##### Символіка орнаментальних мотивів кольорової палітри Петриківки

Для петриківських художників колір у народному розписі має свої змістовні наголоси.

Червоний символізував життя і живу кров.

Білий – життєдайне молоко і надію.

Зелений – весну та відродження.

Жовтий колір - дозріла нива

Синій – небо та вільний вітер.

Ці значення умовні. Тому кольорові варіації «Петриківки» безмежні.

Символічними є і орнаментальні мотиви розпису.

Дубове листя – сила, міцність, довголіття.

Виноград, кетяги винограду, виноградна лоза – родючість, здоров'я, багатство.

Роза, ружа – кохання.

Соняшник, квітка соняшника – сонце, сонячний диск, витривалість, постійність.

Кінь – уособлення земного добробуту, життя, витривалість.

Птах, курка – зародження життя, родючість, приплід, достаток.

Дерево, деревце – розвиток, зростання.

Голуб, голубка – мир, спокій, добро, вірне кохання.

Барвінок – молодість, здоров'я, рясність, нескореність, добра пам'ять.

«Безконечник», «бігунець» - вічність, безупинність, нескінченність руху.

Калина – дівоча врода, краса, доля, щастя.

Горицвіт – чисте, щире серце.

Півень – світанок, початок дня, пробудження життя.

Мальва – козацької доблесті.

Дуб – вияв сили та мужності.

Зображення птаха – символ гармонії, світла, щастя.

Зозуля уособлює таємницю вічного плину часу.

## ГРУПА II

### Майстри Петриківки

Земля петриківська зростила не одне покоління майстрів народної творчості таких як: Тетяна Пата, Надія Білокінь, Віра та Галина Павленко, Федір Панко, Василь Соколенко, Марфа Тимченко, Поліна Глущенко, Іван Завгородній.

Однією з родоначальників петриківського розпису вважають Тетяну Якимівну Пату. Вона не лише справжній художник, котрий зумів створити свою неповторну в'язь петриківського орнаменту, засновник цілої школи декоративного розпису. Її учні стали відомими художниками та майстрами петриківського декоративного розпису: Федір Савич Панко та Василь Іванович Соколенко.

Федір Савич Панко у 1970 році організував експериментальну творчу майстерню, яка стала справжнім дітищем художник. де набували майстерності майбутні творці декоративного розпису. Він створив серію декоративних панно, присвячених українським народним пісням зміст яких передано в емоційно-образному ключі. Кольори і символічні мотиви чудово підкреслюють настрій і мелодію пісні.

Василь Іванович Соколенко створив музей-садибу, єдиний в Україні. В ньому представлені як паперові «кальовки», так і розписані речі хатнього ужитку. Його орнаментальні малюнки на виробах передають гру контрастів у кольоровому вирішенні і масштабному співвідношенні деталей.

Покоління художників-майстрів, які зараз живуть та працюють в селищі Петриківка – це Андрій та Марія Пікуші, їхні учениці Олена Зинчук та Наталка Рибалка, Людмила Лук'яненко, Ніна Загребельна, та ще багато інших.

## ГРУПА III

### Історія Петриківського розпису

Петриківка Дніпропетровської області, заснованого в 1772 році. Село дістало свою назву від імені останнього кошового отамана Війська Запорозького Петра Калнишевського, який був ініціатором переселення козаків із старовинного козацького селища Курилівки.

Мальовниче село Петриківка Дніпропетровської області відомий у світі осередок українського народного декоративного розпису, історичне коріння якого походить від древніх традицій настінних розписів, що сягають у глибину тисячоліть, аж до часів появи праматері української архітектури – білої селянської «хати – мазанки». Ці орнаменти несли особливе магічне значення своєрідного оберегу.

Сьогодні петриківський розпис є унікальним прикладом національної традиції, що делегує в сучасний світ самобутню культуру Придніпров'я – історичної колиски Запорізького козацтва, його могутній демократичний дух, своєрідність поетичного світосприйняття та глибину епічного образотворчого народного мислення. Визначальними рисами розпису, що відрізняють його від інших подібних видів малярства (наприклад, від українського опішнянського розпису), є техніка виконання, візерунки, їх кольори та біле тло. Перші дослідження Петриківського розпису, що розпочалися у XIX-му столітті за ініціативою відомого вченого Д.І. Яворницького, дають уявлення про широкий розвиток настінних розписів регіону.

### Опис методу «Грунування»

Це сплетіння словникових павутинок до того чи іншого слова або теми інформаційного матеріалу. Письмовий вид діяльності, що допомагає учневі зрозуміти поняття і зв'язки, які складніше усвідомити під час застосування традиційних методів навчання. Даний метод розвиває вміння виразити власну думку та почуття і презентувати результати співпраці у групі.



За такою схемою готують свої презентації друга група (матеріал – «Майстри Петриківки») та третя група (матеріал – «Історія петриківського розпису»).

Анкета для вчителів, які викладають образотворче мистецтво у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах

***Шановні колеги!***

***Запрошуємо Вас взяти участь в опитуванні, яке є складовою частиною дослідження рівня якості художньо-естетичної освіти учнів з особливими освітніми потребами. Дуже важливо, щоб Ваші відповіді були виваженими й обдуманими, оскільки від цього значною мірою залежить успішність дослідження. Це опитування є анонімним, тому вказувати своє прізвище та ім'я не потрібно. Поставте, будь ласка, знак «+» проти обраного Вами варіанту відповіді.***

**1. Ваша спеціальність за дипломом:**

- А. Вчитель початкових класів
- В. Вчитель-дефектолог
- Б. Вчитель образотворчого мистецтва
- Г. Інше \_\_\_\_\_

**2. Педагогічний стаж:**

- А. До 5 років
- Б. Від 10 до 20 років
- В. Від 5 до 10 років
- Г. Понад 20 років

**3. Яку кваліфікаційну категорію Ви маєте?**

- А. Спеціаліст
- Б. Першу
- В. Другу
- Г. Вищу

**4. Скільки років Ви викладаєте образотворче мистецтво в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах?**

- А. До 5 років
- Б. Понад 10 років
- В. Від 5 до 10 років

**5. За якою навчальною програмою ви працюєте?**

- А. Литвинова В.В, Родименко І.М., Базилевська О.О.
- Б. Інше \_\_\_\_\_

**6. За якими підручниками/навчальними посібниками навчаються діти на уроках образотворчого мистецтва? Відмітьте авторів.**

А. Любарська Л.М.

Б. Трач С.К.

В. Інше: \_\_\_\_\_

|     | <i>Дайте відповідь у кожному рядку!</i>                                                                                                                   | ТАК | НІ |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|
| 7.  | <b>Чи відповідає підручник/посібник, за яким ви працюєте, сучасним методичним вимогам, новим підходам у мистецькій педагогіці та спеціальній освіті?</b>  |     |    |
| 8.  | <b>Чи містить підручник/посібник достатньо теоретичної інформації для формування певних знань, умінь, навичок та соціокультурної компетенції в учнів?</b> |     |    |
| 9.  | <b>Чи достатня кількість вправ (завдань), у підручнику/посібнику для засвоєння учнем вивченої теми?</b>                                                   |     |    |
| 10. | <b>Чи потрібен підручник/посібник для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів?</b>                                                               |     |    |
| 11. | <b>Чи передбачає підручник/посібник індивідуальні форми роботи?</b>                                                                                       |     |    |

**12. Якими іншими навчальними виданнями Ви користуєтесь на уроках та під час підготовки до них? (автор, назва)**

рекомендовані

МОН \_\_\_\_\_

регіональні \_\_\_\_\_

інше \_\_\_\_\_

**13. Яке навчальне обладнання Ви використовуєте на уроках образотворчого мистецтва?**

А. Навчальні таблиці та репродукції картин

Б. Предмети для малювання з натури

В. Комп'ютер та мультимедійна дошка

Г. Інше \_\_\_\_\_

Д. Обладнання відсутнє

**14. Які види діяльності учнів ви застосовуєте на уроках образотворчого мистецтва?**

А. Практична діяльність (малювання)

Б. Сприймання та обговорення творів образотворчого мистецтва

В. Спостереження

Г. Інше \_\_\_\_\_

**15. Для якого виду діяльності на уроці образотворчого мистецтва переважно виділяється найбільше навчального часу?**

- А. Повідомлення нового матеріалу
- Б. Сприймання та обговорення творів образотворчого мистецтва
- В. Практична діяльність
- Г. Підсумки уроку

**16. Вправи з розвитку дрібної моторики руки на уроках образотворчого мистецтва у початковій школі доцільніше проводити (позначте тільки один варіант відповіді)**

- А. На початку уроку
- Б. У кінці уроку
- В. Перед педагогічним малюнком учителя
- Г. Безпосередньо перед виконанням практичної роботи
- Д. Інше \_\_\_\_\_

**17. На Вашу думку, чи потребує вдосконалення в організації художньо-естетичної освіти учнів з особливими освітніми потребами, чи потрібні підручники/ посібники для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів з образотворчого мистецтва:**

---



---



---



---



---



---

*Дякуємо за відверті відповіді!*

**Результати анкетного опитування**  
**«Мотиви займатися образотворчим мистецтвом»**  
 (констатувальний експеримент)

Оберіть, будь ласка, відповіді на запитання, запропоновані нижче:

| Запитання                                                                    | Запропонованія відповіді                           | %    |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------|
| Назвіть мотиви, які спонукали вашу дитину займатись образотворчим мистецтвом | Бажання малювати                                   | 32,0 |
|                                                                              | Любов до мистецтва, бажання оволодіти майстерністю | 18,0 |
|                                                                              | Домогтися схвалення батьків та оточення            | 20,0 |
|                                                                              | Отримати інтелектуальне задоволення                | 16,0 |
|                                                                              | Оволодіння образотворчою грамотою                  | 14,0 |
| Чи знаходите ви у своїй дитині нахили до художньої творчості?                | Так                                                | 54   |
|                                                                              | Ні                                                 | 10   |
|                                                                              | Не можу відповісти                                 | 36   |

**Результати анкетного опитування**  
**«Мотиви займатися образотворчим мистецтвом»**  
 (формульальний експеримент)

Оберіть, будь ласка, відповіді на запитання, запропоновані нижче:

| Запитання                                                                    | Запропонованія відповіді                           | %    |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------|
| Назвіть мотиви, які спонукали вашу дитину займатись образотворчим мистецтвом | Бажання малювати                                   | 16,0 |
|                                                                              | Любов до мистецтва, бажання оволодіти майстерністю | 30,0 |
|                                                                              | Домогтися схвалення батьків та оточення            | 16,0 |
|                                                                              | Отримати інтелектуальне задоволення                | 18,0 |
|                                                                              | Оволодіння образотворчою грамотою                  | 20,0 |
| Чи знаходите ви у своїй дитині нахили до художньої творчості?                | Так                                                | 67   |
|                                                                              | Ні                                                 | 8    |
|                                                                              | Не можу відповісти                                 | 25   |

**Результати анкетного опитування**  
**«Визначення значення образотворчого мистецтва»**  
 (констатувальний експеримент)

Оберіть, будь ласка, відповіді на запитання, запропоновані нижче:

| <b>Запитання</b>                                            | <b>Запропонованія відповіді</b>                                                                   | <b>%</b> |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Визначте значення образотворчого мистецтва для вашої дитини | Отримати нові знання з образотворчого мистецтва                                                   | 28,0     |
|                                                             | Освоєння технік роботи різними художніми матеріалами                                              | 24,0     |
|                                                             | Бажання і можливість показати свої творчі досягнення в образотворчій діяльності                   | 16,0     |
|                                                             | Можливість прояву самостійності й творчої активності на заняттях з образотворчого мистецтва       | 20,0     |
|                                                             | Оволодіння основами живопису, графіки, композиції та використання набутих знань, умінь та навичок | 12,0     |

**Результати анкетного опитування**  
**«Визначення значення образотворчого мистецтва»**  
 (формульальний експеримент)

Оберіть, будь ласка, відповіді на запитання, запропоновані нижче:

| <b>Запитання</b>                                            | <b>Запропонованія відповіді</b>                                                                   | <b>%</b> |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Визначте значення образотворчого мистецтва для вашої дитини | Отримати нові знання з образотворчого мистецтва                                                   | 20,0     |
|                                                             | Освоєння технік роботи різними художніми матеріалами                                              | 26,0     |
|                                                             | Бажання і можливість показати свої творчі досягнення в образотворчій діяльності                   | 22,0     |
|                                                             | Можливість прояву самостійності й творчої активності на заняттях з образотворчого мистецтва       | 18,0     |
|                                                             | Оволодіння основами живопису, графіки, композиції та використання набутих знань, умінь та навичок | 14,0     |

**Завдання на визначення ступеня активності у творчому процесі****Калина****Квітка-цибулька**

**Завдання на виявлення ставлення до громадянсько-національних цінностей**



Подільські писанки



Вишивка з орнаментальною символікою рідного краю



Панно петриківського розпису «Зозуля на калині»

**На кожне запитання дайте вірну відповідь**

1. Образотворче мистецтво включає:
  - б) поезію, прозу;
  - в) живопис, скульптуру, графіку, художню фотографію;
  - г) літературу, кіно, театр.
2. Художник-мариніст — це художник, який зображує:
  - а) морські краєвиди;
  - б) тварин;
  - в) архітектурні об'єкти.
3. Художника, який у своїй творчості зображує тварин, називають:
  - а) дизайнером;
  - б) монументалістом;
  - в) анімалістом.
4. Незавершений твір — це:
  - а) панно;
  - б) картина;
  - в) начерк, ескіз.
5. Що таке інтер'єр:
  - а) внутрішній вигляд архітектурної споруди;
  - б) зовнішній вигляд;
  - в) зображення частини внутрішнього вигляду архітектурної споруди.
6. Ілюстрація — це малюнок, виконаний:
  - а) із натури;
  - б) по пам'яті;
  - в) за мотивами одного з уривків літературного твору.
7. Ескіз — це:
  - а) творча робота, яка фіксує задум роботи або її частини;
  - б) попередній начерк, який фіксує задум роботи або її частини;
  - в) завершена творча робота, яка фіксує задум автора.

8. Основою для виконання графічних творів є такі зображувальні засоби:
- а) об'єм, матеріальність;
  - б) фактура, колір;
  - в) лінія, штрих, пляма.
9. До графічних матеріалів ми відносимо:
- а) олійні фарби, темперу;
  - б) вугілля, воскові та графітні олівці, пастель, сангіну, соус, маркери, фломастери, гелеві ручки;
  - в) глину, пластилін, пластику.
10. Назви французьке слово, що означає протилежність, різку відмінність у чомусь:
- а) нюанс;
  - б) контраст;
  - в) зблиск.
11. Тіні бувають:
- а) власні, горизонтальні;
  - б) падаючі, вертикальні;
  - в) власні, падаючі.
12. Народне мистецтво — це творчі роботи:
- а) художників-професіоналів;
  - б) народних майстрів;
  - в) дітей.

**Визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності в учнів  
з порушенням слуху за показниками діяльнісно-практичного критерію**



Рисунок 1. Петриківський розпис «Зозулі на калині».

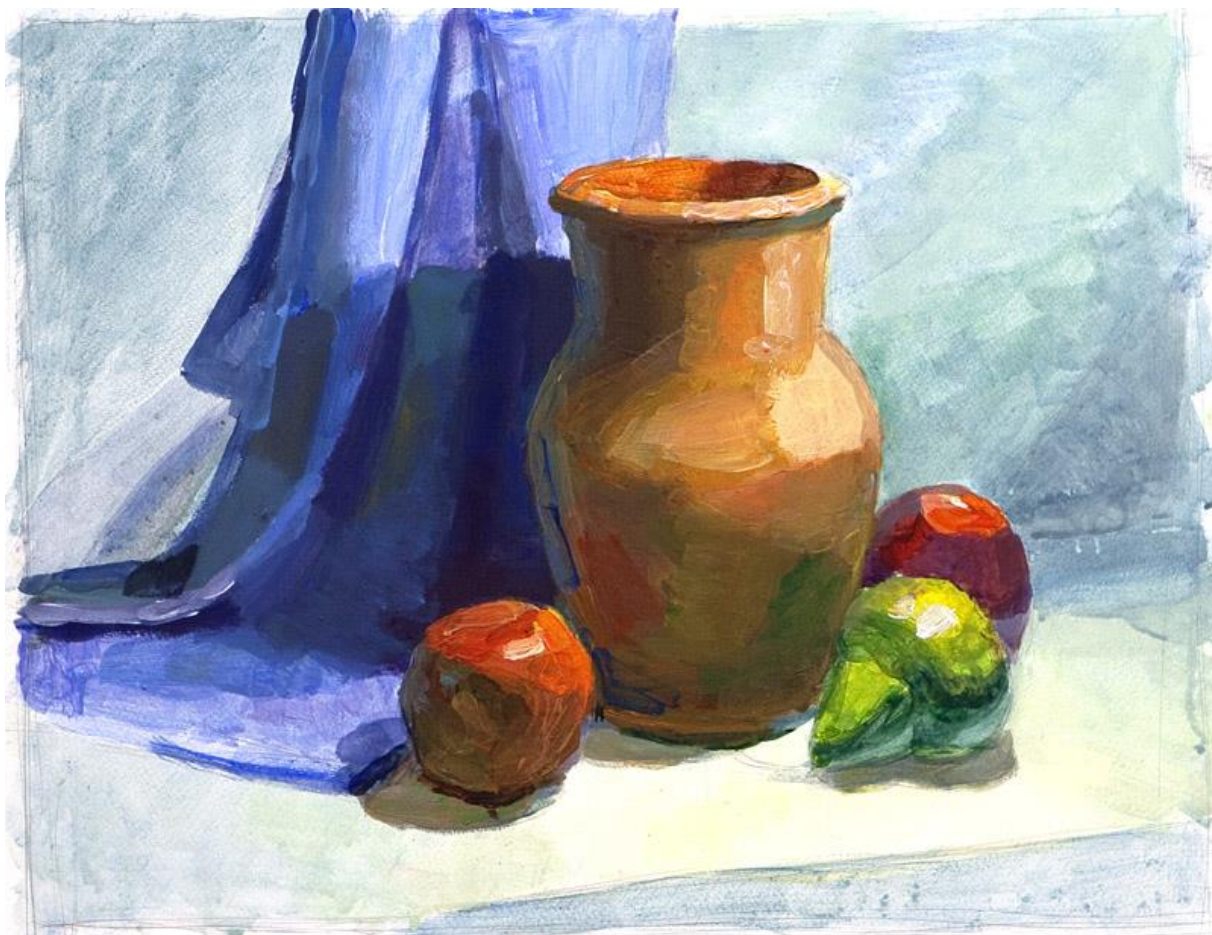


Рисунок 2. Натюрморт «Глечик з фруктами»

**Результати творчих робіт учнів за діяльнісно-практичним критерієм**

| Показники |        | Оволодіння засобами образотворчого мистецтва, зокрема декоративно-прикладного |                       |                   | Систематизація, узагальнення та свідоме відтворення художніх образів |                       |                   |
|-----------|--------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------|
| Параметри |        | Композицій не рішення                                                         | Колористич не рішення | Техніка виконання | Композицій не рішення                                                | Колористич не рішення | Техніка виконання |
| 1         | П.І.Б. |                                                                               |                       |                   |                                                                      |                       |                   |
|           |        |                                                                               |                       |                   |                                                                      |                       |                   |
|           |        |                                                                               |                       |                   |                                                                      |                       |                   |
|           |        |                                                                               |                       |                   |                                                                      |                       |                   |
|           |        |                                                                               |                       |                   |                                                                      |                       |                   |
|           |        |                                                                               |                       |                   |                                                                      |                       |                   |
| 64        |        |                                                                               |                       |                   |                                                                      |                       |                   |