

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

АБАКУМОВА ІРИНА ВІКТОРІВНА

УДК 376-056.36:37.016:62/64](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ 5–10 КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО
РОЗВИТКУ

016 Спеціальна освіта

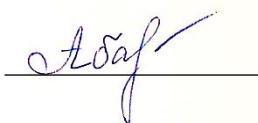
01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.

Використання ідей, результатів і тексти інших авторів

мають посилання на відповідне джерело



І.В. Абакумова

Науковий керівник:

Чеботарьова Олена Валентинівна
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Абакумова І.В. Формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (01 Освіта/Педагогіка). – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2025.

У дисертаційній роботі вперше здійснено наукове вирішення проблеми формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Актуальність теми зумовлена необхідністю підвищення якості професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах Нової української школи, забезпечення успішної їхньої соціалізації, адаптації та подальшого професійного становлення. Отже, професійно-трудову компетентність учнів з порушеннями інтелектуального розвитку розглянуто як необхідну умову забезпечення якісного професійно-трудового навчання та корекційно-розвивального супроводу осіб з ООП, взаємодії усіх учасників освітнього процесу, безперервного професійного розвитку учнів в умовах спеціального закладу загальної середньої освіти.

Розглянуто теоретичні основи професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, що є важливою складовою їхньої соціалізації та адаптації в суспільстві. Проаналізовано роль професійно-трудової діяльності школярів у психолого-педагогічній літературі, визначено ключові особливості, які впливають на успішність їхньої професійно-трудової підготовки. Підкреслено, як здобуті професійні навички і знання допомагають учням з порушеннями інтелектуального розвитку інтегруватися в суспільство, розвиваючи соціальні, емоційні та когнітивні аспекти, що є надзвичайно важливими для їхньої адаптації.

З'ясовано сучасний стан реалізації професійно-трудової підготовки в навчальних закладах, висвітлено кращі практики, методи та результати, а

також виклики, з якими можуть зустрічатися педагоги під час професійно-трудового навчання школярів у закладах освіти. Визначено, що ефективна професійно-трудова підготовка учнів з порушеннями інтелектуального розвитку потребує впровадження інноваційних підходів, нових технологій, сучасного змісту навчання, адаптації навчальних програм. Це забезпечить комплексний розвиток та підтримку учнів у їхньому прагненні до самостійності та соціальної інтеграції.

Обґрунтовано, що компетентність треба розглядати як здатність особи використовувати на практиці систему знань і умінь, розв'язувати нагальні проблеми та вміло використовувати ресурси, досягати якісних результатів у своїй професійній діяльності. Компетентність передбачає засвоєння знань і умінь, набутих на основі власного досвіду, що сприяє розвитку особистості. Професійно-трудова компетентність є комплексним поняттям, що охоплює систему знань, умінь та навичок, необхідних для професійно-трудової діяльності, мотивацію, професійний підхід, позитивне ставлення до своєї праці та здатність ефективно реалізовувати професійно-трудова діяльність на практиці.

Експериментально досліджено стан сформованості професійно-трудова компетентності школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Визначено компоненти професійно-трудова компетентності учнів, зокрема: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний, сформованість яких забезпечує успішність професійно-трудова навчання, активність учнів у професійно-трудова діяльності, мотиваційну підготовленість до праці, опанування важливих знань з основ професій, умінь виконувати спеціальні завдання у процесі виготовлення об'єктів праці, використання творчого потенціалу в процесі професійно-трудова навчання.

Емпіричне вивчення сформованості професійно-трудова компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку дало змогу визначити її особливості на різних етапах професійно-трудова підготовки у школі. Виявлено, що вони характеризуються недостатнім рівнем

сформованості за усіма показниками: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним. Узагальнення отриманих даних дало змогу встановити, що формування професійно-трудової діяльності учнів найбільш успішно відбувається на етапі ранньої професійно-трудової підготовки.

Обґрунтовано та розроблено організаційно-методичні засади формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Розроблено педагогічну технологію формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, що вибудовувалась у результаті узгодженого поєднання освітніх цілей навчання, змісту, методів, засобів і форм організації, технологій, і передбачала такі складові: цільовий, методологічний, організаційно-педагогічний, технологічно-процесуальний, результативний блоки. Водночас цільовий блок обґрунтовано провідними тенденціями розвитку сучасної технологічної освіти, що зумовило формулювання мети й завдань; методологічний забезпечено провідними методологічними підходами до навчання учнів – особистісно-орієнтованим, компетентнісним, діяльнісним, корекційно-розвивальним; організаційно-педагогічний містить педагогічні умови для забезпечення ефективного процесу формування професійно-трудової компетентності учнів в системі спеціального навчального закладу. Технологічно-процесуальний блок є важливою основою педагогічної технології, що реалізовано в модельній навчальній програмі на основі реалізації цілісної поетапної педагогічної технології формування професійно-трудової компетентності із застосуванням системи загальнопедагогічних і спеціальних методів навчальної взаємодії вчителя та учнів. У межах реалізації технології було розроблено модельну навчальну програму «Технології трудового навчання: інваріативні модулі», адаптовану для учнів 5–10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти. Програма базується на інваріативних модулях, що дає змогу адаптувати навчальний матеріал відповідно до індивідуальних потреб та можливостей учнів.

Результативним блоком передбачено комплексне оцінювання стану сформованості професійно-трудової компетентності учнів на кожному етапі професійно-трудового навчання, виконання систематичного моніторингу успішності школярів та визначення ефективності впливу розробленої технології.

Окреслено та реалізовано педагогічні умови, від яких залежить ефективність реалізації професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема: організаційні, що передбачають забезпечення навчального середовища, сучасного технологічного оснащення, активного залучення батьків; дидактичні, що включають добір доступного змісту навчального матеріалу та його доцільне структурування, вибір адекватних можливостям учня методів, прийомів, засобів і видів роботи для професійно-трудового навчання; корекційно-реабілітаційні, що передбачають корекційно-реабілітаційний супровід навчання школяра на основі його психофізичних можливостей, різні форми викладу навчальної інформації з метою пізнавального, емоційно-вольового, комунікативно-мовленнєвого, фізичного та особистісного розвитку учня.

Аналіз результатів формувального експерименту підтвердив значне підвищення в учнів експериментальної групи рівня сформованості професійно-трудової компетентності, успішності їхнього навчання; натомість в учнів контрольної групи не виявлено його позитивної динаміки. В умовах спеціально організованого педагогічного впливу відбувається становлення певних особистісних надбань та властивостей, що відповідають кожному етапу професійно-трудової підготовки. На підставі порівняльного аналізу отриманих результатів доведено ефективність розробленої педагогічної технології формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку; основні положення дослідження мають загальнопедагогічне значення і можуть бути використані в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, у тому числі й у класах з

інклюзивним навчанням, де отримують освіту діти з інтелектуальними порушеннями.

Розроблено методичні рекомендації для педагогів, які сприяють ефективному формуванню професійно-трудової компетентності у старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Дослідження підкреслює важливість комплексного підходу до професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, що передбачає специфічні методи викладання, активне залучення учнів до практичної діяльності та розвиток їхніх професійно-трудових навичок.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що: *вперше*: розроблено науково-методичні засади формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку як основи для успішної професійно-трудової діяльності відповідно до Концепції Нової української школи; розроблено та апробовано педагогічну технологію формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальних закладах загальної середньої освіти; теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та виділено її змістові компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практико-діяльнісний; визначено організаційно-педагогічні умови формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальних закладах загальної середньої освіти в контексті реформ НУШ; формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку представлено як послідовний процес особистісного зростання – набуття професійно-трудових умінь та навичок, соціальних якостей, розвиток позитивних індивідуальних можливостей в результаті проходження усіх етапів професійно-трудової підготовки у СЗЗСО, що дає змогу підтримувати зв'язок у безперервному процесі корекційно-

розвивального впливу, створюючи динаміку професійного розвитку особистості; розроблено авторську модельну навчальну програму, яка містить інваріативні модулі для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку; *поглиблено та уточнено*: наукові підходи щодо формування професійно-трудової компетентності учнів у спеціальних закладах загальної середньої освіти; наукові дані про особливості організації професійно-трудового навчання у спеціальному закладі загальної середньої освіти відповідно до реформ Нової української школи; діагностичний інструментарій для використання в якості критеріїв оцінки стану сформованості професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку; *подальшого розвитку набули*: компетентнісний підхід та принципи спеціальної педагогіки до розв'язання проблеми забезпечення ефективної професійно-трудової підготовки учнів у спеціальних закладах загальної середньої освіти; сучасні технології та методи формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Практичне значення здобутих результатів полягає в тому, що: розроблено та апробовано педагогічну технологію формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку; розроблено діагностичний інструментарій для визначення стану сформованості професійно-трудової компетентності учнів з ППР; розроблено та впроваджено в освітній процес авторську модельну навчальну програму «Технології трудового навчання: інваріантні модулі» для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, яка може використовуватися для роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в спеціальних навчальних закладах та закладах з інклюзивним навчанням; розроблено методичні рекомендації для педагогів щодо формування професійно-трудової компетентності старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку, які можуть бути використані для роботи з учнями з ППР у спеціальних навчальних закладах та спеціальних класах ЗЗСО, а також можуть бути покладені в основу створення

індивідуально орієнтованих програм розвитку учнів зі складними порушеннями розвитку.

Отримані результати дослідження можуть бути використані фахівцями в системі загальної та спеціальної освіти для вдосконалення навчальних програм та інтегрованих курсів з освітньої галузі «Технології», створення освітнього середовища, орієнтованого на інклюзію та реальні потреби професійної підготовки учнів з ООП, під час складання програм для здобувачів вищої освіти, підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів.

Проведене дисертаційне дослідження не лише чітко окреслює шляхи формування професійно-трудової компетентності, а й надає практичні рекомендації для педагогів, що працюють з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку, підтримуючи їх в прагненні до самореалізації та успішної соціалізації в суспільстві.

Ключові слова: спеціальна освіта, діти з особливими освітніми потребами, учні з порушеннями інтелектуального розвитку, комплексні порушення розвитку, професійно-трудова компетентність, компетентнісний підхід, психолого-педагогічний супровід, адаптація, реабілітація, особистість, спеціальні заклади, соціалізація, інклюзивна освіта, модернізація освіти, професійна підготовка

ABSTRACT

Abakumova I.V. Formation of professional labor competence of schoolchildren of 5–10 grades with intellectual development disorders. – Qualification scientific work on the rights of manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 016 Special Education (01 Education/Pedagogy). – Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 2025.

The dissertation is the first to scientifically address the problem of formation professional labor competence of schoolchildren of 5–10 grades with intellectual development disorders.

The relevance of the topic is determined by the need to improve the quality of professional labor training of schoolchildren with intellectual disabilities in the conditions of the New Ukrainian School, to ensure their successful socialization, adaptation and professional formation. Consequently, professional labor competence of schoolchildren with intellectual developmental disorders is considered as a necessary condition for ensuring quality professional labor training and correctional-developmental support of persons with disabilities, interaction of all participants of the educational process, continuous professional development of schoolchildren in the conditions of a special educational institution.

The theoretical basis of professional labor training of schoolchildren with intellectual developmental disorders, which is an important component of their socialization and adaptation in society, is considered. The role of professional labor activity of schoolchildren in the psychological and pedagogical literature is analyzed, the key features influencing the success of their professional labor training are defined. It is emphasized how the acquired professional skills and knowledge help schoolchildren with intellectual developmental disorders to integrate into society, developing social, emotional and cognitive aspects that are extremely important for their adaptation.

The current state of implementation of professional labor training in educational institutions is revealed, highlighting best practices, methods and results, as well as challenges that educators may encounter during vocational and labor training of schoolchildren in educational institutions. It is determined that effective vocational and labor training of schoolchildren with intellectual disabilities requires the introduction of innovative approaches, new technologies, modern teaching content, and adaptation of curricula. This will ensure comprehensive development and support of schoolchildren in their aspiration for independence and social integration.

It is substantiated that competence should be considered as an individual's ability to use in practice a system of knowledge and skills, to solve problems and skillfully use resources, to achieve quality results in their professional activities.

Competence implies the assimilation of knowledge and skills gained on the basis of one's own experience, contributing to the development of personality. Professional labor competence is a complex concept that covers the system of knowledge, skills and abilities necessary for professional labor activity, motivation, professional approach, positive attitude to their work and the ability to effectively implement professional labor activity in practice.

The state of formation of professional labor competence of schoolchildren with intellectual developmental disorders has been experimentally investigated. The components of schoolchildren' professional labor competence have been determined, in particular: motivational-value, cognitive and operational-activity components, the formation of which ensures the success of professional labor training, schoolchildren' activity in professional labor activity, motivational preparedness for work, mastering of important knowledge on professional labor training.

The empirical study of the formation of professional labor competence of schoolchildren with intellectual developmental disorders allowed us to determine its features at different stages of professional labor training at school. It was revealed that they are characterized by an insufficient level of formation in all indicators: motivational-value, cognitive, operational-activity. Generalization of the obtained data allowed us to establish that the formation of schoolchildren' professional labor activity is most successful at the stage of early professional labor training.

Organizational and methodological foundations for the formation of professional labor competence of schoolchildren with intellectual developmental disorders have been substantiated and developed. The pedagogical technology of formation of professional labor competence of schoolchildren of 5-10 grades with intellectual developmental disorders, which was built as a result of a coordinated combination of educational goals of training, content, methods, means and forms of organization, technology, and provided the following components: target, methodological, organizational and pedagogical. At the same time, the target block is justified by the leading trends in the development of modern technological

education, which determined the formulation of goals and objectives; the methodological block is provided by the leading methodological approaches to teaching schoolchildren – personality-oriented, competence-based, activity-based, correctional-developmental; the organizational and pedagogical block contains pedagogical conditions to ensure the effective process of formation of professional and labor competence of schoolchildren in the system of a special educational institution.

Technologically procedural block is an important basis for the pedagogical technology implemented in the model curriculum based on the implementation of a holistic step-by-step pedagogical technology of formation of professional labor competence with the use of a system of general pedagogical and special methods of educational interaction between teacher and schoolchildren. Within the framework of technology implementation, a model curriculum «Technologies of labor education: invariant modules» was developed, adapted for schoolchildren of 5-10 grades of special institutions of general secondary education. The program is based on invariant modules, which allows adapting the teaching material in accordance with the individual needs and capabilities of schoolchildren.

The results block provides for a comprehensive assessment of the state of formation of professional labor competence of schoolchildren at each stage of professional labor training, systematic monitoring of schoolchildren' progress and determination of the effectiveness of the developed technology.

The pedagogical conditions, which determine the effectiveness of the implementation of vocational and labor training of schoolchildren with intellectual developmental disorders, in particular: organizational, providing a learning environment, modern technological equipment, active involvement of parents; didactic, including the selection of accessible content of educational material and its appropriate structuring, the choice of methods, techniques, means and types of work adequate to the capabilities of the schoolchildren for vocational and labor training.

The analysis of the results of the molding experiment confirmed a significant increase in the level of formation of professional labor competence in the

experimental group, the success of their training; however, the schoolchildren of the control group did not show any positive dynamics. In the conditions of specially organized pedagogical influence there is a formation of certain personal achievements and properties corresponding to each stage of professional labor training. On the basis of the comparative analysis of the obtained results the effectiveness of the developed pedagogical technology of formation of professional labor competence of schoolchildren with intellectual developmental disorders is proved; the main provisions of the research have general pedagogical significance and can be used in the educational process of general educational institutions, including in classes with inclusive education, where children with intellectual disabilities are educated.

Methodological recommendations for teachers that promote the effective formation of professional labor competence in schoolchildren with intellectual disabilities are developed.

The study emphasizes the importance of an integrated approach to vocational and labor education of schoolchildren with intellectual disabilities, which implies specific teaching methods, active involvement of schoolchildren in practical activities and development of their vocational and labor skills.

Scientific novelty of the obtained results lies in the fact that for the first time: scientific and methodological bases of formation of professional labor competence of schoolchildren with intellectual developmental disorders as a basis for successful professional labor activity in accordance with the Concept of the New Ukrainian School are developed; pedagogical technology of formation of professional labor competence of schoolchildren of 5–10 grades with intellectual developmental disorders in special institutions of general secondary education is developed and tested; the formation of professional labor competence of schoolchildren in grades 5–10 with intellectual developmental disorders is presented as a sequential process of personal growth - the acquisition of professional labor skills, social qualities, the development of positive individual capabilities as a result of passing all stages of professional labor training in specialized institution of general secondary education

(SIGSE), thus enhancing the dynamics of professional development of the individual; the author's model curriculum, which contains invariant modules for schoolchildren with intellectual developmental disorders, has been developed; the scientific approaches to the formation of professional labor competence of schoolchildren in special institutions of general secondary education have been deepened and clarified; scientific data on the peculiarities of the organization of professional labor education in a special institution of general secondary education in accordance with the reforms of the New Ukrainian School have been deepened and clarified; diagnostic tools for use as criteria for assessing the state of formation of professional labor competence of schoolchildren with intellectual disabilities; further development was given to: the competence approach and principles of special pedagogy to the solution of the problem of providing effective professional labor training of schoolchildren in special institutions of general secondary education; modern technologies and methods of formation of professional labor competence of schoolchildren with intellectual disabilities; modern technologies and methods of formation of professional labor competence of schoolchildren with intellectual disabilities; modern technologies and methods of formation of professional labor competence of schoolchildren with intellectual disabilities.

The obtained results have practical significance as they: developed and tested a pedagogical technology for forming professional and labor competence in schoolchildren of grades 5–10 with intellectual disabilities; created a diagnostic toolkit to assess the level of professional and labor competence formation in schoolchildren with intellectual disabilities; developed and implemented an original model educational program «Technology of Labor Training: Invariant Modules» for schoolchildren with intellectual disabilities, which can be used in special educational institutions and inclusive education settings to support children with complex developmental disorders; created methodological recommendations for teachers on forming professional and labor competence in schoolchildren with intellectual disabilities which can be applied in special educational institutions, special classes in institution of general secondary education (IGSE), and serve as a foundation for

developing individually oriented development programs for schoolchildren with complex disabilities.

These developments contribute to improving the professional training system for schoolchildren with special educational needs and expanding their social integration opportunities.

The obtained research results can be used by specialists in the general and special education system to improve educational programs and integrated courses in the «Technologies» educational field, create an inclusive learning environment tailored to the real needs of schoolchildren with special educational needs (SEN) in professional training, and develop programs for higher education applicants.

This dissertation research not only clearly defines the ways of forming professional and labor competence but also provides practical recommendations for educators working with schoolchildren with intellectual disabilities, supporting their aspirations for self-realization and successful social integration.

Keywords: special education, children with special educational needs, schoolchildren with intellectual disabilities, complex developmental disorders, professional labor competence, competency-based approach, psychological and pedagogical support, adaptation, rehabilitation, personality, special institutions, socialization, inclusion.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

Статті у зарубіжних виданнях, країн ЄС

1. Абакумова, І. (2024). Використання методики ТАН-Содерберг в процесі професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *KELM. Knowledge, Education, Law, Management*, 7(67). 3–7. <https://doi.org/10.51647/kelm.2024.7.1>

Статті у наукових фахових виданнях України

2. Абакумова, І. (2022). Проблема організації професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(20), 6–21. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i20.200>

3. Чеботарьова, О., Абакумова, І. (2023). Трудове навчання учнів з особливими освітніми потребами у дистанційному форматі: поради та рекомендації. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 109(1), 129–154. <https://doi.org/10.33189/ectu.v109i1.131>

4. Абакумова, І. (2024). Методика вивчення стану професійно-трудової компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2(25), 11–25. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.253>

5. Чеботарьова, О., Абакумова, І. (2024). Педагогічна технологія формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 116(4), 159-173. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.203>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. Абакумова, І. (2022). Особливості професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальних закладах освіти. *Всеукраїнський онлайн-марафон до Дня науки. Тези доповідей учасників Всеукраїнського онлайн-марафону до Дня науки (16–24 травня 2022, Київ)*, 6–8.

URL: <https://ispukr.org.ua/articles/22/%D0%A2%D0%95%D0%97%D0%98%20%D0%94%D0%9E%D0%9F%D0%9E%D0%92%D0%86%D0%94%D0%95%D0%99.pdf>

7. Абакумова, І. (2022). Основні підходи до змісту трудового навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Діти з особливими освітніми потребами в умовах сьогодення: вектори психолого-педагогічної та соціально-реабілітаційної допомоги*. Матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених (15 грудня 2022, Київ), 4–7. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739733/1/%85_2022.pdf

8. Абакумова, І. (2022). Професійно-трудова підготовка учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу*. Матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (19–20 жовтня 2022, Київ), 9–13. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=9597>

9. Абакумова, І. (2023). Система професійно-трудової підготовки учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни*. Матеріали IX Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (25–26 жовтня 2023, Київ), 14–18. URL: <https://ispukr.org.ua/articles/23/2023%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97.pdf>

10. Абакумова, І. (2024). Вивчення стану сформованості професійно-трудової компетентності в учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни*. Матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених (29 лютого 2024, Київ), 6–9. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740058/1/тези%20мол.конф.%202024.pdf>

11. Абакумова, І. (2024). Професійно-трудова соціалізація учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Професійно-трудова соціалізація в системі сучасних реабілітаційних послуг дітям та дорослим з інтелектуальними порушеннями*. Збірник тез з нагоди 100-річчя від дня

народження Клавдії Турчинської) (25 січня 2024, Київ), 5–9.
URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/46650/Profesiino-trudova%20sotsializatsiia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

12. Абакумова, І. (2024). Навчально-методичне забезпечення змісту професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Спеціальна освіта: проблеми та перспективи*. Матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції (18–19 квітня 2024, Кам'янець-Подільський), 9–12. URL: <https://logo.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/06/%D0%97%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97-18-19.04.-2024.pdf>

13. Абакумова, І. (2024). Програмне забезпечення професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації*. Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (24–25 жовтня 2024, Київ), 11–15. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743112>

Інші публікації

Модельні навчальні програми

14. Абакумова, І. та ін. (2023). Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: кулінарія, господарсько-побутові роботи. 5–6 класи» для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. URL : https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/model-ni-navchal-ni-prohramy_/tekhnalohichna-osvitnia-haluz/

15. Абакумова, І. та ін. (2024). Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: кулінарія, господарсько-побутові роботи. 7 клас» для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. URL : https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/model-ni-navchal-ni-prohramy_/tekhnalohichna-osvitnia-haluz/

ЗМІСТ

ВСТУП.....	21
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОГО СТАНУ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	
1.1. Професійно-трудова діяльність учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в психолого-педагогічній літературі	32
1.2. Професійно-трудова підготовка як важливий засіб соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	45
1.3. Корекційна спрямованість змісту професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	52
1.4. Особливості професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в практиці навчання закладів освіти.....	61
Висновки до першого розділу.....	70
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	
2.1. Науково-методичні основи експериментального дослідження.....	73
2.2. Показники та рівні сформованості професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	82
2.3. Аналіз стану сформованості в учнів професійно-трудової компетентності за результатами констатувального етапу дослідження.....	94
Висновки до другого розділу.....	111
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	
3.1. Теоретико-методичні основи педагогічної технології формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	114

3.2. Педагогічні умови реалізації технології формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та результати формувального етапу дослідження.....	126
3.3. Критерії та показники оцінювання професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	142
3.4. Методичні рекомендації для педагогів щодо формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	154
Висновки до третього розділу.....	172
ВИСНОВКИ.....	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	181
ДОДАТКИ.....	205

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ІІР – порушення інтелектуального розвитку

ІІІР – порушення психофізичного розвитку

ІІТК – професійно-трудова компетентність

КІ – комплексні порушення

ЦНС – центральна нервова система

КГ – контрольна група

ЕГ – експериментальна група

ІІРЦ – навчально-реабілітаційний центр

ООІ – особливі освітні потреби

ІІУШ – Нова українська школа

АДІ – аналіз продуктів діяльності

СЗЗСО – спеціальний заклад загальної середньої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні зміни у сфері освіти в Україні спрямовано на розвиток нових технологій, розроблення інноваційних методик, реалізацію освітнього процесу відповідно до європейських стандартів та цінностей. Це передбачає не лише зміни на законодавчому рівні, а й загальну гуманізацію відносин, вдосконалення процесу навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. У цьому контексті особливе місце посідає питання соціалізації, інтеграції у суспільство осіб з порушеннями інтелектуального розвитку.

В останнє десятиріччя в Україні та країнах зарубіжжя активізувався пошук ефективних методів та технологій навчання осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Зокрема, у психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених акцентується увага на важливій ролі корекційно-розвивального супроводу учнів з порушеннями інтелекту в системі спеціальної та інклюзивної освіти, забезпеченні належного рівня трудової підготовки школярів, завдяки якій закладаються основи їхньої самостійності (І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, Г. Мерсіянова, С. Миронова, Л. Прохоренко, В. Синьов, М. Супрун, І. Татьянчикова, О. Хохліна, О. Чеботарьова, В. Reichow, W. Sherborne, L. Frost, E. Fombonne та ін.).

Водночас значна увага приділяється проблемам формування соціальної компетентності, розвитку особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, забезпеченню їнього психолого-педагогічного супроводу (О. Бабяк, Н. Баташева, В. Бондар, О. Орлов, Л. Прохоренко, О. Прокопенко, В. Синьов, Г. Соколова, І. Татьянчикова, Ю. Шевченко та ін.), необхідності використання сучасних стратегій компетентнісно орієнтованого навчання та підтримки в умовах очного, змішаного та дистанційного формату (Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, Ю. Косенко, О. Мякушко, І. Сухіна, К. Тороп, С. Трикоз, В. Чеботарьова, Н. Ярмола), забезпеченню ефективного управління спеціальним закладом освіти, впровадженню новацій в освітній

процес (В. Засенко, В. Іщук, В. Кобильченко, С. Кульбіда, С. Миронова, І. Омельченко, Л. Прохоренко, М. Супрун, В. Шевченко, А. Шевцов та ін).

Особливу роль у формуванні професійно і технічно компетентної особистості, підготовленої до життя та активної професійно-трудової діяльності в сучасному високотехнологічному інформаційному суспільстві, відіграє технологічна освіта, яка реалізується на уроках професійно-трудового навчання. Відповідно до сучасного розуміння – професійно-трудова компетентність визначається як загальна компетентність особи, яка розвивається під час професійно-трудового навчання та має достатні професійно-трудові знання, уміння, навички, практичний досвід, професійну зацікавленість, інтерес, сформованість цінностей і ставлень до своєї праці, що в цілому може комплексно застосовуватися на практиці (В. Бондар, В. Засенко, Г. Мерсіянова, С. Миронова, Л. Прохоренко, В. Синьов, М. Супрун, І. Татяничкова, В. Товстоган, К. Тороп, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.).

Своєю чергою, професійно-трудова підготовка передбачає розвиток загальнотрудових можливостей особи, її талантів, розуміння та можливість обирати подальший життєвий шлях та перебувати в процесі самореалізації, продовження навчання на більш професійному рівні або здобуття відповідної професії, а також виховання почуття відповідальності та поваги до праці, суспільства, довкілля, культурних та соціальних цінностей.

Сьогодні перед системою професійно-трудового навчання в спеціальних закладах загальної середньої освіти стоїть новий виклик – забезпечення умов професійно-трудової підготовки учнів, які після закінчення школи здатні надавати відповідні професійні послуги у сфері обслуговування, виробництва та сільського господарства та бути затребуваними на ринку праці. Така праця визначається відповідними аспектами соціальної та трудової спроможності, різними показниками і критеріями професійно-трудової підготовленості (О. Агавелян, В. Бондар, А. Висоцька, А. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Мирський, В. Товстоган, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.), соціалізації

(І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, І. Гладченко, В. Синьов, М. Супрун, І. Татьянчикова та ін.), сформованості життєвої компетентності (В. Бондар, Л. Дробот, С. Конопляста, Г. Мерсіянова, І. Татьянчикова, К. Тороп, К. Рейда та ін.), виробничої адаптації (А. Висоцька), соціально-трудової та побутової адаптації (Л. Долженко, Л. Дробот, А. Раку, Н. Ярмола), «соціальної зрілості» (В. Бондар), ефективності використання загальнотрудових та професійних умінь (Г. Дульнєв, Г. Мерсіянова, А. Лапін, О. Хохліна), здатністю продовжувати працювати за обраною спеціальністю після закінчення школи чи коледжу, тобто «професійною стабільністю» (К. Рейда, В. Тарасова, В. Товстоган, К. Турчинська).

Важливу роль у виборі майбутньої професії відіграють уроки професійно-трудове навчання. Такі уроки ознайомлюють із різноманітними професіями і надають можливість розвивати спеціальні трудові та професійні навички. Наразі питання професійно-трудової підготовки учнів з особливими освітніми потребами, формування їхньої професійно-трудової компетентності, оновлення змісту, форм професійного навчання потребують нагального вирішення (І. Бех, В. Бондар, М. Супрун, С. Миронова, В. Синьов, І. Татьянчикова, В. Товстоган, К. Турчинська, О. Хохліна, О. Чеботарьова Н. Ярмола).

Аналіз організації професійно-трудової підготовки у спеціальних закладах освіти показав, що у більшості випадків її недостатній рівень зумовлений відсутністю цілісної методичної системи професійно-трудового навчання, сучасних педагогічних технологій навчання, які б передбачали формування базових професійно-трудових умінь та навичок учнів, врахування особливостей опанування школярами з різними пізнавальними можливостями навчального матеріалу, забезпечення спеціальних умов реалізації професійно-трудового навчання, злагодженої взаємодії в системі «вчитель – учень – батьки».

Сучасна модель освіти осіб з порушеннями інтелектуального розвитку має принципово новий погляд на розвиток компетентної особистості учня як

активного учасника освітнього процесу. Важливим питанням у цьому контексті є нова стратегія надання освітніх послуг таким учням, яка передбачає спеціально організоване професійно-трудове навчання з використанням сучасних технологій у поєднанні з корекційно-розвитковою роботою. З огляду на теоретичні положення нашого дослідження можна стверджувати, що професійна підготовка цих учнів охоплює основну ланку школи і закладає основу для їхнього подальшого професійного становлення в умовах профільного навчання. Водночас існування різних науково-методичних основ розуміння окремих аспектів цієї теми пояснює фрагментарність досліджень і відсутність науково-методичних розробок щодо формування професійно-трудової компетентності учнів у основній ланці спеціальної школи. Отже, актуальність досліджуваної проблеми й недостатнє її розв'язання у сучасній педагогічній науці та практиці зумовили визначення теми нашого дисертаційного дослідження: **«Формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України за напрямом «Теоретичні і методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами», комплексних тем відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: «Науково-методичне забезпечення навчання дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку» (ДР № 0121U108669); «Удосконалення змісту базової середньої освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах НУШ» (ДР № 0124U000492).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 9 від 01.11.2021 р.).

Мета дослідження полягає в розробленні теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої педагогічної технології формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для досягнення зазначеної мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретико-методичний аналіз проблеми професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у психолого-педагогічній літературі.
2. З'ясувати стан сформованості професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку.
3. Теоретично обґрунтувати та розробити педагогічну технологію формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку.
4. Апробувати та експериментально перевірити педагогічну технологію формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Об'єкт дослідження – професійно-трудова компетентність учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Предмет дослідження – формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: положення про визначальну роль діяльності у формуванні особистості, єдності діяльності й свідомості (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), положення сучасної спеціальної педагогіки про складну структуру порушення (Л. Виготський); особистісно орієнтований підхід до навчання (І. Бех, В. Кремень, І. Якиманська та ін.); компетентнісний підхід у сучасній освіті (Н. Бібік, В. Засенко, О. Овчарук, О. Пошетун, Л. Прохоренко, О. Савченко); концептуальні положення щодо соціалізації особистості при порушеннях інтелектуального розвитку (І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, В. Гладуш, І. Дмитрієва, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, І. Татьянчикова,

О. Хохліна); загальні положення теорії та практики професійно-трудового навчання учнів (О. Коберник, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський), теорії корекційної спрямованості професійно-трудового навчання учнів з особливими освітніми потребами (В. Бондар, Г. Дульнєв, Г. Жаренкова, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Н. Павлова, Б. Пінський, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.); концептуальні засади визначення змісту професійно-трудового навчання у спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (В. Бондар, І. Єременко, С. Мирський, Г. Мерсіянова, О. Хохліна, О. Чеботарьова), основні положення теорії корекційного навчання й виховання, їх вплив на процеси розвитку (І. Бех, В. Бондар, Л. Вавіна, А. Висоцька, В. Засенко, І. Єременко, В. Кобильченко, Ю. Косенко, С. Кульбіда, С. Максименко, Л. Прохоренко, Т. Сак, В. Синьов, М. Супрун, О. Чеботарьова, М. Шеремет, Д. Шульженко, М. Ярмаченко), загальні положення теорії і практики навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (О. Бабяк, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, К. Тороп, С. Трикоз, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та ін.).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань на всіх етапах дослідження використовувалися такі методи:

теоретичні – аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; систематизація та узагальнення наукових підходів до розв’язання проблеми професійно-трудової підготовки учнів, визначення змісту ключових понять; теоретичне моделювання для створення педагогічної технології формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на різних етапах навчання; метод порівняльного аналізу і синтезу результатів дослідження; якісний аналіз емпіричних даних;

емпіричні: соціологічні (анкетування, бесіда, інтерв’ювання); педагогічні (педагогічне спостереження, педагогічний експеримент для визначення ефективності розробленої педагогічної технології формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального

розвитку, педагогічне тестування для визначення показників професійно-трудової компетентності учнів, аналіз продуктів діяльності, які було використано з метою вивчення особливостей виконання навчальних завдань учнів; вивчення шкільної документації та узагальнення педагогічного досвіду щодо стану забезпечення професійно-трудової підготовки учнів у спеціальних закладах загальної середньої освіти; метод моделювання ситуацій, постановки проблемних питань, констатувальний та формувальний експеримент);

статистичні – кореляційний аналіз, відсотковий розподіл даних з метою виокремлення рівнів професійно-трудової компетентності учнів на основі реалізації педагогічної технології, методи кількісної та якісної обробки експериментальних даних, визначення достовірних відмінностей між показниками експериментальної та контрольної груп, доведення ефективності результатів педагогічного експерименту та інтерпретації отриманих результатів.

Вірогідність результатів дослідження забезпечується: методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням системи методів, адекватних меті, предметові та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки; поєднанням методів кількісного та якісного аналізу емпіричних даних; ефективністю експериментальної роботи, що проведена в умовах освітнього процесу спеціальних закладів загальної середньої освіти.

Експериментальна база дослідження: Спеціальна школа № 26 Дніпровського району м. Києва, Комунальний заклад Львівської обласної ради «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая», Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради», КЗНЗ I-II ступенів «Навчально-реабілітаційний центр №17» м. Києва.

Загальна кількість охоплених дослідженням учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти – 160 осіб: на констатувальному етапі – 80 осіб (учні 5–10 класів з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку). На

формувавальному – 80 осіб (учні з порушеннями інтелектуального розвитку) (40 осіб – експериментальна група, 40 осіб – контрольна група).

Наукова новизна результатів полягає в тому, що

вперше:

- розроблено науково-методичні засади формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку як основи для успішної професійно-трудової діяльності відповідно до Концепції Нової української школи;

- розроблено та апробовано педагогічну технологію формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальних закладах загальної середньої освіти;

- теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та виділено її змістові компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практико-діяльнісний;

- визначено організаційно-педагогічні умови формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальних закладах загальної середньої освіти в контексті реформ НУШ;

- формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку представлено як послідовний процес особистісного зростання – набуття професійно-трудових умінь та навичок, соціальних якостей, розвиток позитивних індивідуальних можливостей в результаті проходження усіх етапів професійно-трудової підготовки у СЗЗСО, що дає змогу підтримувати зв'язок у безперервному процесі корекційно-розвивального впливу, створюючи динаміку професійного розвитку особистості;

поглиблено та уточнено:

- наукові підходи щодо формування професійно-трудової компетентності учнів у спеціальних закладах загальної середньої освіти;

- наукові дані про особливості організації професійно-трудового навчання у спеціальному закладі загальної середньої освіти відповідно до реформ Нової української школи;

- діагностичний інструментарій для визначення стану сформованості професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку;

подальшого розвитку набули:

- компетентнісний підхід та принципи спеціальної педагогіки до розв’язання проблеми забезпечення ефективної професійно-трудової підготовки учнів у спеціальних закладах загальної середньої освіти;

- сучасні технології та методи формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Практичне значення дослідження полягає у:

- розробленні та апробуванні педагогічної технології формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку;

- розробленні діагностичного інструментарію для використання в якості критеріїв оцінки стану сформованості професійно-трудової компетентності учнів з ППР;

- розробленні та впровадженні в освітній процес авторської модельної навчальної програми «Технології трудового навчання: інваріантні модулі» для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, яка може використовуватися для роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в спеціальних навчальних закладах та закладах з інклюзивним навчанням;

- розробленні методичних рекомендацій для педагогів щодо формування професійно-трудової компетентності старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку, які можуть бути використані для роботи з учнями з ППР у спеціальних навчальних закладах та спеціальних класах ЗЗСО, а також можуть бути покладені в основу створення індивідуально орієнтованих програм розвитку учнів зі складними порушеннями розвитку.

Особистий внесок здобувача полягає у вперше проведеному дослідженні формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку; емпіричному вивченні та підборі діагностичного інструментарію для визначення стану сформованості професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку; у розробленні структурно-функціональної моделі формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку; у створенні модельної навчальної програми «Технології трудового навчання: інваріантні модулі» для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Результати дослідження впроваджено у практичну діяльність:

Спеціальної школи № 26 Дніпровського району міста Києва (довідка № 268 від 23.12.2024 р.); Комунального закладу освіти «Нікопольський навчально-реабілітаційний центр «Ніка» Дніпропетровської обласної ради» (довідка № 290 від 03.12.2024 р.); Комунального закладу освіти «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради» (довідка № 19-13/02-270 від 12.12.2024 р.); Інклюзивно-ресурсного центру № 10 Шевченківського району міста Києва (довідка № 01-38/24 від 10.12.2024 р.); Комунального закладу Львівської обласної ради «Багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая» (довідка № 109 від 03.06.2024 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дослідження доповідалися та обговорювалися на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних заходах різних рівнів, а саме: *Всеукраїнська науково-практична конференція «Рівні серед рівних: інноваційні підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами»* (17 грудня 2021 р., м. Київ); *Всеукраїнський онлайн-марафон до Дня науки «Освітній вектор: допомога, підтримка, навчання дітей з порушеннями інтелекту та комплексними порушеннями розвитку в умовах воєнного стану в країні»* (16–24 травня 2022 р., м. Київ); *VIII Міжнародний конгрес зі*

спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу» (19–20 жовтня 2022 р., м. Київ); Всеукраїнська конференція молодих вчених «Діти з особливими освітніми потребами в умовах сьогодення: вектори психолого-педагогічної та соціально-реабілітаційної допомоги» (15 грудня 2022 р., м. Київ); IX Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни» (25–26 жовтня 2023 р., м. Київ); Всеукраїнська конференція молодих вчених «Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни» (29 лютого 2024 р., м. Київ); XVI Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна освіта: проблеми та перспективи» (18–19 квітня 2024 р., м. Кам'янець-Подільський); круглий стіл «Професійно-трудова соціалізація в системі сучасних реабілітаційних послуг дітям та дорослим з інтелектуальними порушеннями» (з нагоди 100-річчя від дня народження Клавдії Турчинської) (25 січня 2024 р., м. Київ); X Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації» (24–25 жовтня 2024 р., м. Київ); X Міжнародна науково-практична конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (21 листопада 2024 р., м. Суми).

Публікації. Зміст та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 15 наукових працях: 4 статтях, які відображають основні результати, опубліковані у наукових фахових виданнях, що включені до наукометричних баз, 2 з яких у співавторстві, 1 стаття у зарубіжному періодичному виданні країн ЄС, публікаціях апробаційного характеру – 8 тезах, 2 модельних навчальних програмах, які отримали гриф МОН.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із вступу, трьох розділів та висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (198 найменувань, з них 9 – іноземною мовою). Загальний обсяг роботи – 244 сторінки, з них 178 сторінок основного тексту. Робота містить 7 додатків, 10 таблиць та 13 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОГО СТАНУ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Професійно-трудова діяльність учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в психолого-педагогічній літературі

Останні суспільні та освітні трансформації актуалізують необхідність детального аналізу процесу психолого-педагогічного супроводу та соціальної адаптації осіб з особливими освітніми потребами, зокрема тих, які мають психофізичні порушення розвитку. Зростаюча увага до цього питання зумовлена прагненням суспільства створити рівні умови для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та потреб. У цьому контексті науковці та фахівці у сфері освіти ведуть пошук ефективних моделей організації навчального процесу, що сприяють не лише інтелектуальному розвитку дітей, а й їхній соціальній адаптації, професійно-трудовій підготовленості та успішній інтеграції в суспільство.

Серед дітей з особливими освітніми потребами особливою категорією є учні з порушеннями інтелектуального розвитку. Вони потребують комплексного підходу до навчання, корекції та реабілітації. Такий підхід має враховувати не лише когнітивні труднощі дітей, а й особливості їхнього сенсомоторного, емоційного та соціального розвитку. Водночас діти зі складними інтелектуальними порушеннями сприймають навколишній світ крізь призму своїх обмежень, що значною мірою впливає на їхню взаємодію з іншими людьми, формування навичок комунікації, а також оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками [8, с. 40].

Аналіз наукових та психолого-педагогічних джерел, присвячених вивченню особливостей розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, свідчить про складний і багатоаспектний характер порушень. Дослідження провідних вчених у цій галузі (В. Бондар, І. Дмитрієва, М. Матвеева,

С. Миронова, В. Синьов, І. Татьянчикова, О. Хохліна, Д. Шульженко та ін.) демонструють, що в більшості випадків інтелектуальні порушення не є ізольованим явищем, а супроводжуються іншими порушеннями у розвитку, що значно ускладнює процес навчання та соціалізації учнів з ППР. Зокрема, у таких дітей часто спостерігається поєднання моторних, інтелектуальних та мовленнєвих порушень різного ступеня прояву. Цей комплекс часто супроводжується порушеннями зору, слуху та сенсорномоторної чутливості, що ще більше ускладнює розвиток та навчання.

Взаємозв'язок і багатогранність проявів, характерних для учнів з ППР, підкреслюють нагальну потребу у впровадженні особистісно орієнтованого, диференційованого та індивідуального підходу до їхнього навчання і реабілітації. Глибокий аналіз індивідуальних особливостей кожного учня, його сильних сторін і труднощів, дає можливість сформувати освітній процес, який не лише враховує специфічні потреби, а й сприяє максимальному розкриттю потенціалу, забезпечуючи ефективну соціалізацію та інтеграцію в суспільство [12, с. 29].

Численні психолого-педагогічні дослідження присвячено детальному аналізу особливостей психофізичного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, що зумовлено необхідністю глибокого розуміння механізмів їхнього навчання, адаптації та соціальної взаємодії. Дослідження у цій галузі мають ключове значення для побудови ефективних методик та технологій професійно-трудового навчання, що сприяють не лише професійному зростанню учнів, а й пізнавальному та особистісному розвитку, формуванню життєво важливих комунікативних та поведінкових навичок, необхідних для їхньої повноцінної інтеграції в суспільство (В. Бондар, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, Г. Мерсіянова, С. Миронова, О. Мякушко, Л. Прохоренко, В. Синьов, М. Супрун, І. Сухіна, І. Татьянчикова, В. Товстоган, К. Тороп, С. Трикоз, О. Хохліна, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та ін.).

У сучасних наукових дослідженнях проблема професійно-трудового навчання учнів з особливими освітніми потребами привертає все більшу увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників.

Провідне місце в дослідженнях І. Беха, В. Бондаря, А. Висоцької, Г. Дульнєва, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, С. Мирського, В. Синьова, І. Татячикової, К. Турчинської, О. Хохліної, О. Чеботарьової відводиться вивченню корекційно-розвивальної спрямованості педагогічного процесу і, передусім, трудового та професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, якому надається особлива роль у компенсації порушень розвитку дитини.

Автори наголошують на важливості впровадження сучасних виробничих технологій, які відповідають запитам економічного розвитку країни. Важливою є підготовка випускників, які здатні запропонувати якісні послуги на ринку праці. Ефективність професійно-трудової підготовки учнів визначається різними показниками, критеріями: рівнем соціалізації випускників школи, показниками професійно-трудової адаптації, соціалізації, результатами працевлаштування (О. Агавелян, В. Бондар, А. Висоцька, А. Карвяліс, С. Мирський, Г. Мерсіянова, К. Рейда, В. Товстоган, О. Хохліна).

Дослідження зазначеної проблеми базується на теорії корекційно-розвиваючого навчання, започаткованої Л. Виготським та в подальшому досліджуваної такими вченими, як Г. Дульнєв, І. Єременко, О. Лурія, М. Певзнер, Б. Пінський, В. Синьов, Н. Стадненко, Ж. Шиф та ін. [98, с. 6].

На всіх етапах розвитку теорії і практики навчання й виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку проводився активний пошук педагогічних засобів організації їхньої праці з метою психічного розвитку дітей і підготовки їх до самостійного життя. У світлі розв'язання цього завдання ставилися та розроблялися питання психолого-педагогічного вивчення учнів, удосконалювалися зміст і методи виховання і навчання в спеціальній школі, формувалася система професійно-трудового навчання, добиралися профілі підготовки дітей до самостійної праці. Усі ці питання

розглядалися насамперед в аспекті проблеми корекції порушень інтелектуального розвитку учнів. Однак глибший аналіз тих чи інших теоретичних підходів щодо розв'язання корекційних завдань показав, що і визначення змісту корекційної роботи в школі, і розуміння дидактичних шляхів корекції порушень розвитку учнів залежали від того, як розв'язувалась загальніша проблема – проблема соціальної спрямованості освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Особливо це виявляється під час аналізу системи професійно-трудового навчання, що здійснювалося відповідно до тієї чи іншої концепції соціальної спрямованості навчально-виховного процесу спеціальної школи.

Спираючись на теорію Л. Виготського про первинні і вторинні дефекти, Ж. Шиф підкреслює необхідність аналізувати поведінку кожного вихованця спеціальної школи у його розвитку, виявляючи резерви позитивних можливостей, які, на її думку, можуть слугувати опорою для компенсації порушень. У цьому власне й полягає індивідуалізація корекційно-виховного впливу процесу навчання. Трудове та професійно-трудове навчання за умови цілеспрямованої його організації відіграє важливу роль у розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, підвищенні інтересу й активності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі вивчення загальноосвітніх предметів [14, с. 13–14, 21].

Видатний європейський вчений Е. Сеген виділяв ручну працю як засіб морального та фізичного виховання, що розвиває активність, волю, мислення, забезпечує пізнавальну активність учнів до трудової діяльності та її результату. Кожна дитина має бути включена в доступну трудову діяльність [12, с. 22].

У складі освітнього процесу спеціальних закладів загальної середньої освіти уроки трудового навчання мають професійне спрямування й розглядаються як підготовка учнів до самостійної трудової діяльності. Завдання трудової підготовки вирішують шляхом виховання в учнів готовності до виконання трудових завдань на основі формування системи

техніко-технологічних знань, професійних умінь зі спеціальності, яку мають опанувати школярі [98, с. 5].

Професійно-трудова підготовку вчені здебільшого розглядають у складі соціальної адаптації, тим самим вказуючи на важливість зв'язку професійної діяльності з соціальними потребами особистості [163, с. 128].

В. Синьов визначає соціальну адаптацію як процес і результат пристосування людини до соціального середовища на основі оволодіння соціально-нормативною поведінкою, виконання вимог суспільства, які ставляться до особистості у відповідних ситуаціях [139, с. 20].

Відповідно до Концепції Нової української школи, Державного стандарту базової середньої освіти, критеріями сформованості навчальних досягнень випускника загальноосвітньої школи є компетентності – інтегровані показники, які в майбутньому забезпечать конкурентоспроможність особистості на ринку праці [164, с. 315].

Основою професійно-трудової компетентності випускника спеціальної школи є соціально-трудова зрілість, що базується на педагогічному, психологічному та професійно-трудовому аспектах навчання та виховання особистості.

На думку В. Бондаря, серед критеріїв сформованості соціально-трудової компетентності варто виділити такі: світогляд, морально-етичні поняття, психологічну готовність особистості до трудової діяльності, опанування та здійснення трудової діяльності у певній галузі, соціальну зрілість особистості та набуття досвіду поведінки в колективі [17, с. 68–69].

Отож, саме забезпечення реалізації професійно-трудової компетентності є головним завданням спеціальної освіти сьогодення. Адже від цього буде залежати здатність особистості долати життєві труднощі та виконувати навчальні, професійні завдання. Професійно-трудова підготовка у спеціальній школі має спрямовуватись на забезпечення оволодіння учнями загальнотрудових та початкових професійних навичок, включаючи соціально-професійну орієнтацію.

У наукових працях В. Бондаря, Г. Мерсіянової, Г. Дульнєва, В. Карвяліса, Є. Ковальнової, С. Коноплястої, А. Корнієнка, Г. Мерсіянової, С. Мирського, А. Раку, К. Рейди, К. Турчинської та інших значна увага приділяється питанням реалізації форм, методів та засобів соціально-професійної орієнтації у спеціальних закладах загальної середньої освіти. Автори зазначають, що соціально-професійна орієнтація – це комплексна система форм, методів, засобів, заходів, яка цілеспрямовано використовується для засвоєння певної системи знань і моделей поведінки, що дають змогу молодим людям з порушеннями інтелектуального розвитку функціонувати в суспільстві відповідно до своїх можливостей. Забезпечення здійснення соціально-професійної орієнтації на уроках професійно-трудового навчання реалізується через чітко визначену освітню модель, яка передбачає створення необхідних умов для системного засвоєння та використання в побутово-соціальному та професійному житті отриманих техніко-технологічних знань, умінь та навичок [163, с. 6].

Щоб бути готовими до самостійного дорослого життя, учням з інтелектуальними порушеннями необхідно мати запас практичних знань, певну професійно-трудову підготовку, вміння адаптуватися і правильно будувати взаємовідносини з оточуючими.

У роботах В. Бондаря, Г. Дульнєва, Ю. Косенка, С. Мирського, Г. Мерсіянової, С. Миронової, К. Рейди, О. Хохліної, О. Чеботарьової та ін. акцентується увага на відповідності практико-орієнтованих завдань пізнавальним можливостям учнів з ППР. У процесі професійно-трудового навчання найбільші труднощі під час виконання практичних завдань виникають тоді, коли школярам доводиться виконувати певні розумові дії. Ці дії лежать в основі високого рівня самостійності й цілеспрямованості у праці, – уміння створювати орієнтувальну основу з будь-якого виду практичної діяльності, уміння планувати хід роботи, контролювати її якість, встановлювати причини можливих перешкод та долати їх. Внаслідок інертності, стереотипності нервових процесів учні важко переключаються з

одного виду діяльності на інший, не переносять вироблені в одній ситуації навички на іншу [17, с. 31].

Тому основною метою професійно-трудової підготовки є процес формування здатності учня максимально самостійно, відповідно до індивідуальних можливостей, організовувати власне побутове життя та виконувати професійно-трудові обов'язки, отримані під час навчання.

Завданнями професійно-трудової підготовки відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти є: формувати уявлення про важливість трудової діяльності; про виробництво та його роль в реалізації професійно-трудових завдань; отримання учнями досвіду виконання системних трудових операцій та усвідомлення значущості праці; забезпечення умов для самореалізації учнів відповідно до періоду професійно-трудової підготовки; професійне самовизначення учнів [179, с. 328].

Корекційно-розвивальні завдання у процесі професійно-трудової підготовки передбачають розвиток пізнавальних можливостей особистості, їхньої емоційно-вольової сфери, психомоторних навичок; мотивації до формування професійних інтересів; заохочення учнів до охайності, працелюбності, дисциплінованості, організованості і дбайливого ставлення до оточуючого середовища, особистих речей та виробничого обладнання [166, с. 289].

Професійно-трудова підготовка учнів спеціальної школи має враховувати диференційований підхід, а саме – враховувати індивідуальні пізнавальні можливості учнів, особистісні потреби, матеріально-технічні можливості школи, професійність вчителів, зв'язок школи з виробництвом.

Питанню диференційованого підходу в освітній діяльності учнів присвячено наукові праці В. Бондаря, Л. С.Вавіної, І. Єременка, Г. Мерсіянової, М. Супруна, В. Турчинської та ін. Що стосується диференційованого підходу безпосередньо на уроках професійно-трудового навчання, то він реалізується через дозування навантаження, вибір складності завдань, прийоми та темп навчання, спрощення або підсилення характеру

праці. Допомога учням, аналіз та оцінка результатів діяльності також відбувається відповідно до індивідуальних можливостей школярів з порушеннями інтелектуального розвитку [102, с. 46].

У процесі формування загальнотрудових умінь актуальним є надання учневі індивідуальної допомоги (загальної, вербальної, практичної) (Г. Мерсіянова, А. Лапін, С. Мирський, О. Хохліна).

У дослідженнях науковців зазначено, що загальна допомога містить в собі мотивацію учня, заохочення найменших його успіхів, акцентування уваги на інструкціях та конкретних аспектах виконання завдань. Практична допомога здійснюється в тому випадку, коли учневі складно самостійно виконати трудові операції. Тоді вчитель демонструє послідовність виконання дій або виконує їх разом з учнем. Вербальна допомога складається з повторення змісту, з'ясування причин, що викликали труднощі під час виконання завдання. Реалізується через загальні відкриті питання різного виду узагальненості, підказки; конкретні, що містять деталі, ознаки предмета; навідні або такі, що вже містять у собі відповідь та інші види питань, що допоможуть учневі опанувати завдання.

Для того, щоб діяльність учнів з порушеннями інтелектуального розвитку стала усвідомленою та самостійною, вчителів варто поступово ослаблювати практичну допомогу та надавати перевагу вербальній. Або поєднувати ці два види допомоги. А також своєчасна допомога учневі стане запорукою позитивного ставлення до праці в цілому та виконання конкретних завдань.

Важливу роль у досягненні цієї мети відіграє формування в учнів різних видів самоконтролю (Л. Прохоренко, Т. Сак). Самоконтроль має включати розуміння вимог до остаточного результату виконання завдання, через аналіз відповідних інструкцій та оцінку результату виконаної роботи. Учні мають володіти вмінням поточного та підсумкового контролю, що містить не лише порівняння зі зразком, а і контроль допущених, у процесі виконання завдання, помилок. Для формування адекватної самооцінки учня вчителів важливо

проводити оцінювання його діяльності за чіткими вимогами та зрозумілими учневі критеріями [132, с. 135].

Водночас завданням спеціальної школи продовжує бути створення таких умов, у яких учні змогли б опанувати загальні і спеціальні трудові навички, оволодіти спеціальними прийомами виробництва, мати уявлення про структуру господарської діяльності, трудових, виробничих та технологічних процесів. Під час професійно-трудової підготовки учні мають навчитися організовувати своє робоче місце, планувати послідовність виконання завдань, контролювати хід виконання поставлених перед ними завдань, оцінювати результат своєї праці. Така організація професійно-трудової підготовки сприяє забезпеченню професійної освіти та самостійної трудової діяльності з подальшим працевлаштуванням випускників спеціальних шкіл (В. Бондар, Ю. Бистрова, Г. Мерсіянова, О. Хохліна, О.Чеботарьова та ін.).

К. Турчинська результативність професійно-трудової підготовки випускників розглядає в напрямі професійної сталості, до якої належать: інтенсивність, дієвість і сталість професійної спрямованості [165, с. 113].

В. Товстоган професійно-трудова сталість трактує як стійко вмотивовану, позитивно забарвлену та максимально тривалу в часі діяльність, за отриманим в процесі професійного навчання фахом [164, с. 37].

А. Висоцькою здійснено дослідження, присвячене проблемі виробничої адаптації випускників спеціальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У роботі акцентовано увагу на виробничій адаптації – процесі взаємодії працівника та організації, що відбувається на основі виробничої діяльності. До видів виробничої адаптації автором віднесено:

- формально-виробничу – адаптацію до формальної організації виробництва, яка регулює поведінку членів даної організації;
- соціально-психологічну – яка охоплює систему психологічних міжособистісних стосунків;

- професійну адаптацію – процес становлення людини як професіонала [150, с. 134].

Серед найважливіших є саме початковий етап виробничої адаптації, від якого і будуть залежати подальші етапи та виробнича адаптація в цілому.

Однак світові та вітчизняні соціально-економічні зміни позначаються на актуальності освітніх та виховних технологіях теперішнього покоління взагалі та, зокрема, спричиняє труднощі в процесі соціально-трудової адаптації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Це пояснюється побудовою нинішнього ринку праці та низьким рівнем конкурентоспроможності випускників спеціальних шкіл. На виробництві використовують новітні технології та переважно автоматизацію процесів, що також ускладнює соціально-трудову адаптацію та професійну підготовленість молоді з порушеннями інтелектуального розвитку [101, с. 4].

Відповідно до досліджень, проведених В. Товстоганом, встановлено, що лише невеликий відсоток (14%) від загальної кількості обстежених, які закінчили СПТУ (за професією, якої навчалися у школі), змогли продовжити діяльність на виробництві. Також варто зазначити, що рівень успішності в школі відповідав рівню опанування завдань і на виробництві. Дещо більший відсоток випускників (22%) було працевлаштовано за відмінними від отриманих спеціальностей напрямками. Основна ж частина випускників залишилась не працевлаштованою. Усі вони, на жаль, не використовують отримані на уроках професійно-трудового навчання спеціальні знання та вміння, а також, через відсутність сучасної професійно-трудової підготовки та цензового рівня освіти, не мають можливості отримати іншу спеціальність у майбутньому.

У дослідженнях В. Бондаря, К. Рейди, В. Товстогана наголошується на проблемі подальшого профільного навчання здобувачів освіти у професійно-технічних училищах та ліцєях. Авторами встановлено, що за професіями, яких навчають учнів у спеціальних школах – швачка, столяр, чоботар (ремонт взуття), квітникар, будівельник та інші – випускники працевлаштовуються

рідко. Це негативно позначається на процесі їхньої виробничої, соціальної, психологічної адаптації. Автоматизація виробництва звужує обсяг ручних операцій, одночасно підвищуючи рівень вимог до технологічних знань. За таких умов підготовка учнів спеціальної школи до праці на виробництві великою мірою визначається рівнем їхнього загального і спеціального навчання, яке дає змогу усвідомлено ставитися до цілісного виробничого процесу. Несформованість в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку достатнього запасу загальноосвітніх і спеціальних знань знижує можливість їхньої підготовки до роботи в умовах поточно-операційного виробництва [17, с. 28].

Серед чинників, що зумовлюють труднощі у працевлаштуванні випускників, також виступає низький рівень мотивації батьків (опікунів), близькими не беруться до уваги психофізичні можливості підлітка, структура і рівень вираженості порушення інтелектуального розвитку.

Як зазначено у наукових працях А. Висоцької, В. Товстого, Г. Мерсіянової та ін., здебільшого учні 5–8 класів, розмірковуючи про бажану професію, не обирають її серед представлених шкільною професійно-трудовою підготовкою, а опираються на власні відчуття та емоційні схильності, нехтуючи аналізом власних можливостей. Хоча більшість учнів до моменту випуску зі школи дають вже більш реальну оцінку власним умінням, все одно їхні уявлення про професії залишаються поверхневими та розмитими. Поступово розв'язувати цю проблему можливо шляхом планування та впровадження необхідних змін методичних підходів в освітній процес, відновлюючи взаємодію змістових, процесуальних, мотиваційних компонентів навчальної діяльності. Необхідно не нехтувати рефлексією та більше заохочувати учнів до самостійної діяльності, що є основою трудової компетентності [164, с. 372].

Одним із провідних принципів побудови змісту професійно-трудової підготовки в спеціальній школі є принцип його соціальної значущості. Тому під час вибору спеціальностей, за якими має здійснюватися професійно-

трудове навчання, варто виходити з того, наскільки вони є важливими та потрібними для суспільства [17, с. 28].

У дослідженні О. Чеботарьової розроблено модель методичної системи трудового навчання учнів з комплексними порушеннями розвитку, акцентується увага на забезпеченні дидактичних умов організації професійно-трудового навчання, дотриманні певної етапності та реалізації педагогічної технології трудового навчання; зазначено, що організацію професійно-трудового навчання у спеціальних закладах загальної середньої освіти регулюють положення нормативно-правової бази. А саме – «Закон про освіту», «Державний стандарт базової середньої освіти», «Типова освітня програма для 5–10 класів для учнів з особливими освітніми потребами», «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку», «Положення про спеціальну школу», «Положення про навчально-реабілітаційний центр» [175, с. 265].

Ефективність системи роботи школи визначається: єдиним задумом, що пронизує діяльність педагогічного колективу єдиною педагогічною установкою, єдиним розумінням навчально-виховних завдань, особливим підходом до вибору засобів їх реалізації; оригінальністю, своєрідністю методичної системи; творчим підходом до використання досвіду інших педагогів у межах поставлених мети і завдань [17, с. 39].

У роботах Ю. Бистрової, В. Синьова, М. Супруна, О. Орлова, І. Татьянчикової та ін. наголошується на тому, що успішне виконання поставлених перед спеціальною школою завдань залежить від наукової організації професійно-трудової підготовки, рівня володіння методикою викладання та прийомами організації корекційно-виховного процесу, творчої мотивації педагога. Вчитель професійно-трудового навчання має авторитетний вплив у процесі професійного самовизначення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Тому він має володіти, крім описаних вище компетенцій, ще й особистісними установками (за К. Роджерсом), що сприяють гармонійному розвитку особистості учня. До

першої установки належить щирість або конгруентність – здатність людини усвідомлювати та щиро висловлювати власні почуття, приймати їх, виражати у прийнятних формах, не ображаючи дітей (говорити про свої переживання – «Я-повідомлення»). Друга установка – безумовне прийняття та позитивне ставлення до учня. Ця установка характеризується внутрішньою впевненістю вчителя в можливостях та здібностях кожного учня. У вітчизняній науці цю установку називають ще педагогічним оптимізмом, що транслює вчитель кожному з своїх учнів. Третьою установкою педагога є емпатія та всі її складові. Це відчуття вчителем внутрішнього світу та поведінки кожного учня з його внутрішньої позиції, наче його очима. К. Роджерсом також були розроблені прийоми емпатійного слухання, метою якого є підтримка співрозмовника та переконання його в тому, що його проблема сприймається як важлива [139, с. 212].

Гуманістичний напрям освіти заохочує педагога до використання творчого підходу та імпровізації під час взаємодії з учнями. Важливим є використання педагогом будь-якої непрогнозованої ситуації як можливості розвитку учня з порушеннями інтелектуального розвитку [150, с. 167].

На наш погляд, з огляду на корекційно-розвивальну спрямованість змісту програм професійно-трудової підготовки у спеціальних закладах загальної середньої освіти, можна рекомендувати запровадження нових професійних напрямів. Зміст цих напрямів має сприяти корекції, розвитку психофізичних можливостей школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та подальшій успішній соціально-трудовій адаптації. Також особливо важливо спостерігати за професійними схильностями підлітків, цікавістю до певних різновидів діяльності. Такі спостереження дають можливість для розвитку та корекції потрібних якостей учнів, безпосередньо через застосування диференційованого підходу до навчання [1, с. 19].

Для забезпечення освітньої складової професійно-трудової підготовки важливо вдосконалювати матеріально-технічну базу закладів та застосувати сучасні технології, обладнання, сучасне навчально-методичне забезпечення,

мати підготовлений фаховий персонал вчителів з технологічної галузі, які володіють спеціальними методиками професійно-трудового навчання.

Отже, аналіз проблеми професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку засвідчує значний інтерес науковців до удосконалення змісту, форм та методів технологічної освіти у спеціальних навчальних закладах. Підготовка учнів має бути спрямована на формування в них професійно-трудової компетентності як здатності застосовувати на практиці отримані професійні знання, вміння та навички. Для досягнення цієї мети необхідно розробити діагностичний інструментарій щодо вивчення важливих компонентів трудової компетентності з метою виявлення рівня професійно-трудової підготовленості учнів до праці, використовувати сучасні педагогічні технології професійного навчання, адаптовувати освітні програми, враховуючи рівень розвитку пізнавальної, емоційно-вольової та комунікативної діяльності школярів, їхніх інтересів та здібностей. Невід’ємною складовою професійно-трудової підготовки є соціально-професійна орієнтація, яка реалізується через засвоєння та застосування, насамперед у побуті, а також під час виконання професійних обов’язків, отриманих в школі техніко-технологічних знань, умінь та навичок. Важливим також для нашого дослідження є розуміння професійно-трудової підготовки як важливого засобу соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціального корекційно-розвивального навчання.

1.2. Професійно-трудова підготовка як важливий засіб соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Педагогічні системи, що існували в різні періоди суспільного розвитку, мали свої підходи до визначення ролі, організаційних форм і функцій трудового навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Праця – це соціальна категорія, яка є одночасно і умовою, і результатом становлення людського суспільства та розвитку особистості. Поєднання праці з навчальним

процесом дає можливість учням навчатися та розвивати навички і компетенції, важливі для них самих та їхнього найближчого оточення [7, с. 21].

З моменту становлення освіти для дітей з особливими потребами провідні зарубіжні педагоги та філософи (Я. Коменський, Й. Песталоцці, М. Монтесорі, Ф. Фребель) розробили концепцію трудового навчання осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Вони вважали, що участь таких дітей у доступній трудовій діяльності сприятиме розвитку загальних ручних навичок і формуванню особистісних якостей. Вчені підкреслювали, що участь учнів у продуктивній праці та оволодіння ними трудовими діями і завданнями є важливою умовою їхнього особистісного розвитку. Спеціальна освіта з ранніх етапів свого розвитку враховувала досвід трудового навчання, яке готує дітей до професійної діяльності, сприяючи їх інтеграції в суспільне життя та економічні процеси відповідного історичного періоду. Під час трудової діяльності розвиваються когнітивні навички, покращується мовлення та координація рухів, підвищується фізична витривалість.

Саме процес розвитку професійних знань допомагає дітям з ППР входити в соціальне життя та бути активними членами суспільної діяльності. Такий результат можна пояснити тим, що праця позитивно впливає на поведінку дітей, адже вона сприяє розвитку дисципліни, відповідальності та самоконтролю. Ці процеси сприяють гармонійному розвитку особистості та її здатності ефективно функціонувати в соціумі [7, с. 24].

Проблемою професійно-трудової підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями в системі спеціальної освіти займалися В. Бондар, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Золотоверх, О. Константинов, Г. Мерсіянова, С. Миронова, С. Мирський, В. Синьов, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін. Автори наголошують на важливості всебічного розвитку школярів у процесі трудового навчання на різних етапах підготовки у школі.

До цього питання у своїх працях зверталися В. Кащенко А. Біне, Ж. Демор, Е. Сеген. Зокрема, концепцію організації фізичної праці як засобу фізичного і морального виховання дітей з порушеннями інтелекту детально

розробив французький лікар і педагог Е. Сеген (1812–1880). Система лікування та виховання, розроблена Сегеном, акцентувала увагу на значущості трудової діяльності як ефективному засобу для фізичного розвитку дітей, зокрема підкреслюючи її позитивний вплив на нервову систему та загальний психічний стан. Сеген вважав, що належно організована трудова діяльність не лише зміцнює фізичне здоров'я, а й сприяє розвитку когнітивних здібностей, волі та активності. Сеген також підкреслював важливість продуктивної діяльності, нехай навіть простої та обмеженої, яка сприяє розвитку здоров'я, волі, мислення та моральних якостей учнів [20, с. 92].

Сеген успішно втілював свої ідеї на практиці, працюючи з дітьми, що мають значні порушення інтелектуального розвитку. Він розробив ключові принципи організації навчального процесу для цієї категорії учнів, які досі залишаються важливими та застосовуються в сучасній педагогічній практиці. Ці принципи сприяють ефективному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, забезпечуючи їм умови для оптимального навчання та соціалізації. Зокрема, він наголошував на необхідності враховувати психофізичні особливості учнів, створювати відповідне освітнє середовище та залучати дітей до продуктивної праці.

Погляди Е. Сегена на важливість трудової діяльності у вихованні та розвитку дітей підтримав бельгійський педагог Ж. Демор. Він довів важливість предметно-практичної спрямованості системи навчання, критикував надмірний акцент на вербальному навчанні дітей з порушеннями інтелекту та наголошував на його неефективності. Демор стверджував, що абстрактні знання, не пов'язані з практикою, залишаються незрозумілими для учнів і не використовуються в реальному житті. Він стверджував, що навчання має поєднуватися з роботою та вважав, що це сприятиме розвитку мислення, а також формуванню уваги та сили волі. Особливу увагу педагог приділяв розвитку соціальної поведінки та моральних якостей учнів під час трудової діяльності [23, с. 310].

Поступово в спеціальній освіті формувалася концепція соціальної спрямованості трудового навчання та виховання дітей з порушеннями інтелекту. Прогресивні ідеї щодо трудового навчання як засобу соціалізації учнів були підтримані педагогами, лікарями, батьками дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Зростає інтерес до підготовки таких учнів до самостійного життя і допомоги їм в адаптації до суспільства.

Важливий внесок у розвиток системи трудового навчання зробив французький психолог А. Біне. Він підкреслював, що активна участь дітей у навчальному процесі стимулює пізнавальну активність, підвищує організованість і працездатність, сприяє соціалізації та самореалізації. Біне вважав ручну працю більш ефективним засобом підготовки дітей до життя, ніж класичне навчання, і відводив їй особливу роль в освіті. З цією метою він запровадив систему тренувальних вправ, які розвивали спритність рук, навички реакції та відчуття напрямку. Відповідно педагогічна думка того часу орієнтувала освітній процес на розвиток практичних навичок, що сприяло соціальній підготовленості учнів на основі практико орієнтованого навчання [32, с. 234].

Трудова діяльність розглядається педагогами, психологами та лікарями як засіб морально-духовного виховання, активізації пізнавальних процесів.

Відомий педагог-дефектолог В. Кащенко, зокрема, підкреслював, що трудове навчання повинно займати провідне місце в освітній системі для дітей з порушення інтелектуального розвитку. Він вважав, що саме через трудову діяльність можна значною мірою покращити не лише фізичний стан дітей, а й сприяти їхньому психічному розвитку, формуванню важливих життєвих навичок та соціальних компетенцій, що є необхідними для повноцінної інтеграції в суспільство [32, с. 252].

Водночас деякі концепції мали обмежений підхід, який зводив розвиток дітей до механічного навчання навичкам, без поглибленого врахування їхніх когнітивних здібностей. Це відомо як «операційна система», вона була

домінуючою до 30-х років 20 століття і базувалася на роботах Е. Сегена, А. Біне, Ж. Демора та їхніх послідовників [37, с. 368].

Еволюція системи освіти осіб з інтелектуальними порушеннями привела до більш глибоких досліджень у галузі трудової діяльності, до розробки принципів корекційно-розвивального навчання та до визначення оптимального змісту, методів і форм організації професійно-трудоного навчання (В. Бондар, А. Висоцька, Г. Дульнєв, Є. Ковальова, Г. Мерсіянова, С. Мирський, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.) [38, с. 352].

Результати експериментальних досліджень підтвердили, що участь таких учнів у доступних видах професійно-трудоної діяльності позитивно впливає на розвиток морально-вольових якостей та особистості в цілому. Це досягається завдяки ретельно підібраним навчальним завданням, контрольованому педагогічному супроводу, що передбачає спеціальні методики формування технологічних знань, умінь та навичок, мотивації до праці, закріплення таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, розвиток сенсорних функцій, загальної та дрібної моторики. Наприклад, згідно з дослідженнями В. Бондаря, А. Висоцької, К. Турчинської та інших, за даними вибірки респондентів з різних регіонів України, значна кількість випускників спеціальних навчальних закладів успішно працевлаштовувались і працювали у промисловості, сільському господарстві та сфері послуг. Основну мету професійної освіти автори вбачали у розвитку комплексу професійно-трудоних умінь та навичок, які сприяють незалежності учнів у соціальному житті і, як кінцева мета, підготують їх до самостійного життя та працевлаштування в загальному трудовому секторі поза системою соціального забезпечення. Практичний досвід спеціальних навчальних закладів доводить, що успішно організований навчальний процес не лише розвиває загальні навички учнів, а й готує їх до продуктивної праці на сучасному підприємстві. У подальшому це розв'язує багато соціальних і правових проблем, таких як право на працю, заробітну плату, соціальне

забезпечення, відпочинок, охорону здоров'я та участь у громадському житті [46, с. 143].

У спеціальній освіті та методиці трудового та професійно-трудового навчання проведено низку досліджень, присвячених дидактичним функціям професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (В. Бондар, Г. Дульнєв, М. Супрун, О. Хохліна). Більшість дослідників виділяють три основні функції – освітню, виховну, корекційно-розвивальну – і підкреслюють їх взаємозалежність та інтеграцію [46, с. 159].

Важливим аспектам виховного впливу професійно-трудового навчання на особистісний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку присвячено дослідження І. Бежа, В. Бондаря, А. Висоцької, Г. Мерсіянової, М. Супруна, І. Татьянчикової, В. Товстогана, О. Хохліної та ін. Розвиток пізнавальних процесів у даній категорії дітей має свої тенденції, поведінка є нестійкою та мінливою, емоційно-вольова сфера переважно незріла та лабільна, відповідно поведінкові реакції мають свою полярність (або загальмованість або надмірна активність). Тому у професійно-трудовому навчанні важливо використовувати різні засоби регуляції та формування соціальної поведінки, емоційно-вольової сфери, підтримки уваги та пізнавальної активності. Водночас автори наголошують на використанні доступного змісту навчального матеріалу, максимальному врахуванні особливостей психофізичного розвитку учнів [56, с. 11].

Завдяки такій діяльності в учнів відбувається соціальне становлення, засвоюються моральні норми, розуміння відповідальності, поваги до праці та людей праці, взаємодопомоги. У них формуються такі особистісні якості, як дисциплінованість, чесність, старанність, позитивне ставлення до трудової діяльності, культура поведінки, орієнтованої на працю. Особлива увага приділяється розвитку навичок роботи в команді, відповідальності, самостійності, витримці та соціальній мотивації до трудової діяльності [128, с. 47].

Важливим аспектом у навчанні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є формування загальнотрудових навичок, урахування інтелектуального компоненту трудової діяльності, що підтверджено в наукових дослідженнях О. Хохліної, І. Татяничкової, В. Товстогана та ін.

Більшість наукових робіт з означеної тематики присвячено соціальній, соціально-психологічній та соціально-професійній адаптації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в системі спеціального навчання. Вчені також підкреслюють важливість якісної професійної освіти та формування професійних компетентностей учнів [163, с. 291].

Організація професійно-трудового навчання здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку базується на низці педагогічних принципів. До них належать корекційно-розвивальна спрямованість, системність і послідовність, доступність, індивідуалізація та диференціація навчання. До принципів виховання належать природовідповідність, гуманізація, орієнтація на позитивні аспекти розвитку особистості, цілісність навчально-виховного процесу, навчальної діяльності та спілкування, формування колективної відповідальності. Серед них особливо важливим є принцип гуманізму, що є довірою до потенціалу дитини, вірою в її здібності та оптимізм щодо соціального розвитку.

Узагальнюючи зазначене ми дійшли висновку, що процес професійно-трудового навчання є одним із важливих на шляху до професійного розвитку особи з інтелектуальними порушеннями. Саме науково-методичне забезпечення освітнього процесу та корекційно-розвитковий супровід учнів сприяють успішній соціалізації учнів, забезпечують розвиток професійного становлення учнів. Це підкреслює важливість створення таких навчальних умов, які б забезпечували не лише набуття практичних навичок, а й розвиток соціальних, емоційних та психофізичних аспектів, що є необхідними для повноцінної інтеграції учнів у суспільство.

1.3. Корекційна спрямованість змісту професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Професійно-трудове навчання у спеціальних закладах освіти зорієнтовано переважно на формування загальнотрудових умінь, що сприяє набуттю учнями достатнього рівня майстерності у виготовленні виробів та обробці деталей. Проте технічні та технологічні знання, необхідні для свідомого виконання трудових завдань, залишаються недооціненими. Водночас такі знання є важливими для інтелектуального розвитку учнів та їхньої здатності самостійно координувати свою діяльність. Засвоєння нових знань потребує значних інтелектуальних зусиль, постійної розумової праці, високого рівня зосередженості та наполегливості, що є особливо складним для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [115, с. 38].

Вітчизняні та зарубіжні вчені, які вивчали та досліджували процеси корекційно-розвивальної роботи та професійного спрямування трудового та соціально-побутового навчання (В.Бондар, Г. Дульнєв, Н. Гіренко, І. Єременко, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна, О.Чеботарьова, Н. Ярмола та ін.), визначили ключові напрями навчання учнів з порушеннями розвитку, проаналізували специфічні труднощі, що виникають під час спеціалізації з окремих предметів, запропонували ефективні підходи до удосконалення освітнього процесу [111, с. 133].

Так, І. Єременко зазначає, що низький рівень техніко-технологічних знань у таких учнів значною мірою зумовлений застосуванням неефективних методів навчання, які більше орієнтовані на передачу знань, ніж на їх справжнє формування в учнів. Учням набагато легше слідувати інструкціям і виконувати практичні завдання, ніж думати і знаходити рішення самостійно. У багатьох випадках вчителі спрощують процес навчання, виконуючи мисленнєву частину за учнів, але це не сприяє розвитку в них технічного або конструктивного мислення. Важливою частиною набуття професійних знань є формування технологічних знань про об'єкти діяльності, засоби та знаряддя праці, трудові дії й операції та способи виконання технологічних завдань.

У сучасних програмах та підручниках з освітньої галузі «Технології» використовується такий розподіл основних груп подачі змісту навчання, серед яких виділяють:

- «об'єкти діяльності», до яких належать назви виробів, деталей, матеріалів і характеристик їхніх властивостей;
- «знаряддя діяльності», що охоплює інструменти, машини, обладнання та їхні компоненти;
- «трудові дії та операції», які регулюють процес виконання практичної роботи;
- «способи діяльності», що стосуються методів і підходів до здійснення робочих процесів [115, с. 44].

Важливим у процесі професійно-трудової діяльності є вивчення та закріплення технологічної термінології. Наприклад, у швейній справі до таких термінів належать найменування одягу, білизни, а також побутових речей, що виготовляються. Що ж стосується технічних термінів, то вони зазвичай належать до галузей, вивчених на уроках матеріалознавства, машинобудування та технології виготовлення виробів. Практика професійного навчання засвідчує, що учні переважно добре запам'ятовують назви предметів та інструментів, проте значні труднощі у них виникають у запам'ятовуванні термінів, пов'язаних з матеріалознавством і конструюванням, особливо деталей машин, інструментів та властивостей матеріалів. У школярів спостерігається низький рівень знань термінів, які регулюють «програмування діяльності», оскільки багато з них не можуть правильно визначити конкретні кроки, що використовуються в інструкціях до практичних завдань (наприклад, «попрасувати деталь» або «обрізати комір»). Крім того, на уроках праці учні зрідка використовують професійну лексику, оскільки не можуть встановити зв'язок між термінами і конкретними предметами чи методами роботи [119, с. 15].

Незначний словниковий запас технічних термінів негативно впливає на процес, коли учні описують характеристики виробів, технології виробництва,

здійснюють практичні звіти або повідомляють вчителю про несправності обладнання. Старшокласники не проявляють ініціативи у використанні додаткових ресурсів, таких як таблиці, приклади, малюнки, блок-схеми та підручники. Вони не звикли звертатися до підручників під час формулювання відповідей і часто відчують себе безпорадними, коли їм доводиться самостійно шукати малюнки, таблиці або терміни. На думку Г. Костюка, єдиним способом здобуття досвіду є постійна розумова і фізична діяльність учня під керівництвом учителя. Від того, наскільки ефективно організована ця діяльність, залежить кількість і якість отриманих знань. Лише безпосередня участь у навчальному процесі, що потребує самостійних зусиль, рефлексії, практичних зусиль та емоційної залученості, сприяє розвитку пізнавальної самостійності [76, с. 367].

У дослідженнях Н. Бондар, А. Ібрагімової, Г. Мерсіянової, О. Хохліної та ін. акцентується увага на поступовому вивченні термінології, починаючи з першого заняття у майстерні. Учні повинні знати, що кожна практична дія має точну назву і використання її гарантує правильність виконання роботи. Усвідомлення професійно-технічної термінології починається в 4 класі, але успіх цього процесу значною мірою залежить від знань, набутих у 5–10 класах. Навчальні програми для учнів 5–10 класів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку передбачають різні напрями професійно-трудової підготовки, ознайомлення з основними матеріалами (пластичними, природними, синтетичними, конструктивними тощо), назвами виробів, інструментами та прийомами роботи. Вчителю важливо знати, які терміни вже відомі учням і як правильно використовувати їх у спілкуванні [74, с. 416].

Уточнення назв дій, які учні виконують під час практичної роботи, зробить засвоєння технічних знань більш ефективним. Використання термінології у зв'язному мовленні потрібно заохочувати за допомогою різних методів навчання. Наприклад, нові терміни потрібно вводити до того, як вони з'являться в підручниках або флеш-картках. Така підготовча робота особливо важлива для термінів, пов'язаних з навчальним процесом (наприклад,

«регулювати», «різати» тощо). Вони не завжди можуть визначати відповідні дії з термінами, тому потрібно використовувати методи навчання, які дають їм змогу асоціювати слова з діями та предметами. Дуже важливо поступово додавати нові терміни до активного словника учнів через практичні завдання [79, с. 137].

Автори акцентують увагу на необхідності спрямовувати учнів до свідомого використання термінів під час виконання практичних вправ або за допомогою спеціальних прийомів. Це можна реалізувати через конструювання учнями речень із використанням вивчених технічних термінів, а також вказівку на об'єкти та дії, що пов'язані з цими термінами. Крім того, необхідно залучати учнів до моделювання ситуацій, в яких необхідно застосовувати ці терміни, а також підбирати ілюстрації чи малюнки, що відповідатимуть певним поняттям. Такий підхід допоможе не лише закріпити знання термінів, а й розвинути здатність до практичного їх використання в реальних умовах. Зазначені вправи допомагають трансформувати вербальну інформацію в конкретні образи і сприяють кращому засвоєнню матеріалу [115, с. 44].

Професійно-трудове навчання є важливою складовою неперервної технологічної освіти. Воно продовжує дошкільну освіту, формує основу для подальшого навчання в старшій школі та готує учнів до майбутнього професійного навчання. На уроках професійно-трудового навчання труднощі з просторовим аналізом та орієнтуванням можуть бути скориговані під час виготовлення двовимірних та об'ємних виробів з паперу, картону, пластику, а також природних матеріалів. Наприклад, Г. Мерсіянова зазначає, що під час створення аплікації елементи потрібно розташувати на аркуші паперу за зразком, в процесі чого учні навчаються міркувати про просторове положення (вгорі, внизу, зліва, справа, посередині тощо), форму і величину предметів та деталей, що сприяє розвитку в них навичок просторового орієнтування [99, с. 24].

Корекція інтелектуального порушення відбувається через практику класифікації предметів за різними ознаками. Учні навчаються класифікувати

об'єкти за розміром (відокремлюючи великі та маленькі деталі), за формою (добираючи однакові або різні частини виробу), за кольором (складаючи деталі об'єктів праці однакового або різного кольору). Такі прийоми широко використовуються в розділі «Конструювання», особливо під час створення виробу з окремих деталей [99, с. 24].

У дослідженнях І. Дмитрієвої, І. Омелянович наголошується на тому, що практичні заняття з професійно-трудового навчання сприяють розвитку вміння застосовувати знання, набуті на уроках математики та образотворчого мистецтва. Наприклад, навички поводження з лінійками та косинцями, розпізнавання геометричних фігур у різних положеннях та на різних виробках допомагають учням виконувати математичні обчислення та переміщатися у просторі. Практика розрізнення кольорів та їх відтінків, створення геометричних та предметних аплікацій важлива для розвитку сприймання форми, кольору та композиції, формування художньо-естетичних навичок [99, с. 25].

Важливу роль у навчальному процесі відіграє візуальна опора. Для виконання практичних завдань учням надаються зразки виробів, графічні зображення, предметні техніки та інструкційні карти. Це їм дає можливість краще зрозуміти технічні процеси виготовлення виробів. Спочатку учні відповідають на запитання вчителя, потім відбувається груповий аналіз предмета, далі самостійний, спочатку аналізуючи прості об'єкти, потім складні. Така діяльність не лише розвиває технічні навички, а й сприяє розвитку мислення та удосконаленню когнітивних функцій [87, с. 216].

Як зазначає Г. Мерсіянова, процес збільшення і збагачення словникового запасу учнів та розвитку їхньої мовленнєвої активності повинен відбуватися на всіх уроках. Це збагачує їхній словниковий запас про різні предмети, наприклад, аплікації, іграшки (пласкі та об'ємні), витинанки, ялинкові прикраси тощо. Спочатку учні дізнаються про ці назви з усного мовлення вчителя, а потім, коли розвинули свої навички грамотності, вони поповняють свій словниковий запас, читаючи підписи, записуючи їх і шукаючи

в тексті. Розвиток цілеспрямованості, самовизначення, самоактуалізації та самооцінки відбувається саме в процесі трудової діяльності на уроках із профорієнтації [98, с. 80].

В учнів з порушеннями інтелектуального розвитку існують труднощі в опануванні моторними навичками. У них можуть виникати проблеми виконання певних рухів при технологічних операціях, наприклад, труднощі з підтриманням темпу та ритму, що, своєю чергою, негативно впливає на роботу з ручними інструментами. Ці особливості моторної сфери школярів проявляються під час вирізання фігур ножицями, обведення форм олівцем, роботи з лінійкою чи пензлем. Для подолання цих труднощів проводиться спеціальне навчання, яке сприяє розвитку окремих моторних навичок і є частиною формування практичних навичок на кожному етапі професійно-трудоного навчання. Виготовляючи різні вироби з конструкційних матеріалів, учні можуть краще уявити форми і деталі об'єктів, розвинути дрібну моторику та координації рухів. Така практика має пропедевтичне значення, оскільки готує учнів до оволодіння інструментальними навичками [145, с. 2].

Зміст програми з професійно-трудоного навчання містить компонент графічної грамоти. Важливим у процесі роботи з використанням різноманітних практичних матеріалів є формування в учнів навичок користування графічними символами у процесі послідовності виконання виробів з різних матеріалів. До умовних позначень належать робочі та допоміжні лінії, цифри, букви алфавіту та символи. Наприклад, допоміжні лінії використовуються для маркування виробів і деталей, вони позначаються як лінії маркування, розміри позначаються розмірними лініями, лінії фальцювання і лінії складання позначаються маленькими стрілками (лінії складання). Робочі лінії використовуються для позначення дій, що виконуються за допомогою інструментів, таких як розрізання паперу ножицями, пробивання отворів або нанесення клею. Цифри, букви і символи свідчать про порядок виконання операцій і місця з'єднання деталей [145, с. 4].

Елементами графічної грамотності є різні види розмітки, зокрема, розмітка за допомогою нитки або дроту (при роботі з пластиліном або глиною), розмітка олівцем і ножицями (при роботі з папером або тканиною), розмітка для знаходження центру фігури шляхом згинання, розмітка різних форм і застосувань за допомогою трафаретів і форм, розмітка точних вимірів і чисел на папері за допомогою лінійок.

Навчання графічної грамоти у 5–10 класах дає змогу учням засвоїти базові формотворчі образи й символи, що, своєю чергою, є підґрунтям подальшого професійного навчання.

Знання та навички, які здобуваються учнями в початковій школі, використовуються для створення виробів з різних матеріалів, таких як тканина, метал та дерево, що підкреслюють важливість базових вмінь у процесі професійно-трудоного навчання. Важливим етапом цього навчального процесу є освоєння графічної грамоти, яка служить підготовкою до виконання креслень і ескізів для виготовлення окремих частин виробів, а також для виконання завдань, що містяться в навчальних картках для учнів 5–10 класів [146, с. 200].

Робота з пластичними матеріалами розвиває спостережливість, покращує сприйняття форми та сприяє загальному сенсомоторному розвитку учнів з порушеннями інтелекту (С. Трикоз, І. Омелянович). Це також допомагає удосконалювати і готувати руки до складніших технологічних завдань. Регулярні заняття ліпленням допомагають розвивати дрібну моторику. Руки учнів стають сильнішими та спритнішими, що дає їм змогу краще тримати олівці та робити технологічні рухи під час виконання трудових завдань. Ліплення з пластиліну, глини, солоного тіста допомагає розвивати дрібну моторику завдяки послідовній практиці. Наприклад, спочатку учні навчаються ліпити об'єкти з кульок або комбінацій кульок і паличок. Потім вони роблять пласкі об'єкти з кулястих форм, а потім видовжені об'єкти. Цей вид практики сприяє координації рухів обох рук і корекції моторики рук, що

особливо помітно під час ліплення більш складних об'єктів, таких як фігури тварин [162, с. 286].

На заняттях з ліплення увага учнів зосереджується на розпізнаванні форм, пропорцій і взаємного розташування частин. Школярі навчаються порівнювати об'єкти і бачити відмінності між ними. Наприклад, перед тим, як ліпити виріб, важливо уважно розглянути з учнями готові зразки, дати потримати їх у руках. Під час ліплення школярі навчаються будувати ціле з частин, розвивають вміння знаходити кожен частину та порівнювати форму, колір і розмір предметів, що впливає на розвиток просторового уявлення [164, с. 2].

У процесі роботи з папером діти ознайомлюються з кольорами, формами і розмірами, складаючи предмети з окремих шматочків. Це допомагає розвивати спостережливість, увагу та контроль над власною поведінкою. Склеюючи шматочки на папері, діти навчаються порівнювати результат з еталоном, що є першим кроком у розвитку самоконтролю [164, с. 4].

Оволодіння ножицями також пов'язано з розвитком дрібних рухів руки. Коли діти вирізають деталі або предмети, вони повинні візуалізувати контури деталей і розуміти, як їх вирізати. Це допомагає розвивати спостережливість, візуальний контроль і синхронізацію обох рук. Робота з ножицями, особливо під час вирізання круглих предметів, допомагає розвивати координацію рухів, оскільки обидві руки працюють одночасно. Поки одна рука тримає ножиці, інша допомагає повертати папір і вести лінії розрізу. Це один з головних компонентів корекції моторики дітей на уроках трудового навчання, особливо в частині «робота з папером» [165, с. 15].

Робота з олівцями є важливою частиною навчання, оскільки допомагає учням навчитися правильно тримати і рухати інструменти. Якщо їм важко тримати олівець правильно, вони можуть прикладати надмірну силу до інструмента, внаслідок чого папір рветься або, навпаки, олівець випадає з рук. Тому важливо розвинути в учня відчуття сили натиску при письмі та виробити правильне тримання олівця. Цього можна досягти, практикуючи малювання

ліній, крапок і кіл, що поступово змусить їх відчувати тиск пера. Вчителі також можуть допомогти, коментуючи дії («не натискай на олівець занадто сильно») і демонструючи правильну техніку [165, с. 18].

Корекція просторових уявлень здійснюється за допомогою роботи з лінійкою. Учні визначають довжину, роблять виріб на основі вимірів. Це допомагає розвивати точність під час роботи з вимірювальними інструментами. Щоб збагатити словниковий запас учнів, потрібно потренуватися запам'ятовувати назви робіт та інструментів. Вчитель показує процес, а учні називають його, або показує предмет, а школярі повторюють його назву. Це допомагає розвивати мовлення та розуміння трудового процесу.

Робота з природними матеріалами, рослинами допомагає розвивати уявлення про навколишній світ. Класифікація матеріалів, таких як квіти, листя і фрукти, розвиває вміння порівнювати об'єкти за різними характеристиками (форма, розмір, колір). Вміння створювати композиції також допомагає розвивати просторову орієнтацію. Крім того, працюючи з природними матеріалами, рослинами, учні збагачують свій словниковий запас назвами та властивостями матеріалів [166, с. 291].

Зміст розділу про текстильні матеріали також має корекційний ефект, особливо в розвитку уявлень учнів про тканини, їх використання. Вони дізнаються про властивості пряжі (колір, товщину), матеріали для виготовлення виробів (голки, наперстки, гачки) і про те, як їх використовують у повсякденному житті. Це допомагає збагатити словниковий запас учнів спеціалізованими термінами, такими як назви матеріалів, виробів і робіт [166, с. 52].

Розвиток мовлення також відбувається шляхом ознайомлення учнів з характеристиками продуктів. Ставлячи запитання на кшталт «Що це?», «З чого це зроблено?», «Для чого цей продукт?» і «Як це зроблено?», учні навчаються ідентифікувати об'єкти. Це не лише збагачує їхній словниковий запас, а й сприяє розвитку зв'язного мовлення, покращуючи здатність давати чіткі та змістовні відповіді про свою роботу [167, с. 291].

Розвиток дрібної моторики рук можна спостерігати під час виконання таких завдань, як намотування ниток на картон, в'язання, зав'язування вузлів і використання голок, наприклад, шиття на тонкому картоні (виготовлення закладок), вишивання на тканині, пришивання гудзиків. Ці ж матеріали також використовуються в процесі виготовлення різних ручних вишивок для розвитку просторової орієнтації. Учні також визначають положення орнаменту на виробі, оскільки їм доводиться дотримуватися визначеного розміру та напрямку стібків. Також є можливість розвивати естетичне почуття учнів, коли вони стоять перед вибором орнаменту вишивки на власному виробі [172, с. 512].

Відповідно до проведеного дослідження, аналізу корекційної спрямованості професійно-трудового навчання у спеціальних закладах освіти ми переконалися у тому, що саме в процесі розвитку професійно-трудової компетентності учнів з даними порушеннями можна забезпечити поліпшення певних професійно-трудових навичок та вмінь, сприяти розвитку навичок комунікації та мовлення, пізнавальних процесів, розумових дій та операцій, удосконаленню емоційно-вольової та особистісної сфер розвитку старшокласників, забезпечити їхній соціальний розвиток та інтеграцію у суспільне життя з можливістю подальшої професійно-трудової діяльності для забезпечення власних потреб.

1.4. Особливості професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в практиці навчання закладів освіти

Учні з порушеннями інтелектуального розвитку набувають професійних навичок, знань та компетенцій під час навчання у спеціальних закладах загальної середньої освіти. Відповідно до концепції Нової української школи у них формують предметні та ключові компетентності, що сприяють соціалізації та соціально-трудовій адаптації. Також у закладах здійснюється корекційно-розвивальна робота з поліпшення пізнавальної, емоційно-

вольової, комунікативно-мовленнєвої, сенсомоторної та особистісної сфер розвитку школярів з ППР (О. Баб'як, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, І. Дмитрієва, Ю. Косенко, О. Мякушко, О. Орлов, Л. Прохоренко, О. Прокопенко, М. Супрун, С. Трикоз, О. Чеботарьова, Д. Шульженко, В. Шевченко, Н. Ярмола та ін.) [171. С. 34].

Важливо зазначити, що при поєднанні первинних порушень вторинні затримують та ускладнюють розвиток учнів, впливають на подальше навчання та виховання. Педагоги зазначають, що більшість учнів з ППР потребують корекції порушень соціальної поведінки, подолання агресії, пасивності, тривожності та формування мотивації до навчання в усіх видах діяльності, в тому числі, і в професійно-трудовій. На початку навчання вони можуть розчаровуватися у виконанні завдань, неохоче взаємодіяти та негативно поводитися. Учні чутливі до встановлених ритмів шкільного життя і потребують постійного психолого-педагогічного супроводу.

У зарубіжних дослідженнях акцентується увага на врахуванні психоемоційного стану підлітків, ознаках емоційного неблагополуччя, зокрема стресі, депресії, підвищених тривожності, страхах, фобіях, поведінкових проблемах, що потребує максимальної уваги під час психокорекційного впливу, який здійснюють фахівці закладів (S. Lustig, T. Williams, T. Betancourt, K. Khan).

Пам'ять учнів має низький обсяг, характеризується нестійким запам'ятовування вербального та наочного матеріалу, рухів та їх відтворення, домінуванням вербальної пам'яті над зоровою та тактильною. Труднощі з увагою та пам'яттю проявляються у відволіканні та нездатності зосередитися на тривалий час. Навчання сповільнене, розуміння нового матеріалу може бути невідповідним, а відтворення – неточним. Емоційно-вольова сфера характеризується нестійкістю та недорозвиненістю вольових процесів. Учні бракує спонтанності, вони несамотійні та імпульсивні. Поведінка неоднорідна. Може спостерігатися як збудливість, імпульсивність і недисциплінованість, так і врівноваженість та спокій. У деяких школярів

спостерігаються самоагресія, аутистичні риси поведінки, недорозвиненість психомоторної та сенсорної систем, що призводить до труднощів у навчанні.

Особливістю даного розвитку є, зазвичай, знижені процеси самооцінки, самоактуалізації, Я-концепції, що, своєю чергою, негативно впливає на весь процес навчання та подальші соціальні можливості. Ці особливості розвитку можуть викликати істотні труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, зокрема на початкових етапах професійно-трудового навчання, коли закладаються основи загальнотрудової діяльності. Враховуючи ці обставини, важливою є потреба в наданні своєчасної, систематизованої та скоординованої допомоги таким учням. Це вимагає організації комплексної підтримки, яку має забезпечити вся команда психолого-педагогічного супроводу навчального закладу, котрий надає освітні та корекційно-розвиткові послуги для таких школярів. Успіх у професійно-трудовому навчанні є одним з найпотужніших стимулів для розвитку та соціалізації таких учнів, адже він вселяє впевненість у собі, викликає бажання досягти більшого та мотивує продовжувати навчання, здобувати необхідні професійні навички та виконувати складніші завдання [171, с. 43].

Контроль над власною поведінкою є ускладненим та нерівномірним, що проявляється негативними тенденціями розвитку емоційно-вольових процесів, їм складно контролювати власну поведінку та розуміти наслідки своїх дій. Тому, виконуючи завдання, учні часто не усвідомлюють своїх помилок і не вміють контролювати свою роботу. Щоб допомогти учням розвинути самоконтроль, учителі намагаються створити в класі атмосферу довіри, стосунків і співпраці. Якщо у школярів успішно розвиваються навички самоконтролю, методи навчання виявляються ефективними.

Зазначимо, що близько 60 відсотків вчителів професійно-трудового навчання використовують у своїй роботі дидактичний матеріал, пояснення, логічно навантажені завдання, методи самооцінювання учнями власної роботи та пошук помилок.

Педагогічні працівники володіють різноманітними методами та корекційними прийомами підтримки уваги та працездатності учнів, що дає можливість школярам краще запам'ятовувати навчальний матеріал. Це дає можливість не лише активізувати професійно-трудову діяльність підлітків, а й підготувати їх до вивчення складного матеріалу.

Важливою є робота фахівців та педагогічного колективу з батьками таких учнів, адже саме вони мають позитивний вплив на власних дітей, що допоможе у процесі їх навчання та соціалізації. Участь батьків у навчальному процесі є безцінною, оскільки вона дає змогу створити єдине підтримувальне середовище для підлітка, в якому навчання та виховання в школі доповнюються увагою та турботою вдома. Тому їхня активна участь у розвитку школяра, регулярний обмін інформацією з педагогами та участь у виконанні освітньої програми є важливим аспектом для досягнення позитивних результатів навчання [184, с. 486].

Тісна співпраця з батьками допомагає досягти відповідних результатів у процесі соціалізації таких дітей. Постійна співпраця та підтримка родин формує впевненість та надає можливості у подальшому розвитку професійно-трудової компетентності, адже лише комплексна допомога сприяє гармонійному розвитку особистості. Практика показує, що саме вчитель відіграє ключову роль у спілкуванні з батьками: він допомагає їм розібратися з труднощами та досягненнями учня, консультує щодо навчання та виховання, підбирає ефективні методи роботи, необхідні засоби та радить, як організувати самоосвітню діяльність батьків. Під час нашого дослідження особливу увагу було зосереджено на узагальненні існуючих напрямів професійно-трудоного навчання з відповідною організацією середовища у спеціальних навчальних закладах [187, с. 392].

Професійна підготовка є особливим процесом, складним та багатоаспектним, адже впливає не лише на особливості навчання, а й формує подальшу соціально-трудову траєкторію особи. Комплексний підхід до цього процесу, що охоплює адаптовані методики, співпрацю з фахівцями та

створення умов для соціальної взаємодії, дає змогу не лише сформувати професійні навички, а й сприяти успішному входженню учнів у доросле життя. Саме від якості реалізації цих аспектів залежить їхня здатність до самостійності, працевлаштування та активної участі у суспільному житті, що є основною метою освітнього процесу [177, с. 163].

Важливим етапом у житті учнів є момент їхнього професійного становлення як повноправних та активних членів суспільства, саме тому важливо для них мати певний рівень професійно-трудової підготовки, бажання та активну позицію на шляху до соціальної інтеграції та самостійного життя. Тому підходи до даного процесу мають бути індивідуальними, враховувати потреби кожного школяра та відповідно організоване сприятливе технологічне середовище для їхнього становлення. Успішна підготовка передбачає не лише розвиток професійних навичок, а й врахування соціально-психологічних аспектів, що допомагають адаптуватися до реального життя та умов праці [177, с. 163].

Для гармонійної професійної діяльності таких осіб у майбутньому важливим є формування активних професійно-трудових умінь та мотивації у професійно-трудовій діяльності. Особлива увага приділяється навчанню побутових навичок, таких як приготування їжі, догляд за житлом та виконання простих господарських завдань, що сприяє підвищенню рівня самостійності учнів. Ця базова підготовка формує основу для подальшого професійного розвитку та успішної інтеграції в суспільство.

Важливим компонентом процесу є індивідуальний підхід, оскільки рівень розвитку здібностей у таких учнів може значно відрізнятись. Розуміння сильних сторін школяра є основою, на яку фахівці можуть спиратися задля створення необхідного освітнього та професійного маршруту навчальної діяльності в процесі професійно-трудової підготовки. Такий підхід забезпечує ефективне засвоєння професійних та практичних навичок відповідно до можливостей учнів, що сприяє їхній соціально-трудовій адаптації.

Забезпечення якісної освіти для учнів з інтелектуальними порушеннями можливе завдяки використанню адаптованих навчальних програм, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та корекційно-розвивального підходу та регулярного відстеження прогресу. Важливо розробляти індивідуальні освітні плани, що враховують когнітивні можливості й інтереси кожного учня, адже це сприяє кращому засвоєнню матеріалу та ефективному розвитку практичних навичок. Окрім того, значну роль у професійній підготовці відіграє навчання соціальної взаємодії, що охоплює розвиток комунікативних умінь, співпрацю в команді та вирішення конфліктних ситуацій. Використання групових проєктів, спрямованих на спільну діяльність, допомагає учням краще адаптуватися до умов праці та розширити свої можливості у професійному середовищі [177, с. 165].

Сучасні технології та інтерактивні методи навчання (інтерактивні ігри, тренінги, мультимедійні засоби) допомагають та сприяють розвитку практичних професійно-трудова навичок у доступній формі для цієї категорії дітей. Спрямованість на вимоги ринку праці орієнтує учнів на відповідну професійну інтеграцію в суспільство [178, с. 68].

Професійно-трудова компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями мають низку важливих характеристик, які визначають ефективність їхнього навчання та підготовки до майбутньої трудової діяльності.

Першочерговим принципом у цьому процесі є індивідуальний підхід. Оскільки кожен учень має унікальні особливості розвитку, рівень інтелектуальних можливостей, зацікавлення та схильності до певних видів діяльності, освітні програми повинні бути адаптовані з урахуванням цих факторів. Це передбачає не лише коригування навчальних матеріалів відповідно до потреб кожної дитини, а й залучення кваліфікованих фахівців, таких як психологи, вчителі-дефектологи та спеціальні педагоги, які допомагають створити найбільш сприятливі умови для її навчання та розвитку [182, с. 13].

Практична спрямованість трудового навчання є важливою у професійній підготовці. Отримання реального досвіду сприяє глибшому засвоєнню знань і дає змогу учням розвивати навички, які знадобляться їм у майбутньому працевлаштуванні. Практичні заняття можуть передбачати роботу в навчальних майстернях, виконання трудових завдань у межах навчальної програми, залучення до громадських проєктів, а також проходження професійних курсів, що дають можливість здобути конкретні спеціалізовані навички. Завдяки цьому учні не лише краще розуміють свою майбутню сферу діяльності, а й відчують власну корисність та мотивацію до навчання [182, с. 13].

Соціальна адаптація сприяє впевненості в собі та підвищує здатність до інтеграції в суспільство. Важливими методами формування цих навичок є групові заняття, участь у колективних проєктах, виконання спільних завдань, а також залучення до громадських заходів, що сприяють розвитку комунікативної компетентності та формуванню почуття відповідальності [182, с. 13].

Поєднання індивідуального підходу, практичного навчання, розвитку соціальних навичок та забезпечення психологічної підтримки сприяє всебічному розвитку особистості та підвищує шанси учнів на успішну адаптацію у професійному середовищі та суспільстві загалом [182, с. 13].

Враховуючи теоретичні аспекти нашого дослідження та аналіз існуючих моделей професійно-трудова компетентностей, ми розробили структурно-функціональну модель, подану на рис. 1.1. Для нашого дослідження було обрано учнів з інтелектуальними порушеннями (легкими та помірними) та вторинними порушеннями (комплексними).

Враховуючи сучасні освітні та методичні міркування, професійні кваліфікації в навчальних закладах базуються на спеціально затверджених модульних навчальних планах, зокрема: «Обслуговуюча праця», «Квітникарство», «Швейна справа», «Столярна справа», «Слюсарна справа», «Палітурна справа та діловодство». Кожен з цих профілів пропонує учням

можливість не лише здобути практичні навички, а й розвивати співпрацю та почуття відповідальності за свою роботу. Наприклад, навчання за профілем «Квітникарство» дає можливість учням не лише дізнатися про різні види рослин, їхні характеристики та умови зростання, а й поглибити свої знання про значення рослин у навколишньому середовищі та житті людини.

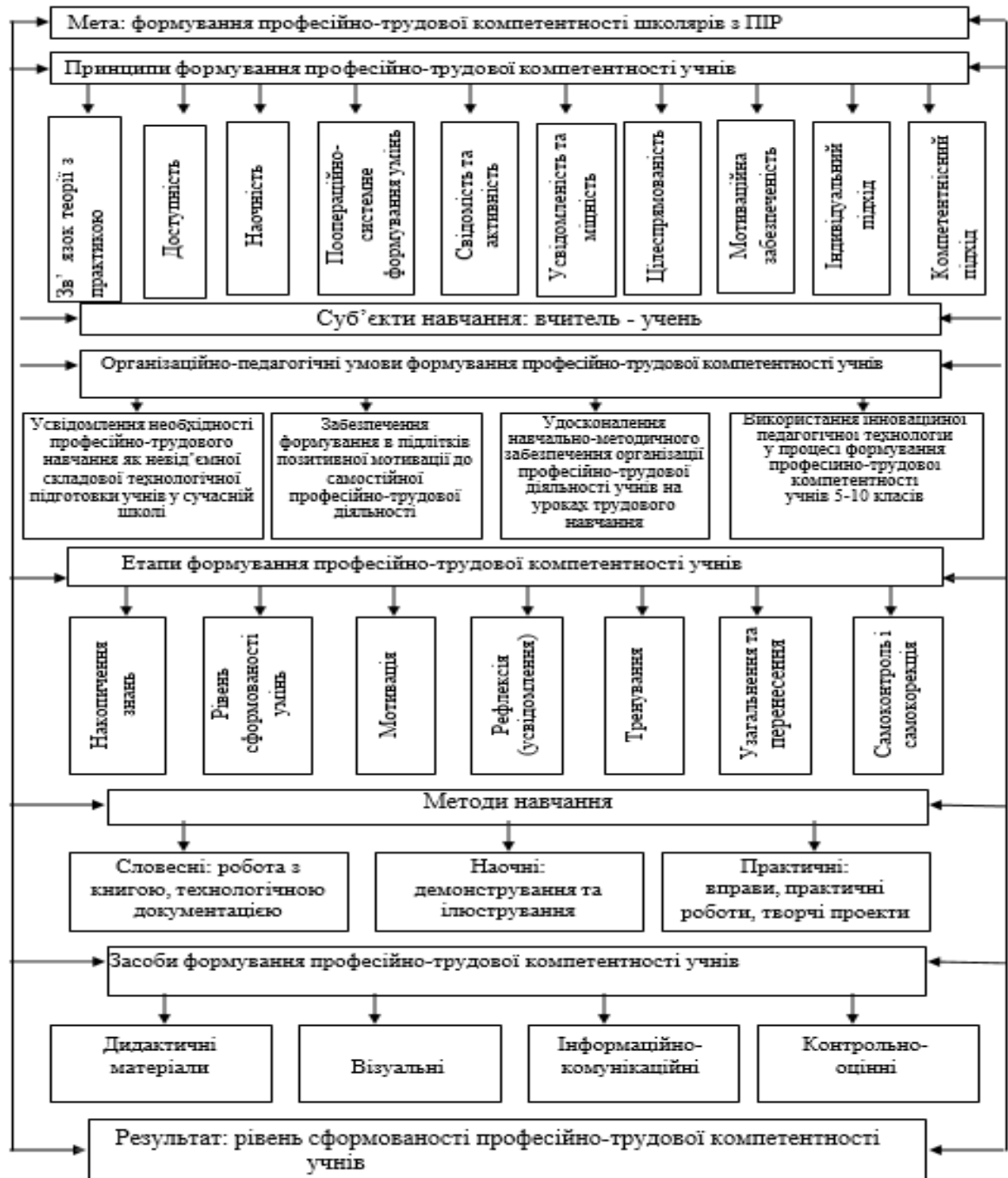


Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель формування професійно-трудової компетентності учнів

Уміння доглядати за рослинами, створювати клумби та зелені насадження не лише викликає естетичне відчуття навколишнього середовища, а й надає можливості для подальшої професійної діяльності у сферах ландшафтного дизайну, садівництва та агрономії [176, с. 64].

Швейна справа надає учням важливі практичні навички з пошиття та ремонту одягу. Під час навчання учні вивчають основи крою та шиття, підбирають елементи дизайну та працюють з різними матеріалами. Це розвиває їхні технічні навички, а також естетичні почуття. У процесі навчання учні формують своє почуття стилю і здібності. У столярній справі учні можуть вивчити основи роботи з деревиною та подібними матеріалами, розвинути моторику і навчитися точно користуватися інструментами. Це не лише розширює їхній кругозір, а й відкриває нові горизонти у спеціалізованих видах діяльності, наприклад, столярній справі, виготовленні меблів, ремонті виробів з дерева, які є важливими складовими цього сектору [176, с. 62].

Професійно-трудова підготовка в напрямі «Слюсарна справа» поєднує в собі практичні навички та теоретичні знання з машинобудування з основами механічної інженерії та технічного обслуговування транспортних засобів, ремонту побутових речей. Учні вивчають основні принципи механіки та набувають навичок з ремонту та обслуговування обладнання як побутового, так і комерційного призначення. Сфера обслуговування як окрема дисципліна допомагає учням зрозуміти важливість обслуговування та чистоти у повсякденному житті. Від приготування їжі до обслуговування приміщень – ці навички допомагають дітям поважати свою працю та усвідомлювати цінність свого внеску в загальну справу. Вивчення палітурної справи та діловодства готує учнів до роботи з документами, обробки інформації та організації офісного простору.

Учні, які навчаються в спеціальних навчальних закладах, ознайомлюються з новітніми інформаційними технологіями, здобуваючи навички користування різноманітними комп'ютерними програмами, що значно підвищує їх можливості на сучасному ринку праці [175, с. 145].

Важливою складовою професійного навчання є інтеграція інноваційних методів та технологій, що працюють паралельно з програмним змістом освітнього процесу. Використання новітніх електронних навчальних засобів, інтерактивних платформ та технологій дає змогу учням більш активно залучатися до навчальної діяльності, що робить цей процес не лише більш цікавим, а й значно ефективнішим. Крім того, завдяки індивідуалізації учні отримують можливість працювати над власними проєктами, що сприяє розвитку їх критичного мислення та креативних здібностей.

Професійно-трудове навчання – це не лише підготовка до конкретної роботи, а й можливість створити умови для особистісного розвитку, соціалізації та рівноправної участі в житті суспільства. Завдяки такому типу навчання учні з порушеннями інтелекту мають реальний шанс успішно інтегруватися в професійно-трудова діяльність і насолоджуватися власним успіхом [175, с. 149].

Отже, зазначимо, що основні інституційні та освітні умови для професійного навчання в спеціальних навчальних закладах мають бути дотримані. Найважливішим є визначення освітнього, корекційно-розвиткового підходу до такого навчання, вибір відповідних методів та наявних засобів професійного навчання. Необхідно приділяти особливу увагу не лише когнітивному розвитку, моториці, мовленнєвим навичкам та координації учнів з інтелектуальними порушеннями та вторинними (складними) порушеннями, а й їхньому особистісному розвитку, який впливає на їхнє професійне становлення та дає змогу краще адаптуватися до суспільного життя.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу проблеми, що досліджується, визначено теоретичні основи професійно-трудова підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, які базуються на положеннях компетентнісного, корекційно-розвивального, особистісно-орієнтованого та діяльнісного

підходу до навчання школярів, формування особистості учня як активного учасника освітнього процесу, здатного в подальшому до успішної виробничої адаптації та інтеграції у соціум. Проблему професійно-трудової підготовленості учнів розглянуто у контексті ідеї безперервної технологічної освіти, що регламентовано стратегією Нової української школи щодо підвищення якості професійно-трудового навчання, з урахуванням принципів індивідуального та диференційованого підходу, комплексного впливу, системності, доступності, варіативності навчання.

Під час теоретичного узагальнення наукового матеріалу з'ясовано особливості педагогічних впливів та умов, які сприяють ефективному розвитку професійно-трудової діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. Підготовку учнів має бути спрямовано на формування в них професійно-трудової компетентності як здатності застосовувати на практиці отримані професійні знання, вміння та навички.

Професійно-трудова компетентність цієї категорії осіб у спеціальних навчальних закладах базується на розвитку їх трудової та навчальної мотивації і соціальної компетентності. Відповідно до вимог Державного стандарту базової середньої освіти освітні програми спрямовані на надання практичних навичок у таких сферах, як флористика, швейна, столярна та слюсарна справа, обслуговуюча праця, палітурна справа й адміністрування тощо. Вивчення цих напрямів не лише допомагає учням оволодіти конкретними професійними вміннями, а й сприяє їхній соціальній адаптації, розвитку емоційного інтелекту та особистісних якостей.

Адаптація навчальних програм, підлаштованих під індивідуальні потреби, їх гнучкість та різноманітність створюють сприятливе підґрунтя для продуктивного впровадження сучасних трудових технологій та ефективного розвитку професійно-трудової компетентності учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти. Важливим результатом такого підходу є підвищення рівня зацікавленості учнів у навчальному процесі та формування позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності. Завдяки

професійно-трудовому навчанню учні не лише здобувають трудові навички, а й розвивають комунікативні здібності, навчаються працювати в команді, взаємодіяти з колегами та ефективно виконувати свої обов'язки.

Проаналізовані нами підходи та методи професійно-трудової підготовки осіб визначеної категорії сприяють гармонійній інтеграції їх в суспільство, надають широкі можливості та активізують до участі у громадському житті, стимулюють до реалізації власного трудового потенціалу. Саме професійно-трудова спрямованість в освітній діяльності закладів спеціальної освіти розкриває можливі шляхи для подальшої соціалізації, інтеграції та адаптації такої особи у самостійне життя, а батькам таких учнів дає впевненість у завтрашньому дні та мотивує до розвитку власних дітей.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Науково-методичні основи експериментального дослідження

Необхідною умовою розв'язання проблеми дослідження, спрямованого на розроблення теоретико-методичних основ формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, було вивчення особливостей сформованості професійно-трудової компетентності школярів на різних етапах професійно-трудової підготовки в умовах спеціального закладу загальної середньої освіти.

В основу констатувального етапу дослідження покладено низку педагогічних принципів, а саме: науковості, ситемності, інтегративності, об'єктивності, технологічності, доступності, систематичності та послідовності.

Принцип науковості забезпечує здійснення діагностики стану сформованості ПТК на науковій основі, тобто на застосуванні сучасних наукових знань у сфері професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в системі шкільного навчання.

Принцип ситемності полягає у тому, що стан сформованості професійно-трудової компетентності розглядається як цілісна система взаємопов'язаних структурних компонентів ПТК та педагогічного впливу у процесі професійно-трудової підготовки учнів.

Принцип інтегративності враховує вивчення ПТК як інтегративного утворення, яке охоплює сформованість техніко-технологічних знань, загальнотрудових умінь та навичок, мотивацію до професійно-трудової діяльності учня.

Принцип достовірності педагогічної діагностики визначається тим, що вона орієнтована на реальні можливості отримання вичерпної і достовірної

інформації щодо стану сформованості ПТК. Достовірність забезпечується насамперед науково обґрунтованими об'єктивними критеріями.

Принцип технологічності передбачає дослідження ПТК за певними діагностичними процедурами та певним алгоритмом.

Принцип доступності є важливою вимогою щодо застосування діагностичних методик вивчення ПТК учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Тому кожний прийом, кожний критерій вивчення стану сформованості ПТК були ретельно продуманими та обґрунтованими.

Вимоги принципу систематичності й послідовності виявляються в необхідності проведення педагогічної діагностики на всіх етапах професійно-трудової підготовки – від початку засвоєння технологічних знань до їх практичного застосування.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. Розробити методичний комплекс діагностики стану сформованості професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку.
2. З'ясувати особливості сформованості компонентів професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку.
3. Визначити рівні сформованості професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Отже, на констатувальному етапі дослідження обґрунтовано та висвітлено методику констатувальної частини експерименту, критерії оцінювання професійно-трудової компетентності, визначено рівні сформованості професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на різних етапах навчання.

Методика констатувального етапу дослідження передбачала визначення рівня сформованості кожного з компонентів професійно-трудової компетентності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного), у вивченні діяльності вчителів і батьків щодо формування

професійно-трудової компетентності учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти. Для цього в експериментальній роботі використано такі форми:

- вивчення та апробація методик стану сформованості в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку компонентів ПТК;
- організація спостережень за професійно-трудовою діяльністю учнів на різних етапах професійно-трудової підготовки;
- аналіз підсумків тестування школярів, продуктів творчої діяльності, ступеня активності в процесі виконання практичних робіт;
- вивчення та організація технологічних завдань з подальшим аналізом результатів;
- співбесіди з учнями; організація виконання учнями об'єктів праці (виробів), творчих проєктів, з подальшим аналізом їхніх підсумків;
- анкетування й співбесіди з вчителями, батьками учнів щодо.

Розроблена нами методика охоплювала повний комплекс якостей і характеристик показників професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема не тільки стану техніко-технологічних знань та загальнотрудових умінь, а й мотиваційний та більш ширший операційно-діяльнісний компонент професійно-трудової діяльності учнів.

Для виявлення стану сформованості основних компонентів трудової компетентності особистості використано розроблену нами структуру, складниками якої є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти. Ці структурні одиниці та обґрунтована нами мета – формування професійно-трудової компетентності учнів на різних етапах підготовки – дали змогу підібрати до кожного із структурних складників один узагальнювальний критерій для достатньо повного уявлення про сформованість кожного компонента.

Діагностика стану сформованості професійно-трудової діяльності учня є надзвичайно важливим етапом у комплексному процесі його розвитку та

виховання. Цей етап дає змогу виявити рівень самостійності, спонтанності, здатності до саморегуляції в контексті навчальної діяльності. Саме в підлітковому віці відбувається активне формування особистих здібностей і цінностей, що має глибокий вплив на подальший розвиток і життя людини. Цей період є ключовим для формування основних характеристик інтелектуальної та емоційної сфери, які в майбутньому визначатимуть її здатність до ефективної адаптації в різних соціальних і професійних середовищах.

Для діагностики використовуються різні методи, зокрема анкетування, спостереження та тести. Анкетування допомагає виявити, які предмети та види діяльності цікавлять учнів, як вони ставляться до самостійної роботи. Спостереження в класі допомагають оцінити активність учнів, їхню спонтанність під час роботи над проектами та вміння взаємодіяти в групах. Тести містять завдання щодо сформованості навчальних досягнень учнів з професійно-трудового навчання, наявності у школярів сформованості знань, умінь та навичок, критичне мислення та планування [185, с. 14]. Тут можна розписати самі анкети і т.д. детальніше

Основними показниками самостійного навчання та формування досвіду роботи є самостійність, критичне мислення, здатність до співпраці та саморегуляції. Учні, які здатні активно залучатися до навчального процесу, пропонувати нові ідеї та ефективно планувати власні дії, демонструють високий рівень розвитку своїх когнітивних і соціальних здібностей. Така здатність свідчить про сформованість критичного мислення та ініціативності у контексті навчальної діяльності. Зважаючи на результати діагностики, педагоги мають можливість використовувати як індивідуальні, так і групові форми роботи, що активно сприяють розвитку самостійності та здібностей учнів. Ці форми орієнтовані на стимулювання ініціативності, заохочення до новаторства та формування компетентностей, необхідних для успішної адаптації в сучасному світі. Отже, вони можуть допомогти учням не лише

досягти академічних успіхів, а й стати активними та незалежними особистостями, готовими до майбутніх викликів [185, с. 16].

Процес діагностики має на меті зрозуміти особливості досвіду самостійної навчальної діяльності учнів 5–10 класів. Під час констатувального етапу дослідження нами був узагальнений досвід вітчизняних та зарубіжних науковців, а також було визначено основні та важливі, на наш погляд, компоненти професійно-трудової компетентності, на які ми будемо спиратися у процесі емпіричного дослідження.

Професійно-трудова компетентність, як цілісне та багатоаспектне утворення, містить в собі три основні компоненти: найперше – це мотиваційно-ціннісний, друге – когнітивний, а також операційно-діяльнісний компонент. Вони є взаємозумовленими та рівнозначними у формуванні трудових можливостей особи і сприяють подальшій професійній діяльності в аспекті професійно-трудового навчання. Розглянемо кожен з них детальніше.

1. Мотиваційно-ціннісний компонент.

Мотиваційно-ціннісний компонент визначає ставлення учня до праці, його внутрішню мотивацію та здатність усвідомлювати значущість трудової діяльності. Він охоплює кілька важливих аспектів:

- *Емоційна зрілість.* Вона є підґрунтям для подальшого становлення особи як особистості, допомагаючи розуміти власний настрій, емоційний стан, потяги та пристрасті, навчає регуляції внутрішніх поведінкових процесів та мотивує до подальшої діяльності. Це допомагає їй ефективно взаємодіяти з оточуючими та підтримувати доброзичливі стосунки в колективі.

- *Ціннісні орієнтації.* Формування в учнів усвідомленого ставлення до праці як до важливого аспекту життя сприяє розвитку відповідальності, поваги до власної роботи та праці інших людей. Школярі навчаються розуміти значення професійно-трудової діяльності для власного розвитку, соціальної інтеграції та матеріального благополуччя.

- *Мотивація до праці.* Створення внутрішньої мотивації є важливим завданням освітнього процесу. Використання різноманітних методик, таких як

залучення до групових проєктів, інтерактивні заняття або заохочення за досягнуті результати, допомагає учням відчувати свою значущість та підвищує їхню зацікавленість у професійно-трудовій діяльності [188, с. 272].

2. Когнітивний компонент.

Він є важливим аспектом прояву пізнавальних процесів учня в процесі професійно-трудової діяльності. Він охоплює:

- *Розуміння основних принципів та технологій.* Учні отримують знання про загальні правила й алгоритми виконання професійних завдань, що є основою для їхньої професійно-трудової діяльності.
- *Використання візуальних та аналогових матеріалів.* У процесі сприймання інформації та формування практичних навичок учні з інтелектуальними порушеннями повинні вміти використовувати навчальні матеріали у наочній формі, з опорою на схеми, ілюстрації, макети та відеоуроки.
- *Планування та організаторські здібності.* Формування навичок планування власної діяльності, розподілу часу та ресурсів є важливим етапом у підготовці школярів до майбутньої роботи. Учні навчаються виконувати завдання послідовно, дотримуючись встановлених правил і термінів, що сприяє їхній дисциплінованості та відповідальності [183, с. 114].

3. Операційно-діяльнісний компонент є базовим у формуванні усіх практичних знань особи задля позитивного результату професійної діяльності в майбутньому.

Основні складові діяльнісного компоненту містять:

- *Практичні навички.* Оволодіння базовими трудовими операціями, необхідними для виконання професійних завдань, допомагає школярам розвинути самостійність та ефективність у роботі. Навчання здійснюється через практичні заняття, майстер-класи та виробничі практики.
- *Співпрацю та командну роботу.* Робота в групах, участь у спільних проєктах та виконання колективних завдань сприяють розвитку комунікативних здібностей та вчать дітей ефективно взаємодіяти з іншими.

Такі навички особливо важливі для успішної інтеграції в робочий колектив і соціальну адаптацію.

- *Адаптивність і гнучкість.* Можливості перебудовуватися на зміни соціальних викликів, пристосовуватися до інших умов, правил та меж, позитивно сприймаючи будь-які зміни та маючи можливості знаходження виходу під час зміни професійних завдань. Навчання в умовах змінних ситуацій допомагає старшокласникам виробити стресостійкість та гнучкість мислення, що сприяє їхній впевненості у своїх силах та здатності до самостійного вирішення робочих завдань [183, с. 114].

Розвиток професійно-трудової компетентності в аспекті нашого дослідження передбачає розуміння особливостей навчально-трудової діяльності осіб в спеціальних закладах освіти та містить в собі розвиток відповідних компонентів, які визначають усі мотиваційні, пізнавальні та діяльнісні аспекти на шляху до гармонійної інтеграції в суспільство. Успіх цього процесу залежить від знань та умінь фахівців, які працюють з учнями, спеціально облаштованого навчального середовища, корекційно-розвиткових та професійно-трудових програм.

Розвиток навчальних навичок в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку потребує ретельно продуманого та комплексного підходу, що охоплює мотиваційно-ціннісні, когнітивні, трудові та діяльнісні компоненти. Важливо враховувати не лише загальні, а й індивідуальні потреби кожного школяра, створюючи умови, які відповідають його особливостям, здібностям і інтересам. Створення такого сприятливого середовища є необхідним для забезпечення повноцінного навчального процесу, що сприяє розвитку потенціалу учнів. Це, своєю чергою, дає змогу старшокласникам з порушеннями інтелектуального розвитку поступово інтегруватися в суспільство та розвивати здатність бути активними і самостійними його членами, реалізуючи власні можливості (таблиця 2.1).

Дослідження рівня успішності учнів з інтелектуальними порушеннями проводилося з використанням новітніх критеріїв академічного оцінювання,

розроблених для спеціальних закладів загальної середньої освіти. Аналіз ґрунтувався на принципі порівняння та охоплював учнів зі складними порушеннями розвитку, зокрема, з комбінованими порушеннями [191].

У рамках нашого дослідження застосовано низку методів, серед яких бесіди, педагогічні спостереження, анкетування, а також кількісна та якісна обробка емпіричних даних. Під час діагностики нами було виявлено, що в обраній категорії дітей рівень мотиваційної, вольової та емоційної готовності має низькі показники. За даними наукових досліджень, значна частина цих учнів демонструє низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента, що вказує на труднощі у формуванні емоційно-вольової сфери [174, с. 21].

За результатами досліджень, оцінка рівня професійно-трудової компетентності ґрунтується на трьох основних елементах. Мотиваційно-ціннісним факторами є: бажання працювати, психологічне ставлення до роботи, бажання вчитися, ставлення до навчання професійно-трудовим навичкам, комунікативні навички, організаторська поведінка на роботі та рівень емоційно-вольового самоконтролю.

Когнітивний компонент містить уявлення та поняття про об'єкт трудової діяльності, його характеристики, способи та засоби обробки, послідовність виконання робіт тощо.

У процесі оцінювання виконаних завдань особлива увага приділяється кільком важливим аспектам. Передусім оцінюється ступінь розуміння завдання учнями, а також новизна умов його виконання, що може варіюватися від завдань, схожих на раніше виконувані, до абсолютно нових ситуацій. Важливо також враховувати рівень самостійності учнів під час виконання завдання, який може коливатися від повної залежності, від допомоги та нагляду до повної автономії учнями, що мають порушення інтелектуального розвитку. Розвиток цих навчальних навичок потребує особливого підходу, який передбачає чітке визначення змісту навчання з огляду на обмеження в

часі, відведеному на виконання завдань, що дозволяє оптимізувати навчальний процес і забезпечити його ефективність [174, с. 21].

Таблиця 2.1.

Компоненти та складові професійно-трудової компетентності учнів

Компоненти ПТК	Складові	Опис
Мотиваційно-ціннісний компонент	Емоційна зрілість	Вміння розуміти та упорядкувати своїми емоціями, упізнавати емоції інших.
	Ціннісні орієнтації	Формування ставлення до праці, розуміння її значення для розвитку та соціальної відповідальності.
	Мотивація	Створення внутрішньої мотивації для участі у професійно-трудових процесах через групові проекти.
Когнітивний компонент	Знання	Освоєння основних принципів, правил та технологій, застосування візуальних засобів навчання.
	Аналітичні навички	Вміння оцінювати ситуації. Знаходити розв'язання проблем, приймати рішення.
	Навички планування та організації	Уміння планувати діяльність, розподіляти час та ресурси.
Операційно-діяльнісний компонент	Практичні навички	Здатність виконувати конкретні завдання відповідно до можливостей учня.
	Співпраця	Уміння працювати в команді, взаємодіяти з іншими, розвивати комунікативні навички.
	Адаптація і гнучкість	Здатність підлаштовуватися під нові умови та ситуації.

Складовими трудової діяльності є розвиток таких компетентностей: визначення мети майбутньої діяльності; пошук і обробка необхідної інформації; вибір найкращого з усіх варіантів; планування майбутньої діяльності; підготовка робочого місця; застосування техніко-графічних, економічних, екологічних, етичних, естетичних та інших знань на практиці; правильне використання робочого обладнання та матеріалів; робота в команді та співпраця. Окрім того, дослідники підкреслюють, що розширення сфери оцінювання лише уможливорює розробку інструментів вимірювання, але не гарантує отримання незалежних результатів. Для розв'язання цієї проблеми

автори пропонують створити систему оцінювання прогресу кожного учня в процесі навчання. Компонентами цієї системи є:

1. рівень знань, умінь і навичок, які відповідають освітнім стандартам і відображають досвід особистості в пізнавальній і практичній сферах;
2. рівень сформованості досвіду професійно-трудової діяльності;
3. рівень особистісних і соціальних досягнень, що узагальнюють систему цінностей;
4. рівень пізнавальних, практичних та інших навичок;
5. рівень сформованості основ виробничої діяльності;
6. рівень сформованості системи очікувань.

Ця система є достатньо деталізованою для оцінювання успішності учнів у процесі навчання, але для створення системи оцінювання ефективності навчання учнів у галузі «технологічна освіта» необхідно враховувати вікові особливості учнів та специфіку освітньої галузі [160, с. 8].

Для оцінки рівня сформованості основних компонентів особистісної результативності було використано структурну модель, яка містить три основні компоненти: емоційно-ціннісний компонент, когнітивний компонент та операційний/результативний компонент. Розвиток результативності учнів на різних етапах навчання, що було метою дослідження, уможливив обґрунтований відбір узагальнених критеріїв для кожного компонента, що дало можливість отримати цілісну картину рівня сформованості кожного з них.

2.2. Показники та рівні сформованості професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Психологія та педагогіка виділяють важливу роль соціальних (розвиток особистості, спілкування, почуття обов'язку, відповідальності), пізнавальних (допитливість, інтерес до навчання) та професійних (мотивація вибору майбутньої професії, бажання досягти успіху) мотивів у навчальній діяльності. Зазвичай, навчальна та трудова діяльність учнів є полімотивованою і в ній

одночасно діють декілька мотивів. Ціннісна орієнтація відіграє важливу роль у структурі особистісного досвіду, оскільки формує відповідальність за результати діяльності. Знання не існують ізольовано, а тісно пов'язані з практичною діяльністю. Як для дорослих, так і для дітей маніпулювання предметами одночасно передбачає пізнання їх властивостей і оволодіння способами їх використання. Набуття нових знань приводить до підвищення рівня усвідомленості діяльності, що, своєю чергою, приводить до зростання впевненості у правильності її виконання. Водночас діяльність не може існувати без знань. Знання умовно поділяють на теоретичні (основа науки, яка формує світогляд) та практичні (використовуються у повсякденному житті та професійній діяльності). Формування когнітивних стандартів у самостійній діяльності передбачає самовизначення учнів, тобто вміння розпізнавати норми і моделі навчання та критично оцінювати власні здібності [129, с. 464].

Стандарти практичної діяльності виявляються в здатності індивіда застосовувати здобуті теоретичні знання в реальних умовах практичної роботи. Це означає, що виконання будь-якого завдання, яке вимагає успішного результату, неможливе без попереднього розвитку специфічних умінь і навичок. Саме засвоєний дитиною досвід в процесі попереднього навчання визначає рівень готовності дитини до виконання відповідних завдань трудового та професійного спрямування, дає можливість обирати і виконувати відповідні трудові справи та практичні завдання. Успішне досягнення в цьому процесі залежить від попередньої трудової підготовки з використанням технічних та мотиваційних аспектів професійно-трудової підготовки учнів [174, с. 21].

Навичка – це свідоме виконання певної поведінки, а компетенція – автоматичне відтворення цієї поведінки. Поняття «навичка» має два значення. Початкове оволодіння простою дією (на цьому етапі навичкою є створення більш високого рівня цієї дії, яка виконується автоматично) і здатність свідомо виконувати складну дію, що складається з декількох навичок (у цьому випадку навичкою є автоматичне виконання базових дій, що становить певну

діяльність). У багатьох випадках науковці розглядають навичку як здатність виконувати дію, що не досягає найвищого рівня автоматизму і виконується переважно свідомо [127, с. 198].

Під час визначення критеріїв сформованості досвіду самостійної навчально-трудової діяльності учнів враховувалися такі вимоги: критерії повинні об'єктивно відображати основні характеристики досвіду самостійної навчально-трудової діяльності, незалежно від волі та усвідомлення експериментатора; вибір критеріїв повинен ґрунтуватися на цілях дослідження та завданнях технічної освіти, гарантуючи досягнення поставлених цілей; відібрані показники повинні бути повними, стабільними та репрезентативними щодо змісту нормативів. Обрані індикатори повинні бути повністю розкритими, стабільними та репрезентативними щодо змісту стандарту. Обрані показники повинні бути повністю розкритими, стабільними та репрезентативними щодо змісту критеріїв. Критеріальні показники – це кількісні характеристики досліджуваного явища, які дають можливість оцінити його статичний і динамічний стан та показують зміни в процесі набуття навичок самостійної діяльності [124, с. 188].

Визначені критерії сформованості досвіду самостійної навчально-трудової діяльності містять загальні характеристики, що конкретизуються специфічними особливостями цього особистісного утворення. Оцінка цієї самостійності стає основою для подальшого аналізу розвитку не лише їхніх навчальних, а й трудових компетентностей. Визначення даних рівнів надасть можливість коригувати та адаптувати навчально-трудова процес відповідно до особистісних особливостей розвитку, підготовки і мотиваційної готовності щодо майбутньої професійної діяльності та вплине на її ефективність [174, с. 21].

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає здатність планувати мету, проявляти інтерес до трудових процесів та формувати позитивне ставлення до самостійної роботи, навчальних зусиль і подолання труднощів.

Сюди також входить прагнення до досягнення найкращих результатів і постійного саморозвитку при виконанні роботи.

Для оцінювання цього компонента застосовувалися такі методики: опитувальник навчальних досягнень учня, методика вивчення спрямованості особистості В. Смекала і М. Кучери, методика діагностики спрямованості особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, тест-опитувальник для вимірювання мотивації досягнень, а також спеціально адаптовані анкети та опитувальники для вимірювання мотивації досягнень серед учнів 5–10 класів із порушеннями інтелекту.

Оцінювання когнітивного компоненту здійснювалося за допомогою анкетування, тестування, бесід, спостережень та аналізу проєктів і результатів навчально-трудової діяльності [123, с. 96].

Компонент трудової діяльності заснований на здатності учнів самостійно працювати, користуватися робочими зошитами, застосовувати самостійні методи проєктування, створювати власні проєкти та імпровізувати в процесі їх реалізації. Для оцінювання рівня сформованості цього елементу використовувався аналіз результатів, отриманих після виконання завдань, експертне оцінювання, оригінальні методики аналізу особистості, анкетування та практичні заняття [123, с. 99].

Враховуючи це, самостійність учнів у навчально-трудої діяльності проявляється через активність, орієнтовану на процес пізнання, закріплення здобутих знань, а також на формування і вдосконалення практичних умінь і навичок, що сприяє їхньому всебічному розвитку. Вона також пов'язана з розвитком пізнавальних інтересів і мотиваційних чинників, які підвищують добровільні зусилля щодо виконання завдань [120, с. 186].

Розвиток високого ступеня автономії учнів у процесі технічної освіти можливий лише за умови поступового подолання попередніх етапів. Тому навчально-методична діяльність вчителя повинна ґрунтуватися на цих рівнях, щоб учні могли самостійно виконувати навчальні та робочі завдання.

Аналіз загальних рівнів навчальної самостійності, що характеризують ступінь готовності учнів до виконання завдань без сторонньої допомоги, дав змогу визначити специфічні рівні, на яких учні здобувають досвід самостійної діяльності. Ці рівні спостерігаються у процесі їхнього навчання в рамках технологічної освіти з 5 до 10 класу. Такі рівні відображають етапи, через які проходять учні, набуваючи навичок самостійної роботи, що важливо для їхнього подальшого розвитку в навчально-трудовій діяльності.

Початковий рівень характеризується невмінням учнів самостійно ставити цілі та відсутністю інтересу до процесу виконання завдань. Учні пасивні, не бажають наполегливо працювати або долати труднощі, байдужі до кінцевого результату і не зацікавлені в особистісному розвитку. Вони не розуміють суті самостійних завдань, не усвідомлюють їх етапів та прийомів виконання, не мають певного порядку роботи, не володіють навичками роботи з робочим зошитом, не вміють працювати, імпровізувати та створювати власні проєкти. Учні завжди працюють під керівництвом вчителя. За допомогою вчителя вони ознайомлюються з об'єктами проєктування, дидактичними засобами, технологічними процесами, методами і способами здійснення професійно-трудової діяльності. Їх діяльність ґрунтується на відтворенні алгоритму заданої дії [121, с. 97].

Середній рівень передбачає, що учні здатні формувати цілі лише за допомогою вчителя. Інтерес до трудового процесу нестійкий і нерегулярний, а позитивне ставлення до самостійної діяльності ситуативне. Труднощі долають лише за підтримки вчителя, а результат виконання завдань залишається нестійким. Учні мають слабку мотивацію до саморозвитку, розуміють сутність самостійної роботи лише після детальних пояснень вчителя, знання про методи проєктування отримують від вчителя. Вони також створюють проєкти лише за значної підтримки вчителя, не проявляючи навичок імпровізації [121, с. 97].

У процесі навчання учні використовують отримані знання для реалізації стандартних алгоритмів, заснованих на алгоритмах виконання завдань, операцій та поведінкових інструкцій [121, с. 97].

Достатній рівень характеризується самостійним визначенням учнем цілей, які можуть потребувати уточнення від вчителя. Учні виявляють стійкий інтерес до трудового процесу, активні в самостійній діяльності, прагнуть долати труднощі та працювати для досягнення високих результатів, особливо з метою самоствердження серед однолітків. Розуміють сутність самостійної роботи, знають її етапи та прийоми, розуміють послідовність дій та знайомі з методами проєктування. Свідомо виконують домашні завдання, працюють за робочими зошитами без сторонньої допомоги, застосовують методи самостійного проєктування, водночас імпровізують та створюють власні проєкти. Втручання вчителя на цьому рівні мінімальне і спрямовано лише на виправлення незначних помилок. Етап проєктування зазвичай здійснюється шляхом комбінування різних технік на основі інтуїтивних рішень. Тому учні потребують корекції з боку вчителя. Учні самостійно працюють у процесі виготовлення, проєктування об'єктів, сприймають, розуміють та інтерпретують нову інформацію [117, с. 450].

Для оцінки рівня розвитку мотиваційно-ціннісних критеріїв у контексті самостійної діяльності учнів середньої та старшої ланок школи в рамках нашого дослідження було застосовано низку різноманітних методичних підходів. Вони дали можливість детально дослідити, як саме формуються і проявляються важливі компоненти у процесі самостійної роботи, що сприяє глибшому розумінню мотиваційних аспектів трудової діяльності, зокрема, методика В. Смекала та М. Кучери «Спрямованість особистості», анкетування та спостереження учнів 5–10 класів [78, с. 22].

У рамках дослідження когнітивного критерію досвіду самостійної професійно-трудової діяльності учнів для збору емпіричних даних було використано різноманітні методи. Зокрема, це охоплювало анкетування, що дало змогу отримати інформацію про особливості сприймання та розуміння

учнями навчальних завдань, тестування, яке допомогло визначити рівень їхніх знань і вмінь, а також проведення бесід, що забезпечило можливість з'ясувати особистісні якості учнів у контексті їхньої діяльності. Крім того, здійснювалося безпосереднє спостереження за процесом виконання навчально-трудових завдань, що дало змогу оцінити здатність учнів до самостійного виконання завдань, а також здійснювався детальний аналіз результатів цієї діяльності, що сприяло отриманню повнішої картини розвитку когнітивних навичок в учнів [123, с. 99].

Для оцінювання рівня сформованості професійно-трудової діяльності учнів використовувалися методи аналізу результатів продуктів діяльності, експертного оцінювання, метод характеристик та аналіз практичних занять.

Отже, виявлені нами рівні сформованості досвіду самостійної професійно-трудової діяльності учнів не є статичними та постійними. Вони передбачають постійне вдосконалення в контексті розвитку технічної освіти в Україні. Успіх організації та проведення самостійної роботи на заняттях значною мірою залежить від знання цих рівнів як вчителями, так і учнями.

У виборі методів вивчення ми намагалися дотримуватися таких вимог: вивчати технологічну діяльність учнів за допомогою методів, які дали б змогу зібрати багатопланову інформацію про формування професійно-трудової компетентності й порівняти отримані результати; вивчати інформацію лише з компетентних джерел; динамічно підходити до вивчення загальнотрудових умінь школярів; оптимально поєднувати об'єктивні й суб'єктивні методи оцінювання обраних критеріїв [75, с. 121].

Під час нашого експериментального дослідження використовувались різноманітні види роботи, що, своєю чергою, дало можливість нам з різних сторін оцінити рівень сформованості професійно-трудової компетентності обраної категорії учнів. Нами організовано та проведено природне спостереження за професійно-трудовою діяльністю учнів, що забезпечило оцінювання їх практичного досвіду, особливості мотивації, самостійності, спрямованості на навчальні завдання і взаємодію з учителем. Також важливим

етапом дослідження стала бесіда з самими учнями, що дало змогу глибше зрозуміти їхні мотиваційні установки, ставлення до навчального процесу та професійно-трудової діяльності. Окрім цього, нами проведено бесіди з фахівцями, які працюють з означеною категорією дітей, з метою отримання експертних оцінок щодо специфіки професійного розвитку таких учнів і проблем, що виникають у процесі їхнього професійного навчання. В рамках дослідження також було використано адаптовані опитувальники, що дало змогу отримати достовірні дані для подальшої інтерпретації, спрямованої на вивчення особливостей розвитку та рівня сформованості професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку [123, с. 99].

Критерії та показники професійно-трудової компетентності учнів подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Компоненти, критерії та показники
професійно-трудової компетентності учнів**

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний компонент	мотивація технологічно-творчої діяльності	- наявність і стійкість потреб у професійно-трудовій діяльності; - якість і спрямованість технологічних інтересів
Когнітивний компонент	технологічні знання	- повнота і глибина техніко-технологічних знань; - знання про навколишню дійсність (об'єкт діяльності) та про способи виконання діяльності
Операційно-діяльнісний компонент	професійно-трудові вміння і навички	- сформованість загальнотрудових умінь і навичок професійно-трудової діяльності; - виконання професійно-трудових дій та операцій

Систему діагностичних засобів, використаних у нашому дослідженні, подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

**Компоненти, показники та методи дослідження
професійно-трудової компетентності учнів з ППР**

Компоненти	Показники	Методи дослідження
Мотиваційно-ціннісний компонент:	<ul style="list-style-type: none"> -моральні якості особистості; -спрямованість на співпрацю в колективі; -розвиток вольових якостей; -ставлення школяра до процесу й результату діяльності. 	1) співбесіди й анкетування батьків; 2) педагогічне спостереження; 3) методи експертної оцінки педагогів і самооцінки учнів; 4) вивчення й аналіз продуктів діяльності учнів; 5) методика В. Смекала і М. Кучери «Спрямованість особистості»; методика «Мотивація досягнення успіху»; методика Т. Елерса «Мотивація уникнення невдач»; анкети; опитувальник із вимірювання мотивації досягнень (адаптовані нами).
Когнітивний компонент:	<ul style="list-style-type: none"> -технологічні знання; -екологічні знання; -економічні знання; -графічні знання. 	1) статистичний аналіз поточної й підсумкової успішності; 2) методи експертної оцінки педагогів і самооцінки учнів; 3) педагогічне спостереження; 4) дидактичні тести; 5) вивчення й аналіз продуктів діяльності учнів.
Операційно-діяльнісний компонент:	<ul style="list-style-type: none"> -уміння застосовувати знання на практиці у відомій і новій ситуації; -уміння планувати діяльність; -уміння виконувати графічні й технологічні операції; -розвиток навичок самоконтролю школяра. 	<ul style="list-style-type: none"> - методи експертної оцінки педагогів і самооцінки учнів; - співбесіда й анкетування батьків; - педагогічне спостереження; - вивчення й аналіз продуктів діяльності учнів.

У нашому дослідженні використано безпосереднє і повне спостереження, коли зафіксовано всі особливості професійно-трудової діяльності учня протягом тривалого часу (один учитель з учнями одного класу протягом навчання в середній та старшій школі).

З метою отримання детальної характеристики окреслених компонентів було розроблено карти спостережень, в яких фіксувалися результати, які дали змогу цілеспрямовано вивчити рівень сформованості окреслених компонентів в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (Додатки А,Б).

Учителям було запропоновано оцінити професійно-трудову компетентність учнів на завершальних етапах професійно-трудового навчання у спеціальному навчальному закладі.

Для заповнення індивідуальної діагностичної карти школяра необхідно було:

- оцінити за бальною шкалою стан сформованості компонентів професійно-трудової компетентності на кожному з етапів технологічної освіти учня;
- визначити рівень сформованості професійно-трудової компетентності учнів.

Використання цифрових параметрів уможливило визначення рівнів сформованості професійно-трудової компетентності кожного учня, а потім завдяки середньоарифметичним балам – окреслення рівня сформованості професійно-трудової компетентності учнів окремого класу та всіх школярів, задіяних у проведенні діагностичної роботи.

Серед діагностичних методів було використано анкетування, яке в контексті даного дослідження виявилось найбільш придатним для вивчення мотиваційно-ціннісного компоненту ПТК. Для дослідження цього елементу працездатності учнів було застосовано анкету для вивчення інтересів та уподобань учнів, а також для виявлення ставлення учнів до праці (Додаток В). Крім того, було проведено анкетування для дослідження взаємозв'язку навчання з розвитком і вихованням учнів та рівня обізнаності сучасних

педагогів щодо практичної реалізації корекційно-розвивальних можливостей уроків професійно-трудового навчання, а також для дослідження активності вчителів і батьків у формуванні основ працездатності учнів середньої та старшої школи.

Професійно-трудове навчання передбачає технології обробки та виготовлення виробів з різних конструкційних матеріалів, під час якого учні створюють корисні та естетично привабливі предмети і вироби (продукти діяльності) для користування у побуті та повсякденному житті. Досліджуючи продукти діяльності під час професійно-трудового навчання школярів ми змогли розкрити психолого-педагогічні особливості професійно-трудової діяльності учнів з ППР. Відомо, що діяльність людини відображає її знання, вміння, навички, здібності, психічні процеси та риси особистості, тому аналізуючи результати цієї діяльності можна визначити різні психічні якості та ступінь їх розвитку.

Порівнюючи роботи учнів у різні періоди та етапи професійно-трудового навчання, можна простежити особливості професійного розвитку школярів, динаміку сформованості умінь і навичок, прояву професійно-трудових здібностей. Врешті, спостерігаючи за процесом, можна визначити динаміку формування ідей, швидкість роботи, особливості навичок і ставлення до завдання. На основі таких спостережень можна оцінити розвиток розумових, емоційних, спонтанних і особистісних якостей учнів. Критерії, які мають на меті оцінку навчально-трудової успішності осіб під час навчальної діяльності, були використані нами в процесі діагностики та пройшли відповідне узагальнення [64, с. 111].

Для діагностики когнітивного компонента професійно-трудової компетентності використовувалися спеціально розроблені дидактичні тести, що відповідають матеріалам програми з професійно-трудового навчання для певних класів учнів.

Дидактичний тест є комплексом взаємопов'язаних завдань, що служать інструментом для організації та контролю процесу навчання, спрямованого на

ефективне засвоєння учнями теоретичних знань та розвиток практичних умінь з конкретного навчального матеріалу. Ці завдання не лише допомагають оцінити рівень засвоєння інформації, але й стимулюють активне залучення учнів до процесу навчання, сприяючи розвитку їхніх когнітивних та практичних здібностей, відповідно до поставлених навчальних цілей. Тестове завдання є елементом структури дидактичного тесту і складається з короткої інструкції, тестового завдання та зразка розв'язання (або чіткого алгоритмічного опису дії, яку необхідно виконати). У тестах закритої форми структура тестового завдання містить варіанти відповідей (правильні та неправильні відповіді) [59, с. 95].

Тестові завдання дозволяють здійснювати моніторинг знань і вмінь учнів та надають можливості для ефективного моніторингу і контролю знань. Тривалість тесту не повинна перевищувати 20-25 хвилин. Учні не витрачають час на обдумування та написання відповідей, що дає змогу за короткий проміжок часу перевірити засвоєння ними значного обсягу матеріалу. Тестові завдання на уроках професійно-трудового навчання дають можливість перевірити вміння учнів розпізнавати конструкційні матеріали, інструменти, прийоми та способи їх обробки. Після виконання завдання учням пропонується проаналізувати допущені помилки.

Застосування дидактичних тестів дає змогу побачити не лише ефективність засвоєння загального змісту курсу, а й рівень розвитку кожного окремого учня. Тому для визначення основних діагностичних параметрів сформованості ПТК особистості було використано структуру, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний елементи. Кожному з цих елементів присвоєно узагальнені критерії, які чітко вказують на рівень його сформованості.

Для детального вивчення запропонованих критеріїв було визначено компоненти та показники, що характеризують їх сформованість, а також підібрано відповідні методики для вимірювання цих показників. До них належать педагогічні спостереження, аналіз і перевірка учнівських робіт,

курсів тести, анкетування, інтерв'ю з батьками, методи професійного оцінювання вчителів та самооцінювання учнів.

2.3. Аналіз стану сформованості в учнів професійно-трудової компетентності за результатами констатувального етапу дослідження

Під час проведення констатувального етапу дослідження ми мали на меті визначити особливості сформованості професійно-трудової компетентності відповідно до визначених нами компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний), а також розкрити особливості професійно-трудової підготовленості, порівнюючи дані аспекти між учнями з інтелектуальними порушеннями та учнями, які мають комплексні порушення розвитку (порушення інтелектуальної, сенсомоторної та комунікативної сфер). Додатково було досліджено впливи фахівців та батьків на процес формування професійно-трудової компетентності учнів.

Констатувальний етап дослідження проводився у 2021–2022 навчальному році і охопив 80 учнів. З них 40 мали порушення інтелектуального розвитку, а решта 40 – комплексні порушення розвитку. Також в дослідженні взяли участь 30 вчителів та 60 батьків учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Для того, щоб дослідити стан сформованості кожного компонента ПТК, було використано методику, яка оцінювала мотиваційно-ціннісний, когнітивний та процесуально-діяльнісний компоненти.

Знижений рівень працездатності учнів значно погіршує процес навчання та трудової організації освітнього процесу, що негативно впливатиме на їх подальшу інтеграцію в професійній сфері. Розвиток професійно-трудової діяльності учнів з порушення інтелекту та комплексними порушеннями може зустрічатися з численними перешкодами, спричиненими різними чинниками, які потрібно враховувати під час розроблення корекційних стратегій. Розуміння цих факторів, а також того, як вони проявляються у навчальному

процесі, є важливим етапом для забезпечення правильного підходу в організації індивідуального корекційного процесу [174, с. 21].

Для визначення рівня мотиваційного та ціннісного компонентів професійно-трудової компетентності було використано такі методи: анкетування учнів та батьків, педагогічні спостереження, педагогічні оцінки, бесіди з учнями та опитувальник навчальних досягнень учня, методика вивчення спрямованості особистості В. Смекала і М. Кучери, методика діагностики спрямованості особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, тест-опитувальник для вимірювання мотивації досягнень. Для оцінки рівня когнітивного компонента використовувалися тести та бесіди з учнями на різних етапах професійно-трудової підготовки (5–10 класи). Рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента визначався шляхом спостереження за професійно-трудовими навичками учнів на уроках та аналізу виконаних об'єктів діяльності. Результати стану сформованості компонентів професійно-трудової компетентності експериментальної групи (з порушеннями інтелекту та учнів з комплексними порушеннями розвитку) на початковому етапі професійно-трудового навчання подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

**Розподіл учнів за рівнями сформованості компонентів ПТК
на початковому етапі професійно-трудового навчання**

Компоненти ПТК	Кількість дітей у %					
	Рівні					
	Достатній		Середній		Низький	
	КП	ППР	КП	ППР	КП	ППР
Мотиваційно- ціннісний	7,8	29,6	24,5	56,7	67,7	13,7
Когнітивний	6,5	35,1	36,1	51,8	57,4	13,1
Операційно- діяльнісний	5,4	5,1	28,9	29,6	65,7	65,3

Результати дослідження сформованості професійно-трудової компетентності (ПТК) учнів на початкових етапах підготовки засвідчують, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР) та комплексними порушеннями (КП) мають різні рівні сформованості всіх основних компонентів ПТК. Зокрема, низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента у дітей з КП – 67,7%, когнітивного компонента – 57,8%, операційно-діяльнісного – 65,7%, тоді як в учнів з порушеннями інтелекту ці показники значно вищі: низького рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента – 13,7%, когнітивного компонента – 13,1% та операційно-діяльнісного компонента – 65,3% школярів.

Так, школярі з КП мають приблизне уявлення про об'єкт вивчення і за підтримки вчителя можуть відтворити основні його ознаки. У співпраці зі вчителем школярі виконують окремі навчальні вправи та нескладні завдання. Ставлення учнів до своєї роботи зазвичай байдуже або злегка позитивне. Вони постійно потребують значної підтримки під час виконання різних завдань, що стосуються їхньої навчальної та професійно-трудової діяльності, часто зіштовхуються з труднощами при дотриманні порядку на робочому місці, а також у процесі виконання завдань, що вимагають уваги до техніки безпеки та охорони праці [174, с. 21]. Результати подано на рисунку 2.1.

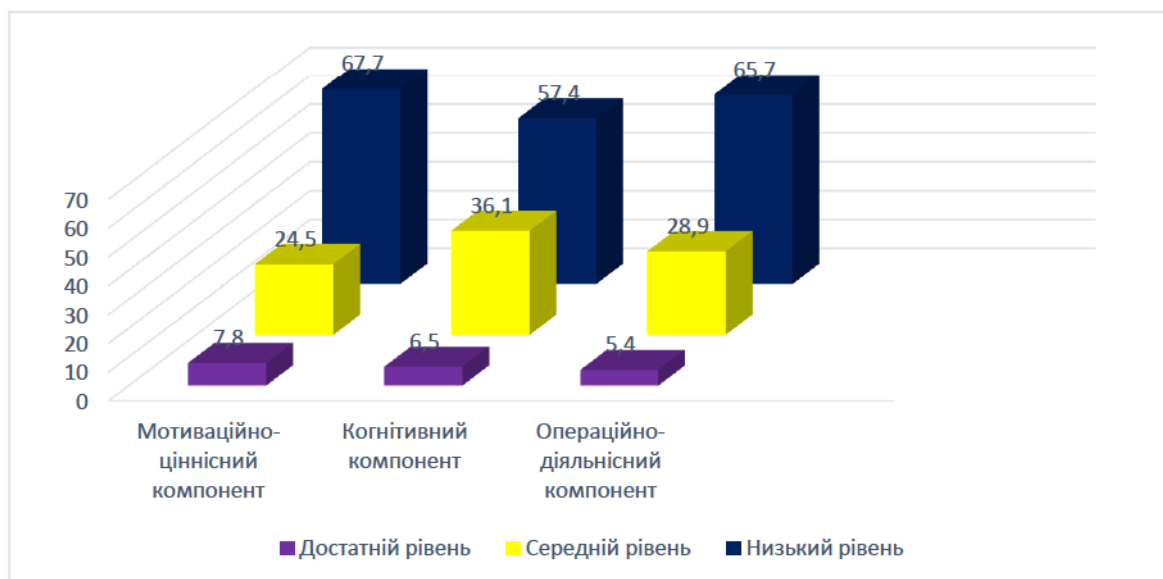


Рис. 2.1. Розподіл учнів з КП за рівнями сформованості компонентів ПТК на початковому етапі трудового навчання

Ми бачимо, що показники стану сформованості достатнього та середнього рівня компонентів ПТК в учнів з ППР є значно вищими, ніж у дітей з комплексними порушеннями. Зокрема, для достатнього рівня мотиваційно-ціннісного та когнітивного компонентів показники становлять – 29,6% та 35,1% відповідно, тоді як середній рівень операційно-діяльнісного компонента – 28,9%. Більшість таких учнів здатні правильно відтворювати та розуміти навчальний матеріал, виділяти основні завдання та правильно виконувати аналогічні завдання. Вони також здатні здійснювати самостійну навчальну діяльність, хоча час і швидкість її виконання варіюються залежно від ступеня моторних порушень. Учні виявляють стійкий інтерес до навчання та практичної діяльності, правильно організовують свій робочий простір і дотримуються вимог гігієни та безпеки. Щодо елементів навчання та операційної діяльності, то 5,1% учнів з ППР мають достатній рівень, 29,6% – середній та 65,3% – низький. Зокрема, значна частина учнів з ППР знаходиться на низькому рівні сформованості операційно-діяльнісного компонента ПТК, оскільки вони мають проблеми з орієнтуванням в просторі та зорово-моторною координацією, недосконалі моторні рухи, що ускладнює виконання ними професійно-трудових завдань. Результати подано на рисунку 2.2.

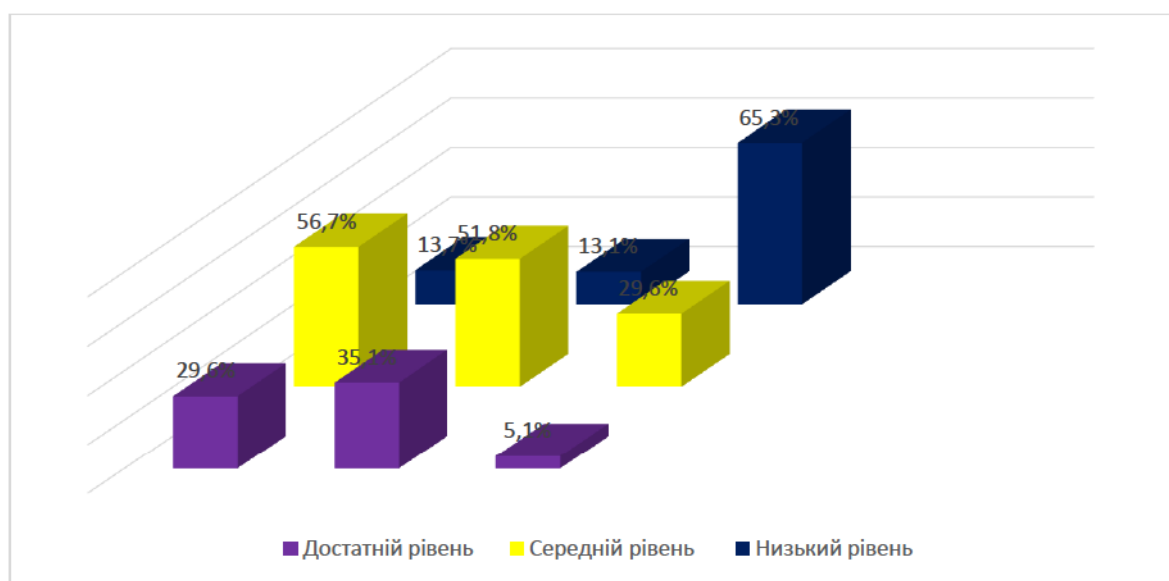


Рис. 2.2. Розподіл учнів з ППР за рівнями сформованості компонентів ПТК на початковому етапі професійно-трудового навчання

Учні з ППР, які мають низьку навчальну мотивацію, пасивні, мало цікавляться професійно-трудовою підготовкою. Вони можуть відтворити лише невелику частину навчального матеріалу. Зазвичай такі школярі розуміють матеріал, але мають труднощі з виділенням основних його моментів. Учні наслідують приклад (зазвичай після того, як його показав вчитель) і виконують прості завдання, працюючи разом зі вчителем. Вони навчаються імітувати процес виконання роботи, проте не завжди виконують завдання або роботу правильно. Якість готового (або застосованого) продукту залишається низькою, а ставлення до навчальної та практичної діяльності слабо виражені.

Сформованість компонентів професійно-трудової компетентності в учнів з КП та ППР на основному етапі професійно-трудового навчання (5-10 класи) подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Розподіл учнів за рівнями сформованості окремих компонентів ПТК на основному етапі професійно-трудового навчання

Компоненти ПТК	Кількість дітей у %					
	Рівні					
	Достатній		Середній		Низький	
	КП	ППР	КП	ППР	КП	ППР
Мотиваційно-ціннісний	7,9	29,6	24,7	56,7	67,4	13,7
Когнітивний	8,4	35,1	36,8	51,8	54,8	13,1
Операційно-діяльнісний	5,6	5,1	29,0	29,6	65,4	65,3

Результати дослідження свідчать, що низький рівень сформованості основних компонентів мають учні з КП: вони мають 67,4% – за емоційно-ціннісним компонентом, 54,8% – за когнітивним компонентом та 65,4% – за операційно-діяльнісним компонентом. Учні з інтелектуальними порушеннями демонструють кращі результати в емоційно-ціннісному (13,7%) та

когнітивному (13,1%) компонентах, але відстають в операційно-діяльнісному (65,3%). Такі учні мають уявлення про об'єкт вивчення та можуть відтворити його властивості. Вони виконують нескладні та самостійні трудові дії зі вчителем. До роботи ставляться переважно байдуже або злегка позитивно. Потребують істотної підтримки під час виконання професійно-трудова завдань та здійснення трудових операцій. Їм необхідна допомога не лише у виконанні конкретних дій, а й в організації власного робочого простору, що передбачає правильне розміщення інструментів та матеріалів, а також дотримання основних гігієнічних стандартів та норм безпеки. Ці аспекти є важливими для забезпечення ефективного навчання та гарантування безпеки під час професійно-трудова діяльності учнів, що, своєю чергою, сприяє їхній успішній соціалізації та розвитку практичних навичок [174, с. 21].

Незначна кількість учнів з КП та ППР демонструють середній рівень за такими компонентами: емоційно-ціннісний – 24,7% учнів з КП та 56,7% з ППР; когнітивний – 36,8% учнів з КП та 51,8% з ППР; операційно-діяльнісний – 29,0% учнів з КП та 29,6% з ППР.

Учні цієї категорії володіють базовими знаннями про предмет праці та здатні виконувати базові професійно-трудова операції, проте більшість із цих дій здійснюють під керівництвом вчителя. Вони демонструють позитивне ставлення до виконуваних завдань і прагнуть досягти результатів, проте залишаються залежними від зовнішньої підтримки в організації свого робочого простору, виконанні завдань, а також у забезпеченні дотримання всіх необхідних норм техніки безпеки і гігієни праці. Це свідчить про те, що хоча учні й виявляють інтерес до праці, їхня самостійність у цих питаннях ще не досягла достатнього рівня для самостійного виконання завдань без нагляду [174, с. 21]. Дані подано у вигляді діаграми на рисунку 2.3.

Відповідно до цього лише певна частина дітей з комплексними та інтелектуальними порушеннями за окремими компонентами має достатній рівень працездатності.

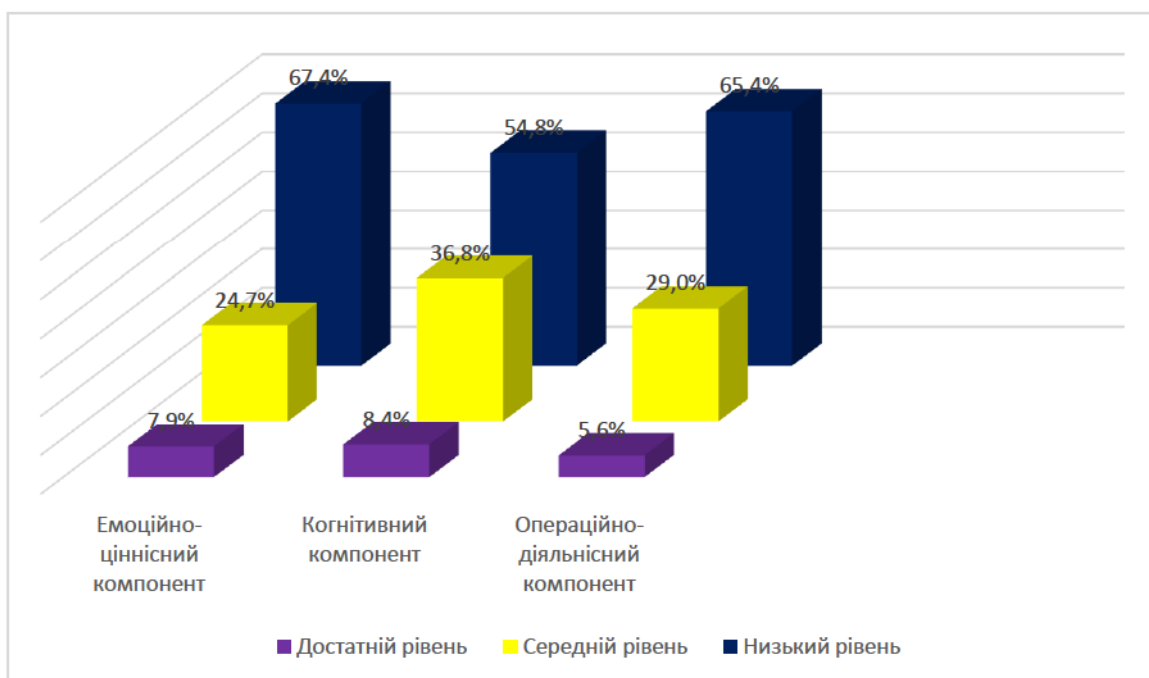


Рис. 2.3. Розподіл учнів з КП за рівнями сформованості компонентів ПТК на основному етапі професійно-трудового навчання

За результатами дослідження в учнів з КП емоційно-ціннісний компонент становить 7,9%, когнітивний компонент – 8,4%, операційно-діяльнісний компонент – 5,6%; в учнів з ППР емоційно-ціннісний компонент – 29,6%, когнітивний компонент – 35,1%, операційно-діяльнісний компонент – 5,1%. Ці учні позитивно ставляться до роботи і точно відтворюють матеріал відповідно до навчальної програми. Вони розуміють навчальний матеріал і зміст навчання та можуть виконувати аналогічні завдання. Нові завдання виконують з допомогою вчителя та правильно виконують навчальну діяльність. Виконана ними продукція відповідає належному рівню якості. Діяльність учнів цілеспрямована, але вони потребують часткової допомоги вчителя, наприклад, для підтримання порядку на робочому місці, дотримання гігієнічних норм і техніки безпеки. Ставлення до навчання та практичної роботи є стабільним і позитивним. Дані подано у вигляді діаграми на рисунку 2.4.

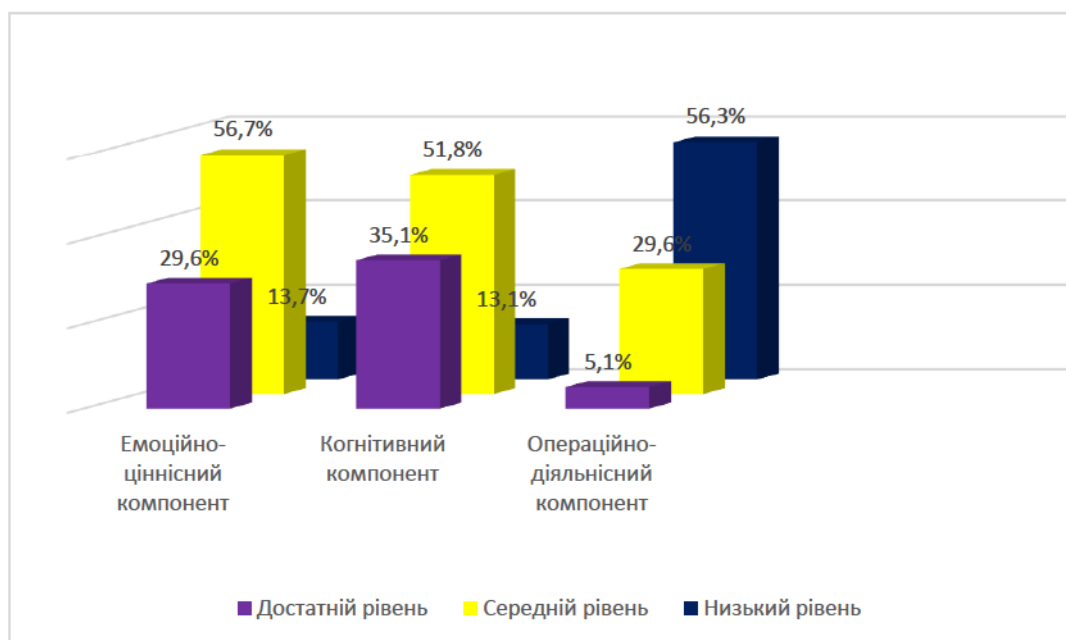


Рис. 2.4. Розподіл учнів з ППР за рівнями сформованості компонентів ПТК на основному етапі професійно-трудового навчання

Відповідно до рис. 2.4 зазначимо, що діти з ППР на основному етапі трудової підготовки в спеціальних навчальних закладах мають середній та низький рівень сформованості всіх елементів професійно-трудової компетентності. Вони мають низьку мотивацію до праці, не виявляють інтересу до роботи чи виготовлення об'єктів праці, відтворюють лише незначну частину навчального матеріалу. Такі учні розуміють зміст матеріалу, але не можуть виділити головне, можуть працювати разом зі вчителем за прикладом (демонстрацією). З допомогою вчителя відтворюють спосіб виконання роботи, але не завжди правильно виконують трудову дію або процес. Якість готового продукту (роботи) у них низька.

Учні цієї категорії потребують постійного супроводу і підтримки протягом усього процесу виконання завдань, що передбачає поетапне виконання роботи. Вони не здатні самостійно організувати робоче місце і дотримуватися всіх необхідних норм безпеки та гігієни праці без зовнішньої допомоги. Це підкреслює важливість надання регулярної підтримки та корекційного супроводу в процесі навчання, щоб забезпечити правильну організацію робочого простору, ефективне виконання професійно-трудова завдань і гарантовану безпеку під час виконання робіт [174, с. 21].

У таблиці 2.6 подано результати опитування щодо стану професійно-трудової компетентності учнів спеціальної школи, які перебувають на завершальному етапі професійного навчання.

Таблиця 2.6.

**Розподіл учнів за рівнями сформованості компонентів ПТК
на заключному етапі професійно-трудового навчання**

Компоненти ПТК	Кількість дітей у %					
	Рівні					
	Достатній		Середній		Низький	
	КП	ППР	КП	ППР	КП	ППР
Мотиваційно-ціннісний	9,2	29,9	25,6	57,8	65,2	12,3
Когнітивний	8,9	36,2	36,8	52,3	54,3	11,5
Операційно-діяльнісний	9,9	5,4	29,8	31,1	60,3	63,5

Дослідження виявило, що учні з комплексними порушеннями розвитку отримали найнижчі результати за всіма основними компонентами ПТК: мотиваційно-ціннісними (65,2%), когнітивними (54,3%) та операційно-діяльнісними (60,3%). На противагу цьому, діти з інтелектуальними порушеннями отримали кращі результати в емоційно-ціннісному (12,3%) та когнітивному (11,5%) компонентах, але низькі в операційних діях (63,5%). Ці школярі мають загальне уявлення про техніку обробки матеріалів і виконують конкретні технічні завдання разом зі вчителем.

Розуміння такими учнями професійної діяльності, праці та професії є зниженим і перебуває на дуже низькому рівні щодо мотивації, зацікавлення та професійно-трудового виконання завдань. Вони потребують активної підтримки фахівців, батьків, соціуму задля відповідної організації процесу трудового навчання, оточення, організації робочого місця, підтриманні порядку на ньому та організації власної практичної діяльності під контролем вчителя. Крім того, важливо звернути увагу на необхідність допомоги в дотриманні вимог безпеки та гігієни праці, оскільки ці школярі не здатні

самостійно забезпечити належний рівень безпеки під час виконання різних трудових процесів. Ці аспекти підкреслюють важливість комплексної підтримки та наставництва, яке допомагає сформувати відповідальні професійно-трудові навички та підвищити рівень мотивації до праці серед учнів [174, с. 21]. Відповідні дані подано на рисунку 2.5.

У незначної кількості учнів з комплексними та інтелектуальними порушеннями показники за компонентами належали до середнього рівня. Так, в учнів з КП: емоційно-ціннісний компонент – 25,6%, когнітивний – 36,8%, операційно-діяльнісний – 29,8%; в учнів з ІП емоційно-ціннісний компонент – 57,8%, когнітивний – 52,8%, операційно-діяльнісний – 29,8%. У дітей з ПП дані значно вищі: емоційно-ціннісний – 57,8%; когнітивний – 52,3%; операційно-діяльнісний – 31,1%. Вони демонструють позитивне ставлення до праці, але все ще потребують допомоги у виконанні технічних завдань, організації робочого простору та дотриманні вимог гігієни і безпеки.

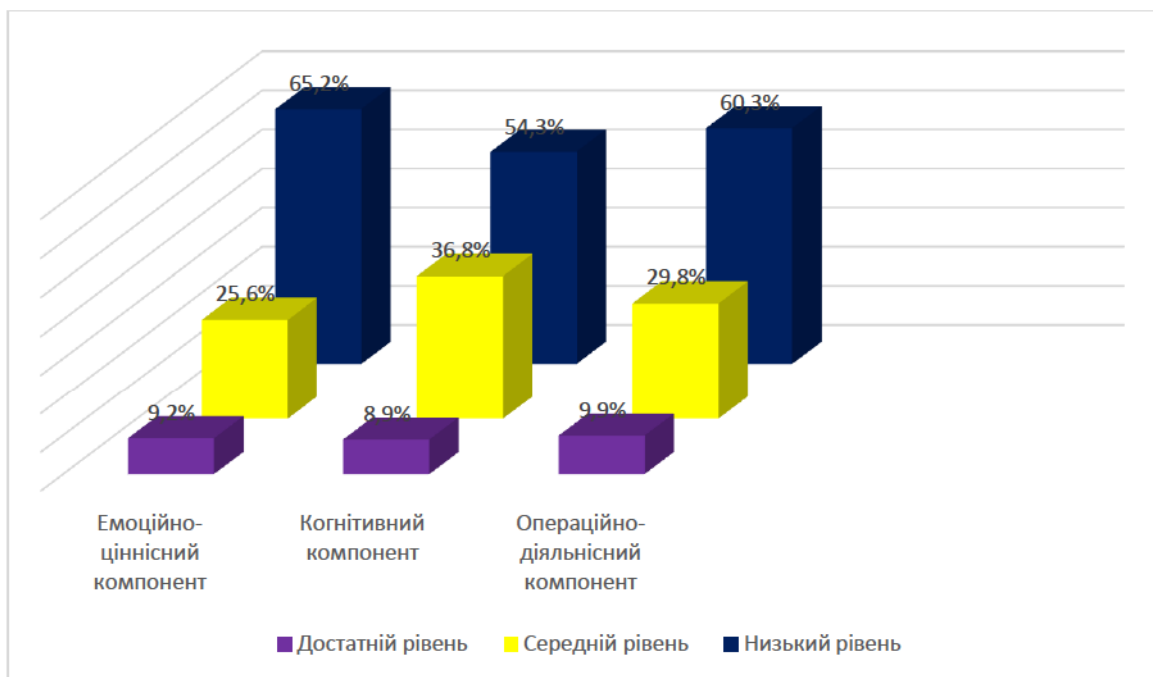


Рис. 2.5. Розподіл учнів з КП за рівнями сформованості компонентів ПТК на основному етапі професійно-трудового навчання

Незначна кількість дітей має достатній рівень сформованості ПТК за такими компонентами: емоційно-ціннісний – 9,2%, когнітивний – 8,9%, операційно-діяльнісний – 9,9%. Учні старших класів спеціальних шкіл мають

загальне уявлення про об'єкт вивчення і разом зі вчителем виконують окремі професійно-трудові рухи та нескладні завдання.

Учні з ППР зазвичай здатні точно відтворювати навчальний матеріал, розуміти навчальний зміст на робочому місці та визначати основні моменти матеріалу. Вони можуть правильно виконувати завдання і технічні процеси, передбачені навчальною програмою, хоча час і швидкість варіюються залежно від ступеня порушення психомоторної сфери. Ставлення таких учнів до роботи стабільне. Незважаючи на потребу в сторонній допомозі, вони можуть виконувати робочі завдання, організовувати робоче місце, дотримуватися правил гігієни та техніки безпеки. Комплексні порушення пояснюють низький розвиток трудової та діяльнісної складової в учнів з інтелектуальними порушеннями. Відповідні дані подано на рисунку 2.6.

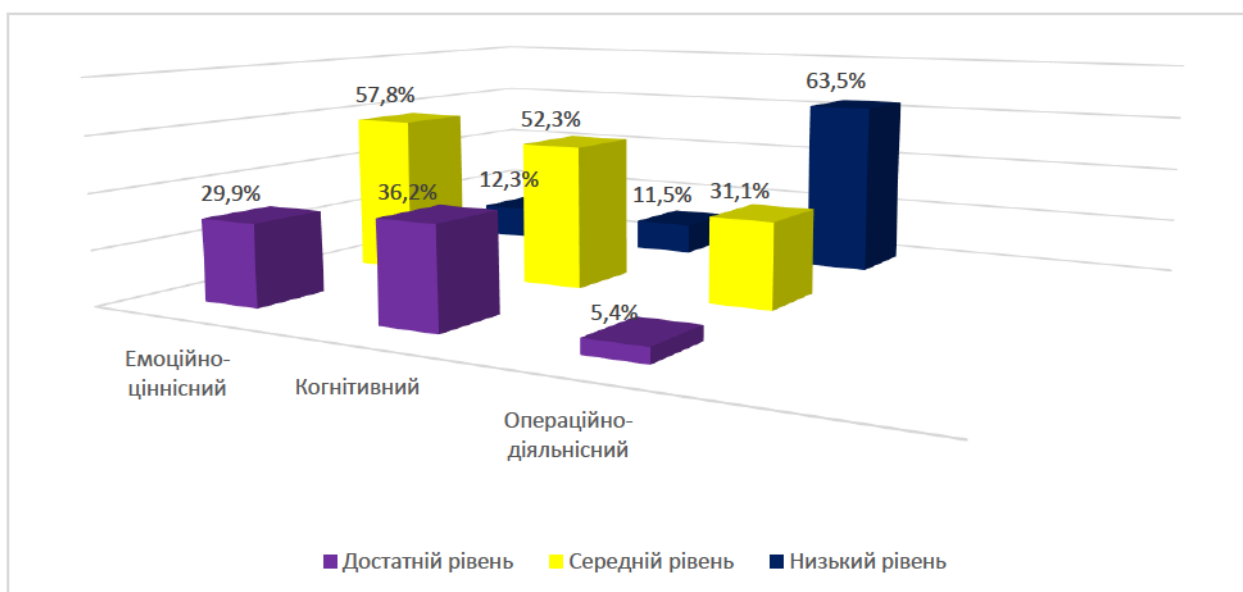


Рис. 2.6. Розподіл учнів з ППР за рівнями сформованості компонентів ПТК на основному етапі професійно-трудоного навчання

Учні з порушеннями інтелекту розуміють трудові завдання і можуть їх виконувати, але потребують допомоги при виконанні нових завдань. Їхнє ставлення до праці є стабільним і позитивним, але вони не завжди виконують більшість завдань і обов'язків правильно. Дослідження виявило, що на завершальному етапі підготовки до професійно-трудоної діяльності учні з ППР отримали найнижчі бали за операційно-діяльнісним компонентом професійно-

трудової компетентності. Це впливає на їхню ефективність у професійно-трудовій діяльності та виконанні технічних завдань.

Отже, учні 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку характеризуються значними труднощами в оволодінні професійно-трудовою діяльністю, мають низький рівень сформованості мотивації до праці. Більшість з них мають значні затримки в оволодінні професійно-трудовами навичками, що зумовлено складністю їхньої моторної та психічної сфери і відсутністю відповідної корекційно-методичної роботи на ранніх етапах професійно-трудового навчання. Отримані результати дають змогу більш детально описати особливості професійно-трудових здібностей учнів з ППР та визначити моделі їхньої компетентності й розвитку.

Що стосується особливостей ПТК учнів з КП, то більшість з них виявили низький рівень розвитку когнітивних факторів, що впливають на виконання професійно-трудових дій і технічних завдань, а також емоцій і цінностей. Загалом школярі з комплексними порушеннями, включаючи складні комбінації моторних, когнітивних, мовних та інтелектуальних порушень, мають нижчу працездатність. Результати дослідження виявили, що учні з КП досягли лише низького рівня професійно-трудової компетентності.

Підсумовуючи отримані дані, можна зробити висновок, що як учні з КП, так і учні з інтелектуальними порушеннями здебільшого демонструють низький рівень розвитку ПТК. Водночас необхідно зазначити, що серед учнів з інтелектуальними порушеннями є ті, які досягли середнього або навіть достатнього рівня професійно-трудової компетентності. Ці результати підкреслюють значні відмінності в рівнях розвитку професійно-трудових навичок серед різних категорій учнів і свідчать про потребу в індивідуальному підході до навчання, що враховує специфіку кожної групи учнів [174, с. 21].

Позитивна кореляція між покращенням одних показників та покращенням інших також важлива з точки зору розуміння закономірностей розвитку учнів у процесі професійно-трудової підготовки. Дані щодо розвитку ПТК узагальнено та подано за етапами навчання на рисунку 2.7.

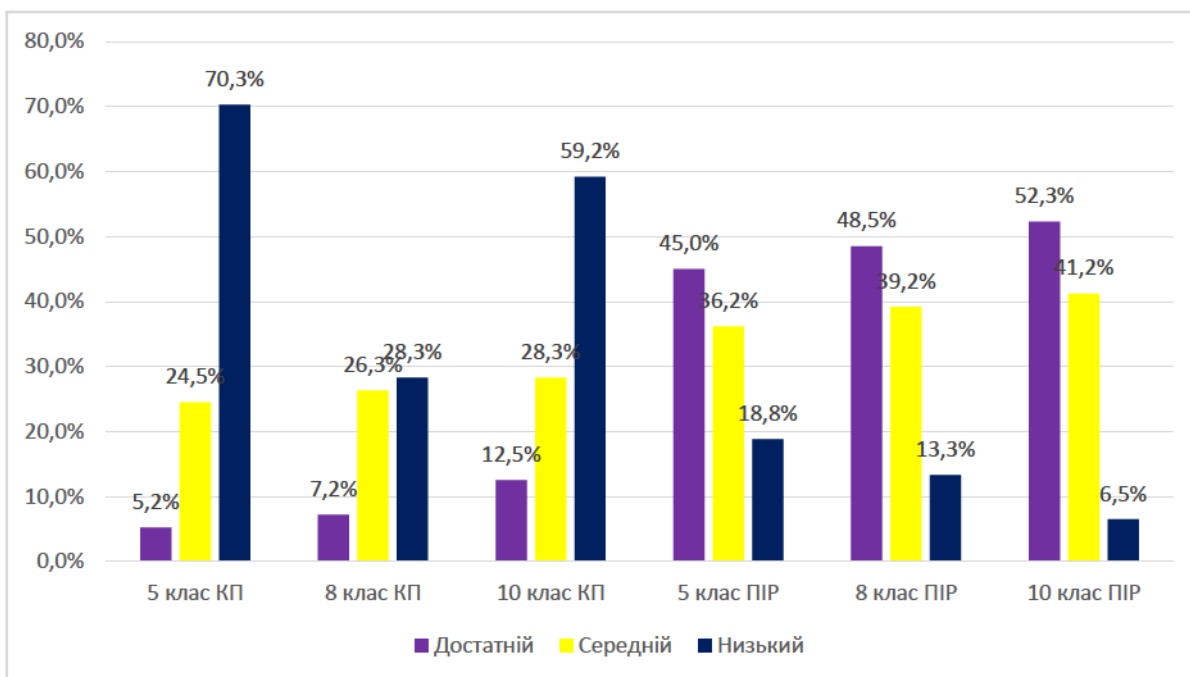


Рис. 2.7. Рівні ПТК учнів з КП та порушеннями інтелекту на різних етапах професійно-трудового навчання

Наше дослідження було спрямовано на вивчення особливостей формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів на заключному етапі професійно-трудового навчання. Воно виявило істотні труднощі, з якими зустрічаються учні старшої школи в результаті цього процесу. Зокрема, виявлено, що вони мають значні перешкоди як у засвоєнні основних професійно-трудових навичок, так і в розвитку здатності до професійного самовизначення. На ці процеси впливає низький рівень трудової мотивації та навчальної діяльності, знижений досвід засвоєння професійних знань, а також відсутність розуміння важливості професійно-трудової діяльності в аспекті майбутньої професії. Отже, це дослідження підкреслює необхідність глибшого аналізу факторів, що впливають на формування професійно-трудової компетентності на цьому етапі навчання, а також потребу в корекційних заходах, які б допомогли полегшити адаптацію учнів до реалій трудового життя та професійного самовизначення [174, с. 21].

Показниками на цьому етапі були точність виконання професійно-трудових завдань, знання технологій виготовлення виробів, ефективність праці (якість і продуктивність) та використання індивідуальних якостей учнів

у професійному навчанні та подальшому самовизначенні. Опитування проводилося за таким принципом, як і на етапі допрофесійної підготовки.

Результати дослідження виявили, що учні старших класів зустрічаються з істотними труднощами під час процесу професійного навчання, а також у процесі формування чіткого професійного самовизначення. Ці труднощі стосуються як недостатньої мотивації до засвоєння конкретних професійних навичок, так і відсутності ясного розуміння своїх інтересів та здібностей, що, своєю чергою, ускладнює вибір професійного шляху. Такі результати свідчать про необхідність додаткової уваги до цього аспекту в освітньому процесі, зокрема шляхом розробки більш індивідуалізованих підходів та впровадження практичних завдань, спрямованих на розвиток професійного самовизначення учнів старшої школи.

Підготовка до професійної діяльності є недостатньою за всіма визначеними показниками. Більшість учнів виконували вказівки вчителя і професійно-трудова завдання часто несвідомо, без розуміння навичок, необхідних для виготовлення виробу. Результативність їхньої роботи також була низькою. Вони мали труднощі з дотриманням стандартів і кількісних показників. Багато учнів потребували постійної індивідуальної допомоги, відсутність якої позначалася на якості їхніх виробів і швидкості роботи. Мало хто з учнів досягав задовільних або середніх академічних результатів у професійно-трудоному навчанні, а більшість учнів з комплексними порушеннями мали низьку успішність.

Низька якість навчальних матеріалів, недостатнє технічне оснащення та обмежена профорієнтаційна робота в спеціальних закладах загальної середньої освіти мають значний вплив на рівень професійної підготовки учнів. Це призводить до того, що лише половина учнів випускних класів має чітке уявлення про свою майбутню професію, водночас як більшість з них не мають наміру продовжувати навчання за тією спеціальністю, яку вони вивчали під час навчання в школі. Така ситуація свідчить про необхідність вдосконалення профорієнтаційної роботи, поліпшення матеріально-технічної бази, а також

розробки більш адаптованих та доступних методів навчання для цієї категорії учнів, розроблення цілісної педагогічної технології, що дасть можливість підвищити якість професійної підготовки і сприятиме їх ефективному соціальному та професійному самовизначенню.

Професійно-трудове навчання переважно зосереджено на загальних професійних навичках, водночас недостатньо уваги приділяється набуттю конкретних технічних навичок, необхідних для роботи. Стан професійної підготовки учнів також є незадовільним.

Аналіз та інтерпретація отриманих нами даних свідчить про те, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку мають кращі показники сформованості компонентів професійно-трудової компетентності порівняно з дітьми, які мають комплексні (комбіновані) порушення. Саме порушення моторики, мовлення та координації у таких школярів в поєднанні зі зниженою пізнавальною діяльністю формують низькі та середні показники розвитку з незначними достатніми показниками, що, своєю чергою, негативно впливає на подальший розвиток професійно-трудової компетентності та можливості таких учнів бути інтегрованими у професійну діяльність. Більше того, між показниками розвитку мотиваційних складових професійно-трудової діяльності можна простежити позитивну кореляцію, що свідчить про взаємозв'язок між рівнем мотивації та ступенем розвитку професійно-трудових навичок у цих категоріях учнів. Зазначені результати вимагають більш пильної уваги в корекційно-розвиткових та професійно-трудових впливах під час освітнього процесу, що, своєю чергою, сприятиме формуванню більш активної мотиваційної позиції щодо професійно-трудової компетентності у таких школярів.

Отримані дані свідчать, що учні відчують труднощі у підготовці до професійно-трудової діяльності через низьку трудову мотивацію, недостатність технічних і технологічних знань та слабкі загальні професійно-трудова навички. Учні відчують труднощі в аналізі структури зразків і

процедур виготовлення виробів, плануванні та організації роботи відповідно до поставлених цілей і завдань.

Результати анкетування вчителів професійно-трудового навчання виявили, що більшість респондентів не мають чіткого розуміння поняття «професійної підготовленості учня». Зокрема, 58% респондентів вважали основними показниками особисті якості (охайність, відповідальність та організаторські здібності), тоді як 42% – старанність (вміння організувати робоче місце, дотримання правил техніки безпеки та правильне виконання технічних завдань). Незначна кількість вчителів наголосили на важливості знань, необхідних для організації діяльності, загальних трудових навичок та ставлення до процесу і результатів роботи. Відповіді: завжди (10%), регулярно (14%), час від часу (48%), не звертаю уваги (28%).

Отримані результати свідчать про те, що вчителі не мають достатнього рівня знань та навичок, які б дали змогу їм ефективно покращити навчальні здібності учнів старшої школи в контексті професійно-трудового навчання.

З метою дослідження інтересів та ставлення учнів до навчального процесу було проведено анкетування, яке мало на меті отримати об'єктивні дані про ставлення учнів до уроків професійно-трудового навчання. Окрім того, анкетування дало можливість зібрати інформацію щодо технічних уподобань учнів, їхніх улюблених видів діяльності та загальних поглядів на організацію трудового процесу в межах освітнього середовища. Це дало змогу краще зрозуміти потреби учнів і визначити напрями удосконалення навчального процесу.

За результатами пілотного опитування було визначено загальний рівень сформованості професійно-трудової компетентності учнів. Низький рівень характеризується відсутністю або низьким рівнем трудової мотивації, фрагментарними і погано усвідомленими технічними знаннями та професійно-трудовими навичками, обмеженим розвитком трудових здібностей і неоднозначним позитивним ставленням до праці. Учні отримують практичну підготовку на імітаційному рівні і часто потребують постійної допомоги та

нагляду. Середній рівень характеризується сформованістю основних структурних елементів професійно-трудових навичок. Учні виявляють інтерес до технічних завдань і розвивають свої здібності. Вони можуть дотримуватися моделей та інструкцій і потребують незначної допомоги чи нагляду. Базові елементи виконання у них добре розвинені. Існує постійний і стійкий інтерес до трудової діяльності, включаючи технічні дослідження, завдання і проєкти. Учні дотримуються моделей та інструкцій під час виконання технічних завдань. Іноді потребують певної допомоги або стимулювання під час навчання. Під час заповнення анкети більшість учнів продемонстрували позитивне ставлення до виготовлення виробів з різних матеріалів, зокрема ліплення, вирізання з паперу та шиття. Близько чверті респондентів висловили незацікавленість або негативне ставлення до такої діяльності. Учні хотіли стати кухарями, шеф-кухарями та дизайнерами, і лише незначна кількість хотіла пов'язати свою майбутню професію з будівництвом. Це підтверджується бажанням дітей продовжувати професійне навчання.

Більшість опитаних учнів відвідують або хотіли б відвідувати різні професійні гуртки. Що стосується професійного навчання, то більшості опитаних учнів подобаються уроки праці в школі. Серед улюблених видів професійно-трудової діяльності – виготовлення виробів з різних матеріалів, ознайомлення з різними техніками, вивчення властивостей різних матеріалів та співпраця з однолітками. Щодо технологічних інтересів дітей у найближчому домашньому оточенні, то діти зазначили, що в їхніх сім'ях люблять робити вироби з різних матеріалів, виготовляти сувеніри та тематичні подарунки. Подібні тенденції простежуються і в участі школярів у художній та трудовій діяльності. Зокрема, близько половини дітей постійно відвідують виставки декоративно-ужиткового мистецтва в школах та майстер-класи, на яких виготовляють вироби в різних техніках. Водночас є сім'ї, в яких батьки не приділяють уваги розвитку в дітей здібностей.

Особливістю проведеного дослідження розвитку трудового потенціалу учнів є те, що його мета не полягала в порівнянні результатів учнів різних

класів, а зосереджувалася на аналізі динаміки розвитку їхнього трудового потенціалу та «особистісних змін», що відбуваються у процесі навчання. У цьому контексті акцент було зроблено на відстеженні поступових змін у здібностях та навичках учнів протягом навчального процесу, що дає змогу більш точно оцінити ефективність педагогічних підходів та рівень розвитку учнів у сфері професійно-трудового навчання. Такий підхід до дослідження дає можливість отримати глибше розуміння впливу навчальних умов і методів на особистісний та професійний розвиток учнів.

Контрольні зрізи проводилися з учнями на різних етапах їхньої професійно-трудової підготовки. Така стратегія дослідження уможливила проведення тривалого педагогічного експерименту. Крім того, однією з головних умов реалізації в кожному класі була безперервна робота одного вчителя протягом експерименту. Це сприяло збереженню єдиного педагогічного підходу та вимог до формування професійно-трудової компетентності школярів. Спостереження за якістю виконання учнями різних навчальних завдань давало змогу уточнити дані щодо мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів, тобто загальної сформованості професійно-трудової компетентності.

Висновки до другого розділу

Можемо констатувати, що аналіз даних щодо результатів професійно-трудової підготовки учнів з комплексними порушеннями показав, що у 5–10 класах рівень професійно-трудової підготовленості залишається низьким (70,3%, 28,3% і 59,2%). На противагу цьому їхні однокласники з інтелектуальними порушеннями, зазвичай, мають середній (36,2%, 39,2% і 41,2%) або достатній (45%, 48,5% і 52,3%) рівні. Отримані дані свідчать про значні труднощі, з якими стикаються учні в професійному навчанні та професійному самовизначенні. На всіх етапах навчання рівень готовності до праці виявився недостатнім за ключовими критеріями. Учні виконують трудові завдання, спираючись на знання технологій виготовлення виробів, але

їхня поведінка часто залишається неусвідомленою. У більшості випадків вони повторюють зразки і діють під безпосереднім керівництвом вчителя, постійно потребуючи індивідуальної допомоги. Лише незначна частина учнів демонструє середній або достатній рівень професійно-трудових навичок, більшість має низький рівень.

Рівень розвитку професійної освіти в спеціальних закладах загальної середньої освіти значною мірою зумовлений обмеженістю матеріально-технічного забезпечення цих навчальних закладів, а також недостатньою ефективністю профорієнтаційної роботи, яка сприяє формуванню в учнів чіткого уявлення про їхнє майбутнє професійне самовизначення. Наявні ресурси, як матеріальні, так і організаційні, безумовно, визначають можливості для навчання, розвитку практичних навичок та професійних компетенцій учнів, що, своєю чергою, впливає на якість освіти та успішність їхньої соціалізації. Важливим аспектом є також відсутність систематичної профорієнтаційної діяльності, яка б допомогла учням краще орієнтуватися у виборі професії та забезпечити їм належні умови для адаптації до вимог сучасного ринку праці.

Опитування показують, що лише половина учнів старшої школи мають чітке уявлення про свою майбутню професійну діяльність і більшість з них не планують працювати за спеціальністю, яку вивчають у школі. Також було виявлено, що освіта переважно зосереджена на розвитку загальних і недостатньо сфокусована на розвитку конкретних професійних навичок. Незважаючи на позитивні зрушення учнів на основному етапі професійно-трудового навчання, покращення цього показника залишається незначним для учнів з комплексними порушеннями. За загальними даними, більшість таких учнів мають середній або низький рівень сформованості ПТК і лише незначна частина досягає достатнього рівня.

Аналіз кореляційних зв'язків між різними показниками свідчить, що між цими процесами існує певна взаємозалежність. Було виявлено фактори, що ускладнюють процес професійно-трудової підготовки учнів, такі як низька

мотивація до праці, брак технічних і технологічних знань та недостатній розвиток загальних професійних навичок. Учні часто мають труднощі з формулюванням робочих цілей і завдань, аналізом прикладів, плануванням і контролем власної діяльності.

Найбільш ефективно формування професійно-трудових навичок в учнів відбувається на етапі заключному етапі професійної підготовки, проте для досягнення оптимальних результатів необхідно приділяти увагу ще на ранніх та основних етапах навчання. Отже, існуюча невідповідність між актуальними вимогами до професійної підготовки і недостатнім рівнем забезпечення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку потребує перегляду підходів до їх навчання, а також розроблення нових педагогічних моделей, спрямованих на ефективно формування необхідної професійно-трудової компетентності.

Результати, отримані під час констатувального етапу дослідження, стали основою для створення педагогічної технології, методичних рекомендацій і навчальних матеріалів, які забезпечують належну організацію професійно-трудової підготовки цієї категорії учнів у рамках спеціальної освіти, враховуючи специфіку їхнього розвитку і потреб.

Оцінка рівня розвитку працездатності учнів з комплексними та інтелектуальними порушеннями є важливим і необхідним діагностичним інструментом, який використовують педагоги в процесі навчально-виховної та корекційно-реабілітаційної діяльності. Така оцінка дає змогу педагогам більш точно і ефективно визначати ступінь готовності кожного учня до самостійної діяльності, а також дає можливість вибору найкращих методів і засобів для розвитку і формування працездатності учнів з порушеннями інтелекту. Врахування специфічних потреб цих учнів у визначенні рівня їх працездатності сприяє формуванню індивідуальних корекційних програм, що дає можливість досягти максимальних результатів у навчанні та соціалізації таких дітей.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Теоретико-методичні основи педагогічної технології формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку

У сучасному світі вимоги до технологічних знань становлять основу професійно-трудової компетентності майбутнього фахівця, що зумовлює необхідність змін в освітній діяльності для осіб, які мають особливості інтелектуального розвитку. Це стимулює фахівців до пошуку нових ефективних шляхів у навчальній та трудовій спрямованості освітньої діяльності. Вчителям необхідно ретельно організовувати навчальний процес, визначаючи найбільш дієві підходи, які дають змогу учням успішно опановувати навчальні програми та виконувати професійні завдання. Ефективне функціонування будь-якої освітньої системи можливе лише за умови створення відповідних організаційно-педагогічних передумов. У педагогіці ці умови розглядаються як чинники, що впливають на формування освітніх цілей і поділяються на дві основні групи: зовнішні та особистісні.

До зовнішніх факторів належать сприятливі відносини між вчителями і учнями, об'єктивність оцінювання, якість навчального середовища, наявність відповідних навчальних і методичних матеріалів та технічного забезпечення, що формують загальну освітню атмосферу. Особистісні та індивідуальні особливості учнів впливають не лише на їхній психосоматичний стан, а й на рівень усвідомленості, самостійності, процес набуття досвіду, мотивацію та вольові зусилля до навчання [122, с. 83].

Самостійна навчальна діяльність учня є важливою та необхідною у процесі освітньої діяльності, її відповідна організація та супровід є основним завданням фахівця, який працює з даною категорією дітей. Ефективна робота

самостійної спрямованості учнів під час трудового навчання має враховувати індивідуальний та комплексний підходи і це буде активізувати та мотивувати їх до професійно-трудової діяльності на уроках. Врахування цих аспектів дасть змогу вчителю додатково впливати на мотивацію до професійно-трудової діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Важливість цього питання підтверджується увагою з боку методичних об'єднань вчителів освітньої галузі «Технології» та підвищеним інтересом до нього на конференціях, присвячених професійному розвитку педагогів.

Саме мотивація є визначальним чинником впливу на ефективність навчальної та професійно-трудової діяльності учнів. Вона визначається як система внутрішніх стимулів, які впливають на поведінку особистості, визначають її зацікавленість та рівень залучення до навчального процесу. Мотивація є рушійною силою освітньої діяльності: вона супроводжується відчуттям задоволення від виконаних завдань, що, своєю чергою, сприяє досягненню позитивних результатів [113, с. 20].

Основою навчальної мотивації є потреба, яка стимулює пізнавальну активність учня та його готовність до навчання. Проте сама по собі потреба не визначає специфіку навчальної діяльності, а її конкретний зміст формується у процесі навчання. Чим вищий рівень мотивації, тим результативнішим є освітній процес. Створення ситуацій успіху під час навчання є найбільш ефективним засобом мотивації, про що свідчать опитування фахівців, які працюють з цією категорією дітей [110, с. 56].

Формування ситуацій успіху відбувається поступово та поширюється на весь клас, що позитивно впливає на загальний емоційний стан учнів. Такий підхід сприяє підтримці навчальної активності, розвиває впевненість у власних силах і стимулює подальше прагнення до навчання. Учні, які відчують підтримку вчителя та схвалення однокласників, стають більш зацікавленими, вмотивованими та відповідальними у процесі навчання.

Окрім мотиваційних факторів, вагому роль у формуванні самостійності учнів відіграє якість навчально-методичного забезпечення. Методичні

матеріали в аспекті комплексного навчально-методичного забезпечення мають містити в собі відповідно розроблені дидактичні матеріали, посібники, навчальні програми, які будуть забезпечувати ефективну реалізацію навчально-трудового процесу та успішно впроваджувати необхідні професійні компетентності у процесі освітньої діяльності учнів, які мають особливості інтелектуального розвитку. Всі ці системи розробляються з урахуванням змісту і термінів, передбачених освітніми стандартами підготовки фахівців [110, с. 73].

Адаптація навчально-методичного забезпечення, навчального середовища, особливостей викладання професійно-спрямованих предметів має сприяти формуванню самостійної навчально-трудової діяльності учнів в аспекті особливостей інтелектуального розвитку, враховуючи комплексний та індивідуальний підходи. Використання методики створення ситуацій успіху, індивідуалізація навчальних підходів та стимулювання пізнавальної активності є ключовими факторами підвищення ефективності професійно-трудового навчання, особливо в умовах сучасної спеціальної освіти.

Відповідно до концепції поетапного формування розумових дій важливим етапом у засвоєнні знань є формування орієнтовної основи дії, що передбачає набуття учнем певного досвіду, необхідного для успішного виконання завдань. Оскільки учні мають різний рівень сприйняття та обробки інформації, навчальні підходи повинні бути диференційованими. Для одних достатньо вербального пояснення вчителя, тоді як інші потребують додаткових візуальних або алгоритмічних матеріалів. Деяким учням з порушенням інтелекту (переважно легкого ступеня) підходять загальні пояснення, тоді як інші потребують детального, покрокового розбору нового матеріалу [109, с. 20].

З огляду на це, сучасна освітня практика вимагає впровадження актуальних методів подачі інформації, які враховують індивідуальні особливості та когнітивні можливості учнів. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є важливим інструментом на сучасному етапі

формування професійно-трудової компетентності учнів, що допомагає адаптувати наданий матеріал відповідно до особливих та індивідуальних потреб кожного.

Використання ІКТ сприяє гнучкості та диференціації навчального процесу, роблячи його доступним і зрозумілим для всіх категорій учнів. Також важливо забезпечити організаційно-методичні умови, які сприятимуть підвищенню самостійності учнів з інтелектуальними порушеннями та покращенню їхніх навчальних результатів [108, с. 24].

Нами розроблено та теоретично обґрунтовану технологію формування професійно-трудової компетентності учнів з ППР, яку представлено у вигляді моделі; визначено педагогічні умови та принципи професійно-трудового навчання, репрезентовано компоненти професійно-трудової компетентності учнів.

У процесі дослідження з'ясовано, що професійно-трудова компетентність – це важлива складова у формуванні в учнів з особливими освітніми потребами життєвої компетентності відповідно до Концепції Нової української школи. Вона є частиною людської культури загалом й одним з важливих чинників професійно-трудової підготовленості до праці учнів з особливими освітніми потребами, що зумовлено технологізацією галузей діяльності людини .

Доведено, що навчання учнів відбувається в інформаційно і технологічно насиченому світі, тому вони повинні засвоїти основи професійно-трудової компетентності, щоб підготуватися до успішної предметно-перетворювальної діяльності, у якій виявляються знання, уміння й творчі здібності особистості. Перетворювальна діяльність спостерігається в усіх галузях людського життя – промисловості, сільському господарстві, сфері обслуговування, дозвіллі й управлінні.

Професійно-трудова компетентність – це предметна компетентність особи, яка формується на уроках професійно-трудового навчання у школі і визначається як здатність учнів застосовувати предметно-практичні знання,

трудові уміння і навички, техніко-технологічні прийоми та операції у практичній життєдіяльності.

Формування професійно-трудової компетентності – це тривалий безперервний процес, який відбувається в освітньому просторі. Ця компетентність є універсальною, тому для оволодіння нею потрібно вчитися, працювати й творити із шкільного віку.

Професійно-трудова компетентність представляють взаємопов'язані структурні компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає комплекс ціннісних орієнтацій, мотивів, комунікативних умінь і морально-вольових якостей особистості, що потрібні для предметно-перетворювальної діяльності.

Когнітивний компонент – об'єднує сукупність наукових і технологічних знань особистості про способи і методи перетворювальної діяльності; знання про об'єкти вивчення (уявлення, поняття, явища тощо, в т. ч. про правила, засоби перетворення об'єкта, про вимоги до результату; про складові та послідовність виконання завдання як одиниці навчальної діяльності та ін.). Когнітивний компонент конкретизується відповідно до змісту навчання на кожному його етапі.

Операційно-діяльнісний компонент – виявляється в здатності особистості на основі набутих знань, умінь і навичок конкретних трудових техніко-технологічних операцій діяти в практичній життєдіяльності для досягнення поставлених цілей.

Для реалізації освітніх предметно-практичних можливостей учнів з ППР розроблено педагогічну технологію формування ПТК учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальному освітньому просторі – відкрите, цілісне, кероване, багатокomпонентне утворення, яке комплексно

віддзеркалює навчальний процес і функціонує в узгодженому поєднанні його елементів (рис. 3.1).

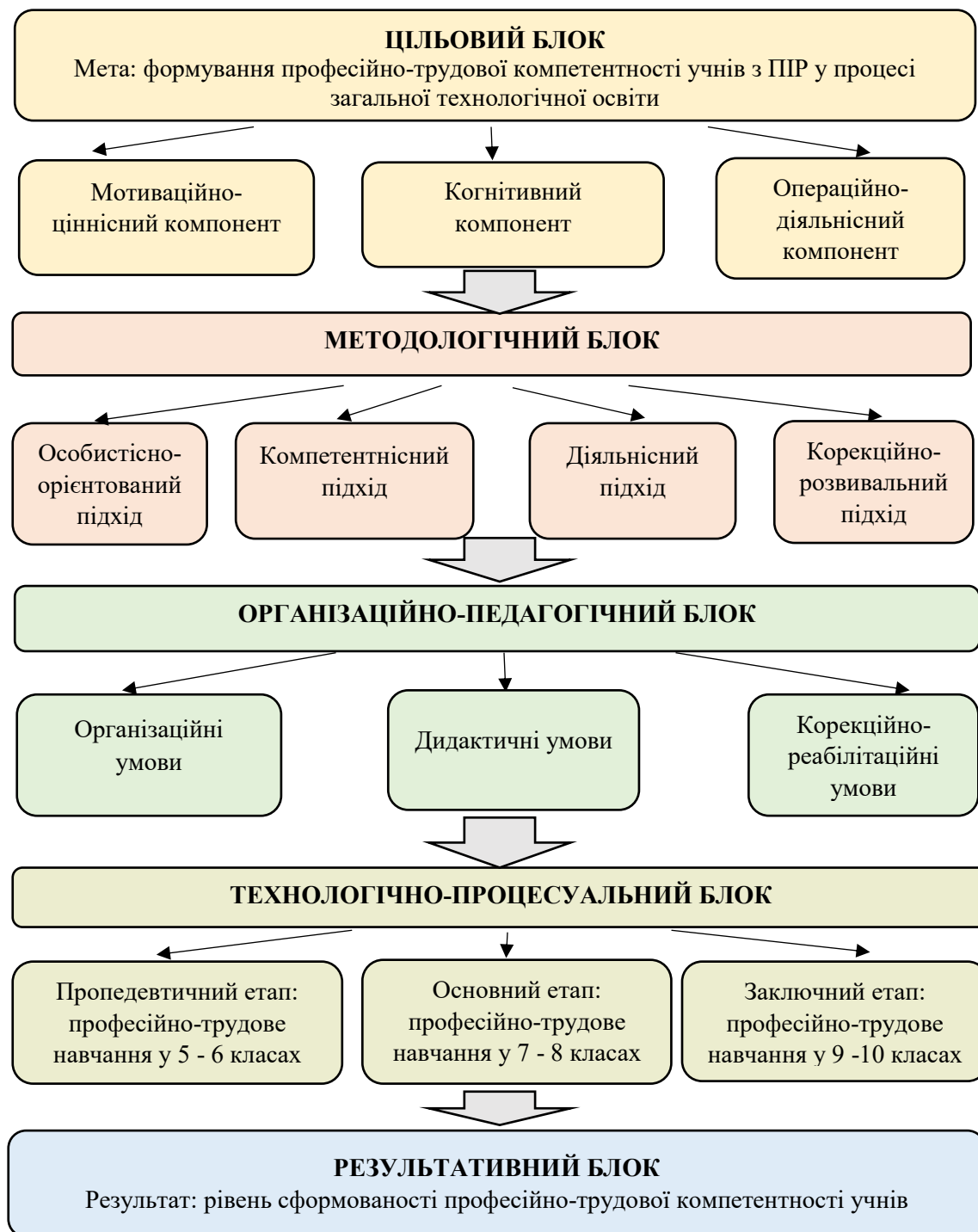


Рис. 3.1. Педагогічна технологія формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Модель педагогічної технології представлено цільовим, методологічним, організаційно-педагогічним, технологічно-процесуальним, результативним блоками, які інтегровано через навчально-методичне забезпечення (модельну навчальну програму), цілісну педагогічну технологію формування ПТК, що охоплює початковий, основний та заключний етапи підготовки учнів на основі особистісно орієнтованої взаємодії «вчитель – учень – батьки», що забезпечує їхню ефективність.

Цільовий блок експериментальної технології ґрунтується на основних тенденціях розвитку загальної та технологічної освіти і передбачає визначення мети формування основ професійно-трудової підготовки школяра; завдань комплексного формування складників технологічної освіти учнів з ППР.

Методологічний блок охоплює основні дидактико-методичні підходи: особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, корекційно-розвивальний, а також ідеї та принципи дидактики й методики корекційно-розвивального трудового навчання, підґрунтям якого є наукові теорії та документи, що регламентують створення корекційно-розвивального методичного ресурсу спеціальної технологічної освіти.

Організаційно-педагогічний блок представлено спеціальною організацією професійно-трудової діяльності учнів на усіх етапах трудової підготовки: забезпечення сучасного технічного оснащення навчального середовища; створення оптимальних умов реалізації трудового процесу в кабінетах професійно-трудового навчання та майстернях, що підготовлені вчителем трудового навчання; організації дієвої системи «педагог – учень – батьки»; залучення та просвіти батьків з питань професійно-трудового навчання та виховання дітей.

Технологічне забезпечення репрезентовано впродовж етапів практичної реалізації змісту технологічної освіти завдяки системі методів і прийомів навчальної взаємодії вчителя та учнів, а також через реалізацію цілісної педагогічної технології професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

У процесі моделювання *результативно-оцінювального* блоку експериментальної технології враховано контекст спеціального загальноосвітнього навчального закладу, тому вибір способів і засобів оцінювання професійно-трудової компетентності школяра передбачає застосування реальних можливостей гуманної й психологічно комфортної діагностики, що відбувається в умовах природного перебігу навчального процесу.

У межах експериментального дослідження, проведеного в закладах спеціальної освіти, нами було розроблено та апробовано **Модельну навчальну програму «Технології трудового навчання: інваріативні модулі»**. Програма базується на інноваційних освітніх підходах і спрямована на розвиток трудових навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а також їхню успішну соціальну адаптацію.

Структура програми містить такі компоненти: інтегровану модель професійно-трудового навчання, алгоритм розвитку професійно-трудових компетенцій, програмно-методичне забезпечення, створене на основі варіативно-модульного підходу, а також корекційно-розвиткові елементи, спрямовані на корекцію порушень інтелектуального розвитку. У комплексі ці засоби сприяють більш ефективній професійній підготовці учнів та їхній інтеграції у суспільство.

Розроблення Модельної навчальної програми «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» потребувала формулювання низки базових принципів, які подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Принципи	Особливості впливу
Принцип пріоритетного розвитку	передбачає стимулювання професійно-трудової активності, прагнення до самостійності, з урахуванням фізичного стану учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Адже процес професійно-трудового навчання має бути побудований у такий спосіб, щоб кожен учень мав можливість розвивати особистісні якості, взаємодіяти з

	іншими людьми у процесі професійно-трудової та побутової діяльності.
Принцип комплексного впливу	передбачає залучення фахівців закладу та родини учня до освітньо-виховного процесу, що значною мірою стимулюватиме пізнавально-трудову діяльність школяра, підтримуватиме його художньо-творчу активність в умовах шкільного навчання та в родині, сприятиме подоланню труднощів, які виникають в процесі професійно-трудової діяльності школяра, полегшить перенесення сформованих професійно-трудових вмінь у повсякденну життєдіяльність та сприятиме їхньому закріпленню.
Принципи індивідуального та диференційованого підходу	вказують на необхідність вибору методів, прийомів, форм і засобів організації професійно-трудового навчання відповідно до рівня сформованості трудових знань, умінь та навичок в учнів. Для дотримання означені принципів необхідно визначити рівень сформованості професійно-трудових знань, умінь та навичок, який враховується у багатоаспектному змісті корекційно-розвивальної роботи.
Принцип діяльного підходу	передбачає отримання професійно-трудових знань та вмінь у процесі організованої трудової діяльності, під час якої створюються умови, які мотивують до пошуку вирішення професійно-трудових завдань, спонукають до використання учнем різних способів та засобів трудової діяльності, формують навички професійно-трудової взаємодії в колективі. Професійно-трудове навчання повинно бути максимально практично зорієнтованим на основі інтеріоризації соціального-побутового та предметно-практичного досвіду.
Принципи систематичності, послідовності та наступності	передбачають неперервність, регулярність, планованість процесу професійно-трудового навчання, в якому реалізуються освітні, виховні та корекційно-розвивальні завдання щодо формування трудової діяльності, професійно-трудової спрямованості, самовизначення та самоорганізації у основній та старшій ланках школи.
Принцип доступності та наочності	передбачає урахування особливостей психофізичного розвитку учня, стану сенсомоторної, мовленнєвої, когнітивної, особистісної сфер. Він забезпечується шляхом використання широкого спектру наочної підтримки, інструктивних карток, мультимедійних та технічних

	засобів, що допомагає засвоєнню професійно-трудових знань, закріпленню професійно-трудових умінь та навичок у школярів.
Принцип варіативності	забезпечує доцільний та гнучкий вибір змісту, форм та методів навчання, ступінь їх адаптації у освітньо-трудовому процесі, що розширює можливості педагогічної творчості, сприяє можливості диференціації та корекційно-розвивальній спрямованості змісту; посиленню мотивації, змінюючи роль педагога з інформаційно-контролюючої на консультативно-координаційну.
Принцип корекційно-реабілітаційної спрямованості	забезпечує оптимізацію рухової активності учнів, зміцнення психічного здоров'я, відновлення рухових, психічних, сенсомоторних, мовленнєвих функцій організму. Корекційно-реабілітаційна робота спрямовується на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації професійної-трудової діяльності на основі психофізичних можливостей розвитку учнів, що дає змогу впливати на психофізичний розвиток школяра і зумовлює позитивні зміни у керуванні процесу становлення професійно-трудової діяльності на усіх етапах шкільного навчання.

Розроблена нами Модельна навчальна програма акцентує увагу на поступовому розвитку професійно-трудових навичок учнів, з урахуванням їхніх психофізичних можливостей. Вона забезпечує оптимальне засвоєння практичних умінь, розвиток самостійності та трудової мотивації як у початковій школі, так і в старших класах. Поетапний розвиток професійно-трудових дій є важливим в аспекті формування професійно-трудової компетентності й має спиратися на наявний трудовий досвід особи та її індивідуальні особливості розвитку. Послідовне впровадження цього алгоритму забезпечує досягнення високих результатів у навчальній діяльності та сприяє підготовці учнів до майбутньої професійної діяльності, урізноманітнює існуючі базові програми з трудового навчання дітей із порушенням інтелектуального розвитку в спеціальних закладах освіти [100, с. 500].

Модельна навчальна програма містить чітко визначені етапи формування трудової діяльності, що охоплюють початковий, основний та завершальний рівні навчання. Впродовж цих етапів учні засвоюють теоретичні знання та практичні навички, необхідні для роботи в сучасних виробничих умовах. Програма охоплює вивчення комп'ютерної графіки, технологій обробки матеріалів та харчових продуктів, а також опанування технічних, ручних і механічних прийомів роботи з інструментами.

Навчально-практичні матеріали сприяють формуванню комплексу професійно-трудова дій та завдань, які виконуються відповідно до технічних інструкцій. У процесі навчальної діяльності важливо спиратися на визначені нами принципи та приділяти особливу увагу формуванню професійно-трудова навичок під час навчального процесу. Складність даного процесу визначається його організацією, яка є поетапною та комплексною. Поступове формування професійно-трудова знань буде гармонійним за наявності використання сучасних освітніх технологій, які, своєю чергою, слугуватимуть особистісному розвитку учня та сприятимуть його гармонійній інтеграції в суспільство [139, с. 119].

У процесі розроблення нашої програми були застосовані наявні та відомі різноманітні дидактичні засоби, а також нетрадиційні методи навчання, які створили різноманітне тло для подальшої організації та розвитку професійно-трудова компетентності. Організація та впровадження роботи з проблемними ситуаціями та прогнозованим моделюванням їх розв'язання стали важливими елементами нашої програми та позитивно впливають на розвиток компонентів професійно-трудова компетентності.

Система експериментальної освітньої діяльності базується на спеціально розробленій програмі, що враховує особливості кожного етапу професійно-трудова навчання. Дослідно-експериментальна робота спирається на основні педагогічні принципи, серед яких:

1. корекційно-розвиткова спрямованість – врахування особливих освітніх потреб учнів;

2. систематичність і послідовність – поетапне формування знань та навичок;
3. доступність – адаптація змісту навчання до можливостей учнів;
4. індивідуалізація і диференціація – підбір завдань відповідно до здібностей кожного учня;
5. гуманізація та природовідповідність – створення сприятливого навчального середовища;
6. цілісність навчального процесу – інтеграція теоретичних і практичних компонентів;
7. навчання в діяльності та спілкуванні – формування соціальних та комунікативних навичок;
8. колективне навчання – взаємодія учнів у групах, розвиток навичок командної роботи.

Методи професійно-трудового навчання містять:

- організацію професійно-трудової діяльності – формування досвіду поведінки в майстернях через педагогічні вимоги, привчання та створення пізнавальних ситуацій;
- стимулювання та мотивацію – використання змагальних елементів, заохочень та інших методів активізації навчальної діяльності;
- формування професійної спрямованості – бесіди, настанови, моделювання професійних ситуацій;
- контроль і самооцінку – педагогічне спостереження, рефлексію та дослідницьку діяльність [139, с. 124].

Зміст програми структуровано у вигляді модулів, кожен із яких спрямований на конкретні корекційно-розвивальні завдання. Заняття організовувалися у форматах індивідуальної, групової та колективної роботи, що дозволяло забезпечити ефективний навчально-виховний вплив. Особливу увагу було приділено індивідуальній роботі з учнями, що сприяло їхній адаптації та поступовому формуванню необхідних трудових компетенцій.

Розроблена нами Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» враховує індивідуальні особливості кожного учня, пропонує алгоритм розвитку трудових компетенцій та створює умови для їхньої успішної соціалізації. Важливу роль відіграє система підтримки – мотиваційне середовище, ситуації успіху, стимулювання пізнавальної активності, що допомагає кожному учневі повірити у власні сили та знайти своє місце на ринку праці. Окрему увагу потрібно приділити тому, що навчання має бути не лише доступним, а й життєво необхідним, орієнтованим на реальні потреби учнів. Важливо, щоб здобуті знання та навички не залишалися теоретичними, а ставали інструментом для самостійного життя, професійного зростання та гідного майбутнього.

Розвиток професійно-трудової компетентності учнів залежить від ефективності навчання з використанням сучасних методів поетапного засвоєння знань комплексного та індивідуального підходів і значною мірою від впровадження ІКТ. Саме тому розроблення ефективної модельної програми трудового навчання є важливим в педагогічному, професійному та корекційному аспектах. Від того, наскільки якісно буде організовано цей процес, залежить рівень адаптації, самостійності учнів та можливість реалізувати свій потенціал у дорослому житті.

3.2. Педагогічні умови реалізації технології формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та результати формувального етапу дослідження

Розвиток професійно-трудових навичок учнів у закладі спеціальної освіти переважно відбувається через виконання навчально-практичних завдань, спрямованих не лише на засвоєння знань, умінь і навичок, а й на отримання реального результату їхньої праці. У процесі роботи вони поступово набувають здатності самостійно виконувати практичні завдання, що охоплює аналіз об'єкта діяльності, планування його виготовлення, організацію власної роботи та контроль за виконанням. Цими важливими,

основними етапами є аналіз, планування, самостійне виконання та рефлексія. Вони є не лише частиною навчального процесу, а й важливими складовими свідомої діяльності людини.

У спеціальній психолого-педагогічній літературі наголошується, що успішне оволодіння трудовими завданнями можливе лише за умов наявності в учнів базових знань про матеріали, їхні властивості, способи обробки, підготовку та використання інструментів [138, с. 442].

Одним із основних етапів формування професійно-трудоових навичок є *навчання аналізу об'єкта діяльності*. Учням необхідно не просто бачити виріб чи предмет, а вміти подумки розчленовувати його на окремі частини, визначати форму, розмір, матеріал, розташування деталей і способи їхнього з'єднання. Для цього використовують різні методи порівняння з реальними об'єктами, кресленнями, схемами та моделями. Саме якісний і детальний аналіз визначає подальшу ефективність виконання практичного завдання, адже він формує уявлення учня про кінцевий результат роботи та забезпечує точність відображення важливих характеристик виробу [137, с. 322].

Дослідження свідчать, що під керівництвом педагогів учні з інтелектуальними порушеннями можуть успішно засвоювати навички аналізу об'єкта діяльності. Проте необхідно враховувати, що деякі характеристики об'єкта учням сприймати легше, ніж інші. Наприклад, вони можуть легко оцінити його колір, розмір і відмінності від інших предметів, проте значно складніше їм визначити матеріал, форму, способи виготовлення та обробки. Тому розвиток уміння аналізувати об'єкти має відбуватися поступово: спочатку учні працюють із найпростішими виробами, які містять мінімальну кількість характеристик, а згодом переходять до складніших завдань.

Послідовність аналізу включає визначення назви, призначення, матеріалу, розміру, кольору, форми, основних та другорядних деталей, способів з'єднання та обробки. Важливо, щоб навчання цього процесу розпочиналося з реальних об'єктів, а вже потім переходило до роботи з графікою, схемами та ескізами. Спочатку учні аналізують пласкі зображення,

а після цього – об’ємні моделі, порівнюючи їх зі зразками та схемами. У цьому важливу роль відіграє залучення різних сенсорних каналів: дотику, зору, слуху. Для кращого сприйняття форми та розміру використовують метод нашарування, кольору – розфарбовування, а твердості – натискання [142, с. 148].

Гармонійно побудований навчальний процес допомагає учням не лише опановувати конкретні трудові операції, а й розвивати вміння порівняти, покроково планувати та намагатися контролювати власну діяльність. Це, своєю чергою, сприяє їхній успішній адаптації до професійного середовища та соціального життя.

Формування уявлення про об’єкт діяльності є складним процесом, який поєднує сенсорне сприйняття, практичний досвід і мовленнєві навички. Один із ключових способів глибокого пізнання об’єкта – це порівняння його висоти, ширини та довжини через тактильне обстеження, обмацування та стискання. Такі практичні дії не лише сприяють усвідомленню фізичних характеристик предмета, а й допомагають створити в уяві його цілісний образ.

Не менш важливим є *мовленнєвий опис об’єкта*, який дає змогу сформулювати стійке і точне уявлення про нього. Лінгвістичний опис допомагає структурувати інформацію, акцентуючи увагу на найважливіших деталях і властивостях предмета. Важливо, щоб словесне пояснення не замінювало безпосереднього зорового та чуттєвого сприйняття. Навпаки, процес пізнання має бути послідовним: спочатку учні розглядають предмет, визначають його основні характеристики, аналізують форму, колір, розміри, матеріал, а вже потім вербалізують свої спостереження. Важливо, щоб на кожному з етапів відбувалася постійна допомога вчителя.

Розвиток навичок порівняння також є важливою складовою навчального процесу. Учні мають навчитися знаходити спільні риси та відмінності між об’єктами, аналізувати, які характеристики їх об’єднують, а які – роблять унікальними. Цей процес передбачає не лише візуальне порівняння, а й вербальне відтворення отриманих висновків. Спочатку вчитель проводить

аналіз разом із класом, ставлячи навідні запитання, а згодом учні самостійно беруть участь у дискусії, формують відповіді та колективно обговорюють результати порівняння.

На основі такого аналізу в учнів формується уявлення про об'єкт діяльності, що є першим кроком до виконання практичного завдання. Розуміння структури та властивостей предмета дозволяє визначити найоптимальніший спосіб його виготовлення. Цей процес передбачає логічне впорядкування всіх етапів діяльності так, щоб кожна попередня дія підготовлювала наступну. Крім того, важливо заздалегідь підібрати відповідні матеріали та інструменти для роботи, що забезпечує ефективність та безпеку виконання завдання. Саме тому успішне виконання практичних завдань базується на комплексному підході, що охоплює сенсорне сприйняття, порівняльний аналіз, мовленнєвий опис і планування діяльності [143, с. 120].

Досвід педагогічної практики свідчить, що на початковому етапі професійно-трудового навчання деякі учні здатні опановувати елементи самостійного планування. Тому доцільно розпочинати навчання навичок планування на початку професійного навчання у школі, використовуючи для цього спеціально підібрані методи та дидактичні матеріали.

Ефективному навчанню плануванню сприяє використання різноманітних наочних матеріалів та посібників. Зокрема, важливу роль відіграють приклади готових виробів, тематичні інструкційні матеріали, картки з назвами етапів роботи та покрокові інструкції. Серед них особливе місце займають тематичні картки, які містять таблиці із зразками виробів на різних етапах виготовлення, а також детальний опис послідовності необхідних операцій. Кожен етап роботи супроводжується зазначенням процесу та типу використовуваного матеріалу. Важливим елементом є також схематичне або діаграмне представлення етапів діяльності, що містить креслення виробу та текстові інструкції. Такі засоби допомагають учням краще орієнтуватися в послідовності виконання завдань, полегшуючи їхнє розуміння та засвоєння алгоритмів трудової діяльності.

Навчання планування проходить у кілька етапів. Спочатку учні навчаються встановлювати послідовність вже виконаних дій. Це допомагає їм зрозуміти мету та особливості виробничого процесу і підготуватися до самостійного планування. Далі відбувається формування вмінь визначати етапи виготовлення нового виробу. На цьому рівні важливо підтримувати учнів у застосуванні раніше набутого досвіду, допомагаючи їм усвідомлювати, як знайомі їм трудові операції можуть бути використані для створення нового виробу. Якщо завдання є складним і передбачає багатоетапний процес, оптимальним рішенням є ділення його на частини. Це дозволяє уникнути перевантаження учня та забезпечити поступове засвоєння нового матеріалу. Перед тим, як перейти до наступного кроку, доцільно повторити вже виконані дії, щоб закріпити здобуті навички та впевненість у подальшій роботі [149, с. 212].

Основою планування професійно-трудової роботи є чітка послідовність навчальних етапів, що дає змогу учням поступово опановувати способи організації своєї роботи. Насамперед – це демонстрація вчителем послідовності виконання завдань. На цьому етапі педагог не лише показує, як потрібно планувати роботу, а й ставить уточнюючі запитання, щоб допомогти учням усвідомити основні моменти плану. Після цього кожен учень усно відтворює послідовність дій, що сприяє поступовому розвитку навички самостійного планування [151, с. 45].

Використання наочних карток із назвами деталей виробу та основних етапів роботи значно спрощує навчання, даючи змогу учням впевненіше планувати свою діяльність. Дидактичні ігри та система вправ, такі як впорядкування прикладів і креслень у правильній послідовності, підбір визначень до операцій, групування технологічних процесів за етапами – все це допомагає учням розуміти логіку виконання завдань і вчитися прогнозувати свої подальші дії.

Наступний етап – розвиток навичок організації власної діяльності. Учні навчаються усвідомлено підбирати необхідні інструменти, матеріали та

знаряддя праці, а також правильно розташовувати їх на робочому місці. Така організованість є важливим кроком до ефективного виконання трудових завдань. Водночас самостійно опанувати ці навички учням важко – вони потребують тривалого навчання та практичного досвіду [155, с. 332].

Спостереження за процесом навчання свідчать, що школярі з інтелектуальними порушеннями часто виконують практичні завдання хаотично, без чіткої послідовності дій і без усвідомлення кінцевого результату. Тому важливо, щоб вони працювали за чітким планом, що містить розгляд кожного етапу діяльності. Використання креслень, зразків, графічних схем і детальних інструкцій допомагає учням краще зрозуміти суть завдання та впорядкувати свою роботу [156, с. 82].

На початкових етапах професійно-трудоного навчання провідну роль відіграє *практична допомога та всебічне сприяння вчителя*. Він не лише пояснює теоретичні основи, а й демонструє робочі операції, залучаючи учнів до спільного виконання завдань. *Метод наслідування* є одним із найефективніших для школярів з порушеннями інтелекту, оскільки вони краще засвоюють інформацію через безпосереднє спостереження та повторення дій. Проте згодом необхідно поступово зменшувати рівень практичної допомоги, замінюючи її вербальними підказками та інструкціями. Такий поступовий перехід від фізичної підтримки до словесного керівництва допомагає учням розвивати самостійність у професійно-трудої діяльності [156, с. 82].

Окрему увагу потрібно приділити *розвитку навичок самоконтролю*. Учні з інтелектуальними порушеннями, зазвичай, не порівнюють результати своєї роботи з еталонами, не перевіряють точність виконаних дій, не коригують помилки. Через недостатню здатність до візуального оцінювання їм важко побачити різницю між своїм виробом і зразком. Саме тому важливо навчати їх елементарним прийомам контролю якості – порівнянню деталей, перевірці відповідності розмірів, форм та кольору, застосуванню простих вимірювань і перевірок [157, с. 80].

Труднощі, які виникають в процесі оцінювання власної діяльності, є одними з провідних аспектів зниження навчальної мотивації та характерними для осіб з інтелектуальними особливостями розвитку. Для них важливо навчитися контролювати свою роботу, використовуючи різні методи самоперевірки. Вони повинні оволодіти як прямим самоконтролем, що здійснюється через аналіз за допомогою зору та дотику, так і непрямим – із використанням контрольно-вимірювальних приладів. Для досягнення цього рівня учням необхідно працювати зі зразками виробів, дотримуватися чітких інструкцій та використовувати спеціально розроблені картки з детальними поясненнями кожного етапу роботи. Окрім цього, важливим є вміння правильно застосовувати вимірювальні інструменти та використовувати їх у практичній діяльності [158].

Розвиток навички оцінювання результатів власної роботи потребує системного підходу. Одним із ефективних методів є використання контрольно-оцінювальних заходів, що базуються на застосуванні п'яти органів чуття. Наприклад, учням треба навчитися порівнювати предмети за довжиною, навіть без попереднього вимірювання, формувати уявлення про одиниці виміру та візуально оцінювати розміри предметів. Згодом вони мають навчитися використовувати підручні засоби для оцінки розмірів, наприклад, ширину долоні, довжину пальця або побутові предмети, такі як олівець чи книга. Також важливо сформувати вміння порівнювати об'єкти за певними критеріями, що допоможе розвинути аналітичне мислення та точність у виконанні завдань. Крім того, учні повинні звикнути до постійного контролю як проміжних, так і кінцевих результатів своєї роботи. Їх потрібно навчити не лише перевіряти відповідність готового виробу зразку, а й аналізувати кожен проміжний етап, виявляючи та виправляючи помилки. В основі розвитку цієї навички має бути система оцінювання, яку проводить учитель, використовуючи чіткі та зрозумілі для учнів критерії. Особлива увага приділяється якості виконаної роботи, проте не менш важливим є час, витрачений на виконання завдання, оскільки це дає можливість визначити

продуктивність учня. Крім того, учнів необхідно навчати не лише оцінювати власну діяльність, а й оцінювати роботи своїх однокласників, що сприятиме розвитку критичного мислення та об'єктивності у самооцінці [159, с. 304].

Педагоги, організовуючи навчальний процес, повинні приділяти увагу не лише практичному виконанню завдань, а й формуванню мовленнєвих навичок, пов'язаних з описом своєї роботи. Одним із критеріїв усвідомленого виконання діяльності є *здатність учня вербалізувати свої дії* – описувати те, що він робить, та планувати подальші кроки. Цей процес має бути поетапним і передбачати відтворення інструкцій, усне пояснення кожного етапу роботи, а також словесний звіт про виконані та заплановані дії. Під час занять учнів потрібно ставити в ситуації, які спонукатимуть їх до активного мовленнєвого супроводу своєї роботи. На перших етапах навчання вони мають вчитися коментувати свої дії у процесі роботи, пізніше – пояснювати послідовність виконання операцій та описувати особливості виготовлення окремих деталей виробу. Згодом вони повинні навчитися самостійно складати звіти про виконану роботу ще до того, як їм буде поставлене відповідне завдання [181, с. 476].

З практики професійно-трудового навчання відомо, що учні засвоюють навичку складання звітів за спеціально розробленою методикою. Вона передбачає, що на початковому етапі вчитель демонструє зразковий усний звіт, після чого ставить учням запитання, що допомагають їм послідовно відтворити процес виконання завдання. Для цього використовуються різні навчальні матеріали – таблиці, технічні карти, інструкції тощо. Наступним етапом є самостійне складання учнями звіту про виконану роботу. У такому звіті мають бути відображені всі ключові етапи роботи, зазначені методи та техніки, що використовувалися, а також наведені основні характеристики виробу, включно з вимогами до матеріалів, технологічними процесами та кінцевими результатами. Для того щоб учні могли якісно аналізувати свою роботу, вони повинні добре орієнтуватися в термінології, що стосується основних аспектів професійно-трудової діяльності. У цьому контексті

важливо розширювати їхній словниковий запас, зокрема у сферах, пов'язаних із параметрами роботи, інструментами та технологічними процесами. Наприклад, поняття «результат і об'єкт» стосується готових виробів, їхніх зразків, деталей та матеріалів, що використовуються у процесі роботи. Під знаряддями праці розуміють робочі інструменти, пристосування та обладнання, які використовуються для виготовлення виробу. Процеси охоплюють технічні операції, за допомогою яких створюється продукт – маркування, різання або склеювання. Методи роботи – це конкретна послідовність операцій та способи їх виконання. Опанування учнями цих понять має важливе значення для їхньої професійної підготовки.

Під час виробничого навчання для формування мовленнєвих навичок використовуються різні засоби – малюнки виробів, схеми, інструкційні картки та підручники. Завдяки системному підходу до навчання та розвитку мовлення учні не лише краще засвоюють теоретичні знання, а й навчаються аналізувати та усвідомлювати власну діяльність, що є необхідною умовою для їхньої успішної соціальної адаптації та подальшого професійного зростання [181, с. 483].

Всі зазначені завдання допомагає вирішити розроблена нами Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: інваріативні модулі». Програму розроблено з урахуванням особливих потреб дітей з порушеннями інтелекту, сучасних підходів в освіті, досвіду роботи спеціальних закладів загальноїсередньої освіти, та орієнтовано на майбутню соціальну і професійно-трудова адаптацію випускників. Одним із важливих напрямів є проєктно-технічна діяльність, що інтегрує різні види сучасної людської діяльності – від ідеї до реалізації готового продукту. Це дає можливість урізноманітнити зміст професійно-трудоного навчання та підвищити його ефективність.

Проєктно-технічна діяльність сприяє покращенню якості професійно-трудоного навчання, адаптує освітній процес до індивідуальних особливостей школярів з особливими потребами і враховує їх здібності в процесі здобуття

технічних знань і навичок. У процесі навчання відбувається активізація уваги, пам'яті та предметного мислення, а також розумових дій та операцій. Тому проєктна діяльність може бути розглянута як ефективний інструмент корекційного розвитку когнітивної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями та формування позитивного ставлення до праці [180, с. 153].

Водночас це не означає відмови від традиційних методів навчання. Навпаки, як показує практика проєктного навчання, найкращих результатів досягають тоді, коли нові методи поєднуються з традиційними. Під навчанням проєктної діяльності необхідно розуміти організований процес, під час якого учні набувають комплекс знань та вмінь, що з часом переходять в проєктно-технічну культуру, готуючи їх до роботи з проєктами та взаємодії з навколишнім світом. Проєктна культура містить в собі процес організації та виконання проєкту, а також стає самостійною сферою діяльності, яку можна цілеспрямовано здобувати через спеціально організоване навчання [186, с. 392].

Широкі технічні можливості сприяють створенню сприятливих умов для практичної діяльності, що залежать від мотивації учнів, їхніх прагнень, матеріальної бази навчання та виробничого середовища в умовах спеціальної школи. Технологічна діяльність, яка відбувається в процесі виконання завдань, створює необхідні умови для розвитку індивідуальних компетентностей кожного учня. Сучасне професійно-трудове навчання об'єднує дослідницьку, проєктну, конструкторську та інженерно-технічну діяльність, що дає учням можливість розвивати свою інтелектуальну сферу, шукати інформацію, вдосконалювати навички логічного та критичного мислення. Це дає їм змогу набувати не лише трудові, а й соціальні навички, які необхідні для самостійного життя [187, с. 408].

Розроблена нами Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» була адаптована для учнів 5–10 класів спеціальних навчальних закладів, орієнтованих на дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Модельна навчальна програма об'єднує знання з

різних предметів і є основою для розвитку в учнів функціональної грамотності, технічних навичок, дизайнерських здібностей, а також навичок критичного мислення. В основу програми покладено практико-орієнтований підхід, що дає змогу учням усвідомлювати працю як професійну діяльність людини, яка створює матеріальні та нематеріальні цінності. Завдяки системному підходу до викладу змісту в учнів формують свідоме ставлення до праці.

Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» ознайомлює учнів з різними методами: матеріальними, інформаційними, комунікативними, пізнавальними, соціальними тощо. Програма передбачає засвоєння основних навичок користування сучасними технічними засобами, ознайомлення з новітніми технологіями, а також ознайомлення з різними професіями, що дає змогу учням формувати професійну орієнтацію у вибраній галузі та підготовці.

Зміст програми не лише відповідає актуальним вимогам і відображає зміни в реаліях життя, а й сприяє створенню простору для професійної орієнтації та самоусвідомлення. Він охоплює такі напрями, як сучасні технології виробництва, побуту, сфери обслуговування, виробничі технології, технології декоративно-ужиткового мистецтва [168, с. 267].

Модельна програма спрямована на підвищення інтересу та мотивації учнів до розвитку професійних і трудових навичок, застосування відповідних професійних модулів, що збагачує їхній когнітивний і професійно-трудова розвиток. Водночас програма стимулює ініціативу, самомотивацію, підприємливість та здатність учнів освоювати нові види праці та професійної діяльності, особливо в галузях моделювання, програмування, робототехніки та графічного мистецтва [168, с. 269].

Основний методологічний принцип програми базується на засвоєнні сутності та структури технологічних процесів, які формують усі пізнавальні процеси учнів через створення та аналіз різних моделей. Розроблена нами Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» базується на основі модульного підходу. Її структура включає логічно

завершені блоки матеріалу, спрямовані на досягнення певних освітніх результатів. Блоки містять обов'язкові, незмінні модулі, які впроваджуються відповідно до навчального плану і забезпечують здобуття учнями базової освіти. Їх зміст може враховувати етнокультурні та регіональні особливості або бути спрямований на поглиблене вивчення окремих тем, запропонованих у незмінних компонентах програми.

Структура програми містить такі модулі (Додаток Є).

Модуль 1. «Виробництво та технології».

Тут учні ознайомлюються з основними технічними поняттями, які допоможуть їм зрозуміти і застосувати їх на практиці у вивченні інших предметів. Сучасні технології охоплюють не лише матеріальні речі, а й методи роботи з інформацією. Вони допомагають перетворювати дані на корисну інформацію, а інформацію – на знання, що дуже важливо в сучасному суспільстві, в якому потрібно обробляти великі обсяги даних. Цей модуль корисний для учнів на всіх освітніх етапах здобуття освіти. Під час його вивчення учні поступово дізнаються про технічні процеси, матеріали, виробництво та професії, пов'язані з цими сферами [154, с. 157].

Модуль 2.1. «Основи комп'ютерної графіки. Моделювання».

У цьому модулі учні вивчають базові основи комп'ютерної графіки та моделювання. Навчаються створювати та читати комп'ютерну графіку, дізнаються про різні типи графічної інформації, як користуватися інструментами для моделювання, як моделювати на папері та як працювати з графічними редакторами на комп'ютері. Навчаються створювати текст і малюнки, а також створювати і формувати технічні креслення за допомогою комп'ютерної графіки. Ці знання важливі для створення нових технологій та розвитку виробництва, адже нові ідеї та проекти реалізуються через комп'ютерну графіку [144, с. 385].

Модуль 2.2. «Технології декоративно-ужиткового мистецтва» **.

В модулі представлено технології проектування виробів з використанням традиційних видів декоративно-ужиткового мистецтва в

Україні; способи проектування і ремонту виробів за допомогою технологій декоративно-ужиткового мистецтва; застосування аплікації у процесі проектування та оздоблення виробів; вимоги до виробів з аплікацією. Учнів ознайомлюють з писанкарством, вишивкою, декоративним розписом, різьбленням, аплікацією, гончарством та ін. Школярів навчають використовувати ідеї декоративно-ужиткового мистецтва в проектуванні та оздобленні виробів.

Модуль 3. «Технології обробки матеріалів та харчових продуктів».

У ньому учні дізнаються, як обробляти різні матеріали, такі як метал, дерево і пластмаси, а також як переробляти продукти харчування.

Вивчення технологій обробки складається з певних етапів, а саме:

1. Як матеріали впливають на наше життя і культуру;
2. Вивчення властивостей матеріалів;
3. Ознайомлення з інструментами і технікою обробки матеріалів;
4. Організація робочого місця і безпечне використання інструментів;
5. Як використання певних матеріалів може вплинути на навколишнє середовище [154, с. 288].

Учні працюють над проектом, в якому використовують набуті знання для створення конкретного виробу. Модуль дає можливість учням навчатися з урахуванням базових знань про проектну діяльність, результатом якої є певний продукт.

Модуль 4.1. «STEM-технології. Елементи робототехніки». Він поєднує в собі базові основи дисциплін, таких як елементи інженерії, електроніки, програмування та інших наук, щоб навчити учнів будувати моделі роботів. Тут учні можуть побудувати робочу модель робота, що дозволяє їм не лише зрозуміти, як працює механізм, але й вивчити програмування та електроніку. Цей модуль допомагає учням інтегрувати знання з різних предметів, щоб створити технологію, яка працює на практиці.

Модуль 4.1. «Проектно-технологічна діяльність у побуті»**.

Він поєднує в собі базову інформацію про сфери обслуговування, послуги, які пов'язані ресторанними послугами, з веденням домашнього господарства, виконанням різноманітних ремонтних робіт, забезпеченням санітарно-гігієнічних та інших потреб населення, а також з виготовленням за індивідуальними замовленнями особистих речей та предметів. Учнів ознайомлюють з використанням техніки та застосування технологій у побуті.

Зазначимо, що **Модуль 2.1 «Основи комп'ютерної графіки. Моделювання»* призначений для навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Цей модуль може бути адаптований або змінений *Модулем 2.2. «Декоративно-ужиткове мистецтво в проєктно-технологічній діяльності»*** для навчання учнів з меншими пізнавальними здібностями.

Модуль 4.1 «STEM-технології. Елементи робототехніки»* призначений для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Цей модуль може бути адаптований або змінений *Модулем 4.2. «Проектно-технологічна діяльність у побуті»* для навчання учнів з меншими пізнавальними здібностями.

Розроблені нами модулі сприяють розвитку професійно-трудових умінь та мотивують учнів до професійно-трудової діяльності, саморозвитку, самовдосконалення, підвищують віру у власні сили за рахунок можливостей самостійної роботи за умови підтримки фахівця.

Розглянемо ці аспекти детальніше.

1. Розвиток практичних навичок. Учні з порушеннями інтелекту часто зустрічаються з труднощами у засвоєнні абстрактних понять і теоретичних знань, тому надання можливості для навчання через практичні завдання є ключовим. Наприклад, модулі «Технології обробки матеріалів і харчових продуктів» або «Технології декоративно-ужиткового мистецтва» дають можливість школярам працювати з реальними матеріалами та інструментами. Це не лише допомагає їм зрозуміти результат своїх дій, а й

зміцнює отримані знання через досвід. Завдяки цьому учні підвищують свою самооцінку і починають цінувати важливість праці.

2. Розвиток моторних навичок і координації. Навчання виготовлення виробу на основі проєктної діяльності чи роботи з інструментами, як частина занять з побутового обслуговування, дає змогу учням покращувати дрібну моторику, координацію рухів та увагу. Для школярів з порушеннями інтелекту ці вправи важливі, оскільки вони сприяють розвитку здатності до концентрації та планування, що позитивно впливає як на фізичний, так і на когнітивний розвиток.

3. Соціалізація і співпраця. Це важливо для учнів з порушеннями інтелекту, оскільки такі завдання допомагають їм вдосконалювати свої соціальні взаємодії, що покращує їхню адаптацію до життя [141, с. 9].

4. Залучення до світу професій. Школярі з порушеннями інтелекту часто зустрічаються з проблемами в плануванні своєї майбутньої професійної діяльності. Модулі, які вводять учнів у різноманітні професії, дають їм уявлення про те, як технології можуть бути застосовані в реальному житті. Наприклад, ознайомлення з роботою будівельника, кулінара, квітникаря, баристи допомагає їм визначити потенційні професійні шляхи розвитку.

5. Підвищення мотивації і зацікавленості. Практичні завдання, такі як створення виробів чи проєктних моделей, дають можливість учням з порушеннями інтелекту побачити конкретний результат своєї праці. Це значно підвищує їхню мотивацію до навчання, даючи відчуття досягнення, що, своєю чергою, стимулює їх бажання продовжувати навчатися і прагнути до нових здобутків [141, с. 13].

6. Виховання відповідальності та самостійності. Робота над проєктами та технологічними завданнями вчить школярів бути більш відповідальними за свої дії. Вони розуміють важливість точності, охайності та безпеки під час виконання завдань. Ці навички є основою для розвитку самостійності та відповідальності, що допомагає дітям у майбутньому стати впевненими і здатними до самостійного життя.

У розробленій Програмі чітко визначено зміст, теми, мета теми та очікувані особистісні результати. Основна мета Модельної навчальної програми «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» спрямована на формування технологічної грамотності, розвиток ключових компетентностей і активізацію мисленнєвої діяльності. Серед основних завдань виділяються такі:

1. Підвищення рівня мотивації: підготовка учнів до праці, що включає формування потреби в праці та поваги до неї, а також соціально орієнтованої діяльності.
2. Набуття знань, умінь і досвіду в технічній сфері.
3. Врахування економічних, соціальних, екологічних та естетичних аспектів, а також забезпечення особистої та суспільної безпеки.
4. Розвиток глобальної компетентності в галузі трудового навчання, що охоплює не лише базові технічні знання, а й здатність розуміти і аналізувати глобальні зміни та виклики.
5. Формування культури учнівської проєктно-дослідницької діяльності та розвитку здатності пропонувати та впроваджувати нові технологічні рішення.
6. Набуття навичок та технічних знань у галузі перетворення матеріалів, енергії та інформації з урахуванням всіх економічних, соціальних, екологічних та естетичних стандартів, а також стандартів безпеки.
7. Розвиток навичок використання цифрових інструментів та програмних сервісів на робочому місці, що дає змогу учням ефективно виконувати професійні завдання у цифровому середовищі.
8. Розвиток здатності оцінювати свої професійні інтереси та здібності, а також уміння оцінювати професійні вподобання у процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Професійно-трудове навчання надає можливість застосовувати науково-теоретичні знання в реальній практиці, а також забезпечує школярів досвідом реальних трудових відносин через практичні завдання. Така освіта виховує в

учнів культуру праці, естетику, правову свідомість, екологічні стандарти та технологічні навички, що відображаються у всіх аспектах професійної діяльності. Окрім того, технічна освіта сприяє розвитку самостійності, ініціативності та спеціалізованих навичок у нових видах професійної діяльності [134, с. 213].

Розроблена нами Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» сприяє використанню інноваційних методів, таких як проєктно-технічна діяльність, соціально-побутове обслуговування, декоративно-ужиткове мистецтво та інші сучасні технології, що дає можливість дітям з інтелектуальними порушеннями не лише засвоювати базові технічні знання, а й розвивати здатність до професійного мислення, покращувати соціальну адаптацію та професійну орієнтацію.

Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» має на меті допомогти учням з інтелектуальними порушеннями сформувати важливі життєві компетенції, що охоплюють відповідальність, самостійність, ініціативність та здатність працювати в команді. Такий підхід сприяє не лише розвитку професійних навичок, а й допомагає школярам з порушеннями інтелектуального розвитку більш впевнено адаптуватися до змінюваних умов життя, розуміти своє місце в соціумі та готуватися до майбутнього професійного життя.

3.3. Критерії та показники оцінювання професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

У педагогічній теорії існує багато різних підходів до аналізу та оцінки ефективності навчальних процесів. Зокрема, Т. Бріцкан, Н. Євтушенко, П. Лузан, Г. Мерсіянова, Д. Ситник, С. Сисоєва, О. Хохліна та ін. пропонують оцінювати ефективність навчання через призму систем умінь, які базуються на структурі навчальної діяльності і сприяють відтворенню самого процесу. Це охоплює низку навичок, таких як загальнонавчальні вміння, здатність визначати основні навчальні дії в загальній системі навчання і розуміти їх значущість, а також

вміння застосовувати знання, навички та уміння на основі готових моделей та алгоритмів. Також важливими є вміння планувати майбутні дії, обирати необхідні засоби та способи їх реалізації, а також вміння реалізовувати визначені завдання з використанням заздалегідь обраних інструментів та підходів. Важливими є також навички оцінки властивостей об'єкта, визначення способів взаємодії з ним, а також вміння перевіряти правильність виконаних дій і коригувати помилки, оцінюючи результати з точки зору їх відповідності плану та об'єктивної значущості.

В багатьох наукових дослідженнях ефективність навчання розглядалася з точки зору цілей і задач, що стоять перед учнями. З когнітивної точки зору це питання було досліджено в роботах таких учених, як В. Беспалько, Ю. Орлов, М. Вовк, В. Шубинський, Б. Блум, В. Герлах, Дж. Гілфорд, М. Мерілла та ін. Зокрема, важливими є такі аспекти, як стандартизовані результати навчання та їх індивідуальна реалізація в контексті особистісних досягнень [132, с. 36].

За останні роки було накопичено значний досвід в психолого-педагогічних дослідженнях, які спрямовано на оцінку результатів навчання учнів в процесі професійно-трудового навчання та викладання предмета «Технології» в закладах загальної середньої освіти. У цьому контексті було визначено ключові показники для оцінки рівня знань і вмінь учнів. Зокрема, до таких показників належать «навченість», яка відображає рівень засвоєних знань, умінь та навичок, «здатність до навчання», що показує, як швидко учні освоюють новий матеріал, а також «зацікавленість», яка оцінює рівень розвитку здібностей учнів. Важливим є також «інтерес», що показує, наскільки вибірково учні ставляться до різних видів діяльності, а також «сенсорно-моторні характеристики», що оцінюють якість виконання технологічних завдань [131, с. 40].

Спираючись на досвід оцінювання ефективності навчання предмета «Технологія» в рамках особистісно-діяльнісного підходу, науковці визначили основні критерії оцінки результатів навчання учнів під час професійно-трудового навчання в закладах загальної середньої освіти. Серед таких критеріїв виділяють три основні:

1. Мотиваційно-ціннісний – відображає ступінь особистісного розвитку учня, його ціннісні орієнтації та якості, що сформувалися в процесі навчання. Цей критерій передбачає не лише засвоєння знань, а й розвиток позитивного ставлення до праці, відповідальності та самооцінки.

2. Когнітивний – це рівень технічних знань, які учні засвоюють у рамках навчального предмета. Він передбачає здатність учня розуміти та оперувати теоретичними аспектами технологічних процесів.

3. Операційно-діяльнісний – оцінює рівень розвитку практичних умінь і навичок учня, необхідних для ефективного виконання технологічних завдань. Це передбачає здатність учня застосовувати знання на практиці, виконуючи технологічні операції.

Одночасно важливо зазначити, що сучасний освітній процес заснований на принципі компетентності, що є основою концепції Нової української школи (НУШ) [125, с. 154].

У процесі роботи компоненти змісту предмета повинні бути подані учням в доступній формі, що забезпечує максимальне засвоєння матеріалу. Практико-орієнтований підхід орієнтується на процес, що поєднує теоретичні знання з практичними результатами, враховуючи досвід найкращих шкільних колективів. Особливо важливою є демонстрація практичного застосування наукових знань, що відповідають пізнавальним та соціальним інтересам учнів. Ознайомлення з сучасними технологіями, новітніми виробничими відносинами та прогресивними методами праці допомагає орієнтувати учнів на їх впровадження в майбутній діяльності. Окрім того, навчання має бути спрямовано на зв'язок між проєктним навчанням та розвитком учнів, їх родин та громад, у яких вони живуть, стимулюючи інтелектуальний та практичний розвиток. Важливо поєднувати інтелектуальні і практичні завдання, а також заохочувати учнів до розвитку своїх можливостей, прийняття нових викликів [116, с. 41].

Сучасний підхід містить в собі важливий компонент оцінювання успішності учнів, який не лише допомагає визначити рівень знань, а й мотивує учнів до самовдосконалення та подальшого розвитку. Велику роль у цьому

процесі відіграють батьки, які повинні активно долучатися до навчання своїх дітей, допомагаючи їм розвивати відповідальність, позитивне ставлення до праці та навички навчання. Роль вчителів також змінилася: вони перестали бути єдиним джерелом інформації, ставши наставниками, які підтримують учнів і сприяють розвитку їх інтелектуальних та практичних навичок, допомагаючи знайти власні шляхи в навчанні [102, с. 304].

Дослідження, присвячені оцінюванню працездатності учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, виділяють ключові аспекти для оцінювання емоційно-ціннісних орієнтирів. До таких показників належать: базові моральні якості особистості, які сприяють розвитку почуття відповідальності та професійної етики; ставлення учня до праці та її результатів, що виявляється через рівень зацікавленості; розвиток спонтанних якостей, необхідних для подолання труднощів; розвиток соціальних навичок, а також уміння працювати в команді. Цей критерій тісно пов'язаний з когнітивним, оскільки обидва відображають адміністративні аспекти діяльності. Когнітивний критерій передбачає рівень науково-технічних знань учня, що є результатом як пізнавальної, так і практичної діяльності, і містить знання про об'єкти діяльності та її технічні аспекти. Когнітивні критерії оцінюють рівень засвоєння таких знань, як технічні (методи обробки матеріалів, інструменти та технічні процеси), екологічні (відповідальне ставлення до навколишнього середовища), економічні (розуміння витрат і економічної ефективності) та графічні (уміння працювати з комп'ютерною графікою і схемами). Оцінка індивідуальних операційних стандартів, що базуються на практичних навичках, дає змогу визначити ефективність використання набутих знань у практичній діяльності. Основними показниками цього критерію є вміння переносити знання в нові ситуації, планувати діяльність, а також рівень розвитку самоконтролю, навичок технічних маніпуляцій і графічної роботи [101, с. 96].

Хоча ці особливості не охоплюють усіх різних характеристик професійно-трудової діяльності, вони є найбільш важливими для визначення ступеня

сформованості професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Саме означені критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з професійно-трудової діяльності дають змогу моніторити динаміку розвитку школяра, визначати досягнення та долати прогалини в знаннях, готуючи їх до самостійної практичної діяльності в майбутньому.

**Експериментальна перевірка модельної навчальної програми
«Технології трудового навчання: інваріативні модулі» для учнів з
порушеннями інтелекту в межах експериментальної технології**

На формульовальному етапі дослідження було розроблено та експериментально перевірено педагогічну технологію формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку, яка передбачала реалізацію цільового, методологічного, організаційно-педагогічного, технологічно-процесуального та результативного блоків, які представлено у розділі 3.1.

Технологічно-процесуальний блок, як основний, забезпечувався на основі реалізації Модельної навчальної програми «Технології трудового навчання: інваріативні модулі», яка орієнтована на професійно-трудове навчання учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку в спеціальних закладах загальної середньої освіти. Програма передбачала створення дидактичних та корекційно-реабілітаційних умов, що сприяють розвитку учнів, орієнтуючи їх на індивідуальні здібності, комплексний підхід, а також на діяльнісний, систематичний і послідовний підходи до навчання.

Пріоритетними аспектами цієї програми стали: індивідуальний та диференційований підхід до учнів, оптимізація їх моторної активності, а також зміцнення психічного здоров'я учнів і відновлення різних функцій, таких як моторні, інтелектуальні, сенсорно-моторні і мовленнєві. Програма містить методичні рекомендації для вчителів, які допомагають організовувати ефективне професійно-трудове навчання школярів з інтелектуальними порушеннями. В результаті експерименту вчителі відзначили позитивну

динаміку в розвитку всіх компонентів професійно-трудової компетентності учнів.

Формувальний експеримент проходив на базі спеціальних закладів загальної середньої освіти міст Києва, Львову, Кривого Рогу, Нікополя під час уроків професійно-трудового навчання. У дослідженні брало участь 80 учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Всі учні були поділені на дві групи: експериментальну та контрольну.

Експериментальна група (ЕГ) складалася з 40 учнів, які навчалися за експериментальною технологією. Контрольну групу (КГ) становили 40 учнів, які навчалися за традиційною методикою.

Результати експерименту продемонстрували значне покращення рівня професійно-трудової компетентності учнів в експериментальній групі. Це поліпшення було помітне не лише за загальним рівнем компетенцій, а й за окремими компонентами на кожному етапі професійно-трудового навчання.

Показники результатів підтвердили ефективність запропонованої програми, яка сприяла не лише розвитку практичних компетентностей, а й загальному розвитку особистості учнів з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, на перших етапах навчання в експериментальній групі спостерігалось зменшення кількості учнів з низьким рівнем емоційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів професійно-трудової компетентності. Це вдалось досягти завдяки впровадженню корекційно-розвиткових втручань, спрямованих на формування професійно-трудової діяльності учнів. Дані подано в таблиці 3.2.

Основними позитивними змінами, які відзначили в результаті експерименту, стали: покращення знань про роботу з матеріалами, оволодіння різноманітними технічними та технологічними завданнями, формування чітких уявлень про необхідні навички, збагачення академічного та практичного досвіду учнів з порушеннями інтелекту, а також підвищення їх загальної мотивації до навчання.

Таблиця 3.2.

**Розподіл учнів за рівнями сформованості компонентів ПТК
на початковому етапі експерименту**

Компоненти ПТК	Кількість дітей у %					
	Рівні					
	Достатній		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Емоційно- ціннісний	22,5	32,6	44,5	57,7	33	9,7
Когнітивний	20,7	39,1	49,1	53,0	30,2	7,9
Операційно- діяльнісний	6,1	18,6	31,6	49,9	62,3	31,5

На початковому етапі професійно-трудового навчання кількість учнів, які досягли задовільних результатів, зросла вдвічі порівняно з попередніми даними, тоді як кількість учнів з незадовільними результатами зменшилася.

Під час основного етапу учні експериментальної групи виявили значні покращення за всіма основними показниками професійно-трудової компетентності. Це включало покращення розуміння різних технічних процесів і завдань, краще усвідомлення характеристик об'єкта праці та його особливостей, а також набуття відповідних робочих навичок і компетенцій. Крім того, учні здобули особистісні якості, необхідні для ефективної роботи, і проявили більшу мотивацію до навчання, яка стала стійкішою та постійнішою. Вони почали усвідомлювати важливість своєї роботи, проявляли зацікавленість у результатах своєї діяльності та відповідно оцінювали власні навчальні й трудові навички.

Загалом проведене експериментальне дослідження значно підвищило рівень професійно-трудової компетентності учнів і позитивно вплинуло на їх ставлення до праці, що підтверджує ефективність розробленої нами програми. Відповідні дані подано на рисунку 3.1.

На цьому етапі навчання майже вдвічі збільшилася кількість учнів, які повністю досягли успіху в трудовій діяльності, і істотно зменшилася кількість учнів з низьким рівнем трудових навичок.

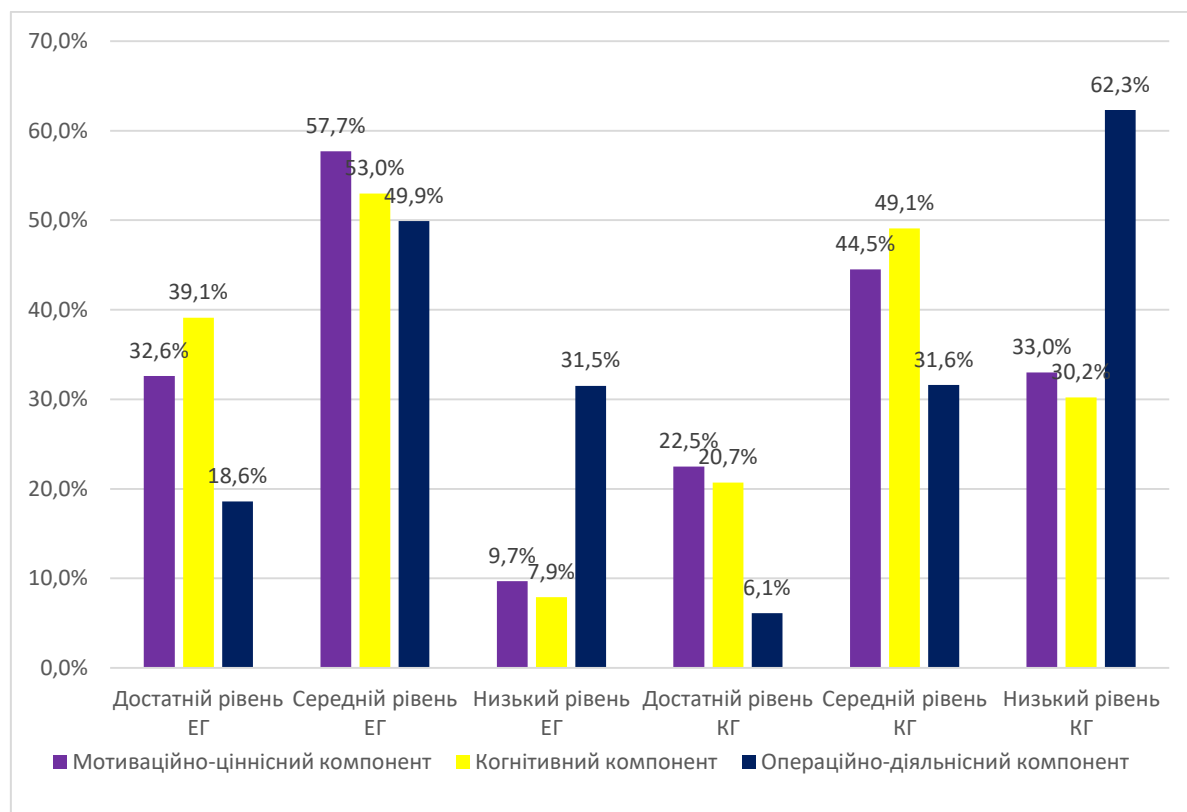


Рис. 3.1. Розподіл учнів з ППР за рівнями сформованості компонентів ПТК на початковому етапі навчання за модельної навчальною програмою «Технології трудового навчання: інваріативні модулі»

Результати формувального експерименту визначають ефективність Модельної програми та позитивні зрушення у процесі її впровадження, що сприяло підвищенню рівня розвитку компонентів професійно-трудової компетентності в учнів, які мали низькі та середні показники.

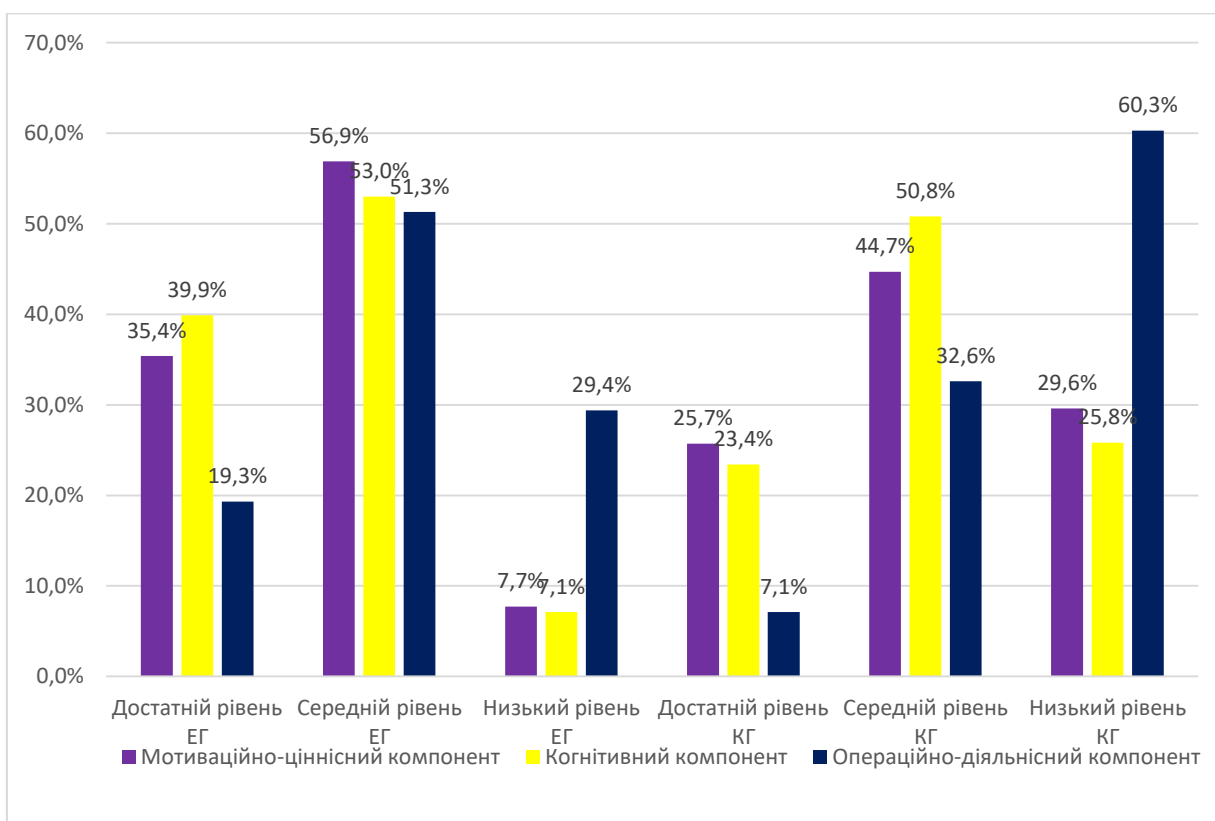
У таблиці 3.3 подано результати сформованості професійно-трудової компетентності учнів на основному етапі трудового навчання (7–9 класи) після проведення формувального експерименту.

Таблиця 3.3.

**Розподіл учнів за рівнями сформованості окремих компонентів ПТК
на основному етапі професійно-трудового навчання**

Компоненти ПТК	Кількість дітей у %					
	Рівні					
	Достатній		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-ціннісний	25,7	35,4	44,7	56,9	29,6	7,7
Когнітивний	23,4	39,9	50,8	53	25,8	7,1
Операційно-діяльнісний	7,1	19,3	32,6	51,3	60,3	29,4

Відповідні дані наводимо у вигляді діаграми на рис. 3.2.



*Рис. 3.2. Розподіл учнів з ППР за рівнями сформованості компонентів ПТК
на основному етапі навчання за модельної навчальною програмою
«Технології трудового навчання: інваріативні модулі»*

На етапі професійного навчання учні експериментальної групи продемонстрували помітні позитивні зміни під час навчання. Вони почали докладати свідомих зусиль для розуміння своєї професії. Інтерес учнів до професій, які викладаються в школі, значно зріс. Вони усвідомили соціальну важливість та переваги цих професій, що допомогло їм покращити навчальні та професійно-трудові знання і навички та поглибити розуміння про можливості майбутнього працевлаштування. Унаслідок збільшилася зацікавленість учнів до роботи у сфері професійно-трудового спрямування. Детальні показники цього процесу подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Розподіл учнів за рівнями сформованості окремих компонентів ПТК на заключному етапі

Компоненти ПТК	Кількість дітей у %					
	Рівні					
	Достатній		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Емоційно-ціннісний	25,9	38,4	39,7	57,9	34,4	3,7
Когнітивний	33,4	40,9	41,0	55,8	25,6,8	3,3
Операційно-діяльнісний	8,1	32,3	35,6	52,3	56,3	15,4

Відповідні дані наводимо у вигляді діаграми на рис. 3.3.

Учні значно підвищили ефективність своєї роботи. Важливі знання та практичні навички, які вони отримали в процесі роботи в шкільних майстернях, участь в професійних гуртках та громадських роботах, не лише сприяли розвитку їхніх практичних навичок, а й допомогли усвідомити важливість втілення їх у майбутньому житті.

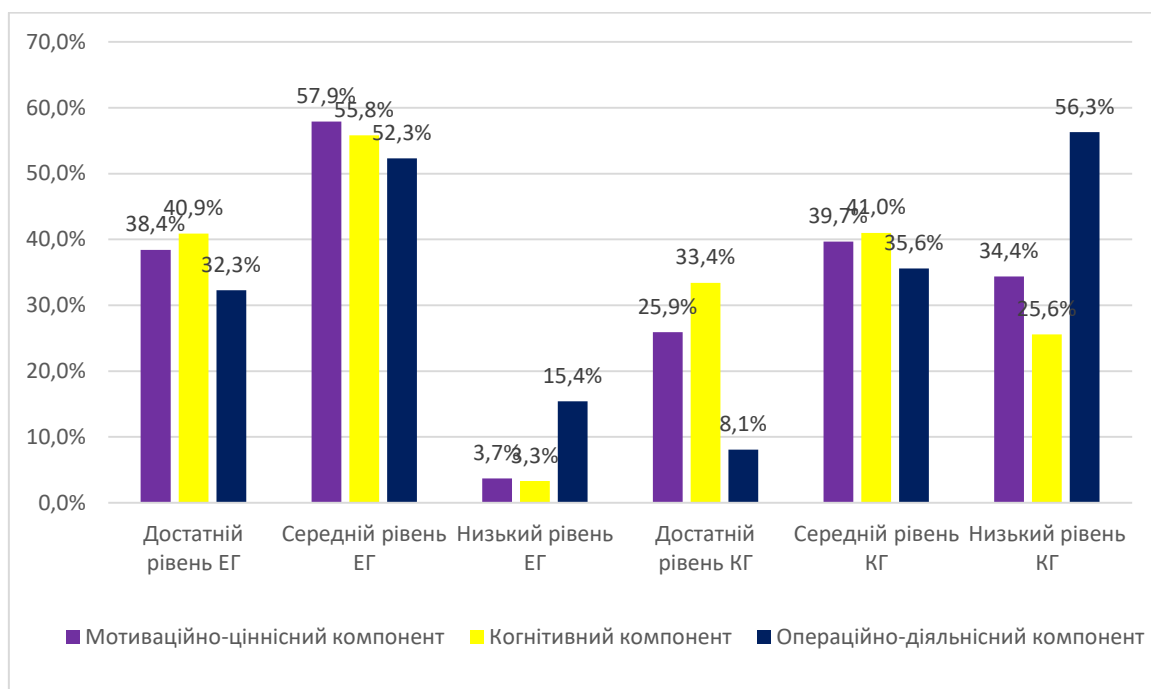


Рис. 3.3. Розподіл учнів з ППР за рівнями сформованості компонентів ПТК на основному етапі трудового навчання за модельної навчальною програмою «Технології трудового навчання: інваріативні модулі»

Ці зміни також вплинули на загальні результати професійного навчання. Значна частина учнів досягла достатнього рівня успішності, а учні з нижчою успішністю значно покращили свої показники. Інтерпретація отриманих даних виявила, що окремі показники ефективності позитивно корелюють між собою.

Узагальнені результати щодо розвитку рівнів сформованості професійно-трудової компетентності за етапами навчання подано на рисунку 3.4.

Результати свідчать, що на кінець 5 класу рівень сформованості професійно-трудової компетентності (ПТК) учнів експериментальної групи (ЕГ) був таким: достатній – 46,0%, середній – 36,2%, низький – 17,8%. Натомість у контрольній групі (КГ) показники за період дослідження мало змінилися: достатній – 35,2%, середній – 34,5%, низький – 30,3%.

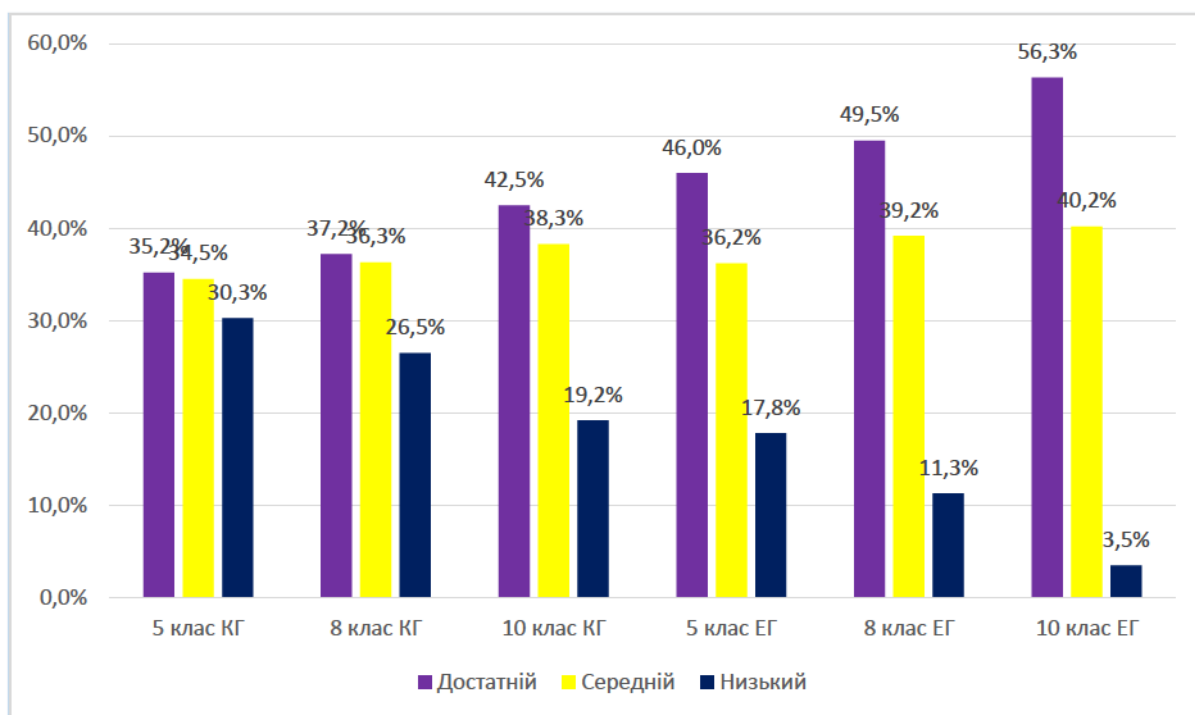


Рис. 3.4. Рівні ПТК ЕГ та КГ на різних етапах професійно-трудового навчання по класах

Учні з достатнім рівнем сформованості ПТК демонструють уміння правильно відтворювати навчальний матеріал і розуміти його зміст. Вони почали краще розпізнавати робочі завдання, розуміти послідовність виконання та як застосовувати і досить точно виконувати технічні операції. Вони також почали виявляти зацікавленість та вмотивованість до професійно-трудової діяльності під час навчального процесу і дотримуватися відповідних правил безпеки під час організації робочого місця та безпеки праці.

Показники ПТК учнів ЕГ під час дослідження за віковою категорією 8 класу мають такі результати: достатній рівень – 49,5%, середній – 39,2%, низький – 11,3%. Водночас рівень КГ мав незначне покращення: достатній – 37,2%, середній – 36,3%, низький – 26,5%.

На завершальному етапі учні ЕГ досягли таких результатів за віковою категорією 10 класу: достатній рівень – 56,3%, середній – 40,2%, низький – 3,5%. Водночас рівень КГ залишився майже незмінним: достатній – 42,5%, середній – 38,3%, низький – 19,2%.

Аналіз результатів експерименту показує значне покращення рівня успішності учнів експериментальної групи на всіх етапах навчання, як на

початковому, основному, так і на заключному. У процесі навчання учні виявили значне поліпшення як у набутті знань, так і в розвитку практичних навичок. Водночас у контрольній групі не було зафіксовано подібної позитивної динаміки, що свідчить про значну ефективність педагогічної технології та розробленої Модельної навчальної програми «Технології трудового навчання: інваріантні модулі» для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

3.4. Методичні рекомендації для педагогів щодо формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Ефективні стратегії успішного розвитку професійно-трудової компетентності стали основою для розробки методичних рекомендацій для вчителів, які працюють з визначеною категорією дітей. Вони дають змогу створити оптимальні умови для розвитку учнів, зокрема, для підвищення їх мотивації до навчання, здобуття практичних навичок та покращення ставлення до праці. Результати проведеного дослідження підтверджують, що застосування індивідуалізованих підходів і методичних стратегій є ефективним шляхом для розвитку трудових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Для ефективної роботи фахівця важливо спиратися на алгоритми трудової поведінки, визначені науковцями даної сфери, які містять певні важливі етапи та впливають на внутрішню організацію діяльності особистості (рис. 3.5). Кожен із цих етапів відіграє важливу роль у процесі навчання і допомагає учням систематично підходити до виконання завдань.

Набуття навичок аналізу об'єкта є основою для розуміння того, як правильно підходити до виконання трудових завдань. Це потребує здатності розкласти об'єкт на складові частини і визначати логічну послідовність дій, необхідних для досягнення кінцевого результату. Учні навчаються порівнювати об'єкти, аналізувати їх і відповідно до цього робити висновки,

що дозволяє їм визначити, як досягти найбільш ефективного результату. Важливим аспектом є те, що ступінь розвитку аналітичних навичок безпосередньо впливає на якість виконаної роботи. Здатність учня чітко уявляти собі кінцевий виріб і точно відтворювати його основні характеристики є показником розвитку його когнітивних і практичних навичок. Тому рівень розвитку цих аналітичних здібностей безпосередньо корелює з успішністю виконання завдань і якістю результату роботи учня [97, с. 3].



Рис. 3.5. Алгоритм формування загальнотрудових дій

Учні з комплексними порушеннями, зокрема й інтелектуальними, потребують спеціально спланованої підтримки, щоб успішно виконувати завдання, пов'язані з аналізом та дослідженням робочих об'єктів. Важливо пам'ятати, що для таких учнів можуть бути доступні лише окремі характеристики об'єктів, наприклад, кольори, розміри або частини, проте складніше буде визначити їх форму, матеріал чи деталі. Тому процес навчання аналізу повинен починатися з найпростіших об'єктів, що мають мінімум ознак, поступово додаючи нові характеристики, щоб поетапно ускладнити завдання.

Алгоритм аналізу робочих об'єктів для таких учнів передбачає кілька етапів: визначення об'єкта, його призначення, матеріалу, розміру, кольору, форми, деталей, а також способу виготовлення, з'єднання частин і використання необхідних інструментів. На початкових етапах особливо ефективно використовувати реальні об'єкти, з якими учні можуть порівнювати приклади, малюнки та схеми. Для підвищення інтересу до

навчання важливо також інтегрувати мультимедійні засоби, наприклад, презентації, що демонструють матеріали, форму, колір і розмір об'єкта. Використання музики, відеокліпів та інтерактивних елементів сприяє розвитку пізнавальної активності, покращує навички порівняння та стимулює розумову діяльність учнів [95, с. 44].

Аналіз об'єкта є важливим першим етапом для подальшого навчання планування власної діяльності. Учні навчаються визначати логічну послідовність дій, коли кожен етап передбачає підготовку до наступного. Планування трудової діяльності передбачає вибір необхідних завдань, послідовності їх виконання, а також підбір відповідних інструментів, матеріалів і обладнання. Для цього важливо використовувати наочні матеріали, такі як блок-схеми, діаграми, світлини та малюнки, що наочно демонструють різні етапи роботи. Оскільки для дітей з інтелектуальними порушеннями підготовка плану може бути складною, важливо застосовувати ілюстративні картки із зображенням зразків виробів і робочих завдань. Картки можуть бути різної деталізації – від світлин виробів на різних етапах до інструкцій і креслень. Початково вчитель показує, як планувати, ставить допоміжні запитання, а учні усно повторюють послідовність виконання завдань [95, с. 53].

Важливим є вибір відповідних дидактичних ігор і вправ, наприклад, завдання на розкладання малюнків чи світлин, що зображають етапи технологічного процесу, у правильній послідовності. Також корисно пропонувати учням позначати або називати операції, що зображені на малюнках, відповідно до вказівок вчителя. Учні мають брати участь у виробничому процесі, виконуючи технічні завдання відповідно до плану. Завершення практичного навчання повинно передбачати організацію індивідуальної підтримки для учнів, що мають потребу в додатковій допомозі [94, с. 139].

Важливо відзначати навіть маленькі досягнення учнів і створювати атмосферу, в якій вони відчують себе успішними. Це не лише підвищує

мотивацію, а й допомагає учням долати труднощі та засвоювати нові навички. Важливою частиною цієї підтримки є не лише демонстрація правильних дій і послідовності виконання завдань, а й активна допомога учням у складних ситуаціях. Для цього вчителі можуть використовувати вербальну підтримку, повторюючи інструкції, пояснюючи зміст завдання та надаючи допомогу у разі виникнення труднощів. Вчитель також може ставити запитання, що допомагають розширити розуміння учнів, даючи вказівки та інструкції на різних рівнях узагальнення.

Самоконтроль є однією з важливих складових навчальної діяльності, адже він дозволяє учням перевіряти якість власної роботи. Учні в більшості випадків не хочуть або не можуть порівнювати свою роботу зі стандартами, а також не відчують необхідності бути точними та охайними. В результаті, виготовлені ними вироби можуть значно відрізнятися від зразків, а вони не завжди можуть оцінити якість своєї роботи належно. Тому важливо систематично навчати учнів самоконтролю на всіх етапах трудового навчання, як на поточному, так і на завершальному етапі. Вчителі повинні забезпечити засвоєння як непрямих методів контролю (наприклад, використання вимірювальних інструментів), так і прямих методів, зокрема, застосування візуального та кінематичного аналізу [94, с. 143].

Для ефективного розвитку навичок самоконтролю учні повинні мати можливість порівнювати свої результати з прикладами і зразками виробів, щоб мати змогу виявляти помилки у процесі роботи. Вчителі можуть використовувати інструкції, зразки виробів, предметні навчальні карти та інші навчальні посібники, щоб допомогти учням порівнювати свою роботу з еталонами та орієнтуватися на вимоги практичних завдань. Вивчення алгоритму трудових дій допомагає учням усвідомлено виконувати завдання, поступово розвиваючи свої навички. Для цього використовуються різноманітні засоби навчання, зокрема наочні посібники, навчальні карти та підручники, що полегшують процес розуміння і виконання завдань [93, с. 23].

Методична основа трудового навчання в спеціальних школах передбачає використання різних методів: словесних (пояснення, бесіди, розповіді), наочних (демонстрація готових виробів, таблиць, слайдів, відеофільмів) та практичних (вправи, досліди, самостійне конструювання конструкцій). Крім того, важливими є різноманітні форми інструктажу, які залежать від конкретних потреб навчального процесу, а саме: початковий, поточний, підсумковий, індивідуальний, груповий, а також усний, письмовий і графічний інструктаж, що дозволяє ефективно подавати матеріал залежно від вимог та рівня підготовки учнів [92, с. 118].

На початковому етапі професійного навчання учням необхідно надавати чітку та доступну інформацію про професії, які вивчають учні старшої школи, а також пояснювати різні види діяльності та спеціалізації дорослих, що відповідають навчальним програмам. Ці підходи реалізуються через ретельний відбір змісту навчання, що враховує як загальні, так і спеціальні методи навчання, стилі викладання, навчальні матеріали, а також специфіку оцінювання учнів з ППР. Одним з основних завдань цієї технології є сприяння соціалізації учнів та їх інтеграції у суспільство. Враховуючи особливості та здібності учнів, вчителі адаптують навчальні програми до індивідуальних потреб кожного учня, а також до місцевих традицій і можливостей навчального закладу [91, с. 430].

У рамках професійного навчання в спеціальних школах учням пропонуються не лише основні курси, а й альтернативні заняття, що передбачають практичні уроки та екскурсії. Це дає змогу створювати більш гнучке та адаптоване середовище для навчання, яке враховує потреби учнів у різних сферах знань і вмінь. Вчителі активно підтримують мотивацію учнів, заохочують їх застосовувати набуті знання на практиці, зокрема в таких аспектах, як обслуговування обладнання, дотримання правил гігієни та охорони праці.

Окрім того, систематичне повторення матеріалу, а також практичні завдання, є важливою частиною навчального процесу. Самостійне виконання

практичних завдань є можливим лише за умови, що учень здатен проаналізувати об'єкт вивчення, спланувати виробничий процес, організувати свою діяльність і здійснити самоконтроль. Ці етапи є основою для усвідомленої та результативної роботи. Ці знання є передумовою для розвитку вмінь самотійно виконувати завдання, оскільки дають змогу учням правильно орієнтуватися у процесі і зменшують ймовірність помилок [88, с. 166].

Ключовим етапом професійно-трудової діяльності є аналіз об'єкта. Навчити учнів правильно аналізувати об'єкт практичної діяльності означає сформулювати в них уміння розчленовувати його на складові частини, визначати основні характеристики, такі як форма, розмір, колір, матеріал, розташування частин і способи з'єднання. Процес аналізу здійснюється через обстеження об'єкта, порівняння його з натуральними зразками, моделями, комп'ютерною графікою чи схемами. Здійснюючи правильний і повний аналіз об'єкта, учень отримує чітке уявлення про майбутній виріб або об'єкт дослідження, що допомагає йому ефективно виконувати наступні етапи завдання.

Аналіз об'єктів потрібно починати з простих предметів, що мають обмежену кількість властивостей, і поступово переходити до більш складних об'єктів з більшим набором характеристик. Структура аналізу повинна бути послідовною: почати з визначення назви об'єкта, його призначення, матеріалу, розміру, кольору, форми, а потім переходити до аналізу частин, їхнього розташування та способів обробки і з'єднання. Спочатку навчання має базуватись на аналізі реальних об'єктів, а з часом необхідно переходити до комп'ютерної графіки. Порівняння об'єктів потрібно проводити спочатку в тривимірних зображеннях, а згодом і в площинних. Важливим елементом цього процесу є використання різноманітних сенсорних зон, таких як тактильна, зорова та слухова. Наприклад, учні можуть оцінювати форму та розмір об'єкта через дотик, визначати його колір або твердість, натискаючи на нього. Цей підхід допомагає їм створити точний і детальний образ об'єкта, що значно покращує їхнє розуміння і сприйняття властивостей предмета.

Словесний опис властивостей об'єкта не повинен домінувати над візуальним чи сенсорним сприйняттям. Спочатку учні повинні обстежити об'єкт, визначити його основні ознаки і лише після цього озвучити їх. Порівняння об'єктів також є важливим етапом, на якому учні повинні спочатку знаходити подібності між ними, а потім відмінності [86, с. 79].

Аналіз навчальних завдань має здійснюватися поетапно, починаючи з їхнього розгляду вчителем, а потім поступово залучати учнів до аналізу завдання колективно за допомогою запитань, які вчитель ставить, визначаючи порядок вивчення завдання. Спочатку учні аналізують завдання за планом, наданим учителем, і лише після цього переходять до самостійного аналізу. Цей поетапний підхід дає можливість учням сформувати чітке уявлення про завдання і його виконання. Завдяки цьому процесу, на основі аналізу об'єкта діяльності, формується його образ, а також визначається технологія виготовлення. Наступний етап навчання – це планування виконання завдання. Кожен етап планування – це низка дій, що будуть складати основу подальших етапів виконання завдання. Окрім того, процес планування обов'язково включає визначення матеріалів та інструментів, необхідних для реалізації завдання. Проте, особливо на перших етапах навчання, планування виконання завдання може виявитися складним. Водночас деякі елементи цього процесу можна почати формувати вже в молодших класах, починаючи з першого класу, поступово розвиваючи ці навички [84, с. 207].

Для того, щоб ефективно навчити учнів плануванню практичної діяльності, доцільно використовувати різноманітні наочні посібники, наприклад, зразки готових виробів, картки з інструкціями, що містять етапи роботи та опис робочих завдань, тобто алгоритм дій. Такі інструменти надають учням можливість зрозуміти послідовність виконання завдань та створюють структуру для планування діяльності. Наочні матеріали можуть містити приклади виробів різного рівня складності або демонструвати послідовність виконання різних робочих завдань [84, с. 209].

Початкове планування може обмежуватися виконанням кількох знайомих завдань, а з часом, з набуттям досвіду, учні зможуть переходити до планування нових, більш складних завдань. Навчання планування здійснюється етапами. Спочатку вчитель пропонує набір завдань, а учні самі визначають, яку послідовність їх виконання обрати, використовуючи вже знайомі методи. На більш високому рівні учні навчаються планувати не лише знайомі завдання, а й нові об'єкти, на які вони не мають досвіду. Для цього вчитель проводить заняття, ставить запитання, допомагає сформулювати пункти планування, а учні реконструюють послідовність завдань самостійно [82, с. 26].

Важливим інструментом у навчанні планування є використання карток із зображенням деталей продукту і робочих процедур, що допомагають учням візуалізувати послідовність виконання завдань. Окрім того, доцільно застосовувати вправи та дидактичні ігри, які сприяють логічному організуванню етапів виконання завдання і розвитку вмінь зв'язувати теоретичні знання з практичними навичками [82, с. 30].

Важливим етапом є розвиток в учнів уміння організовувати власну діяльність. Він передбачає правильний вибір інструментів, матеріалів та обладнання, а також організацію робочого місця. У спеціальних школах учні можуть почати організовувати свою діяльність на уроках трудового навчання лише після того, як набудуть певного досвіду. Оскільки учні часто намагаються виконувати практичні завдання, не маючи чіткої уяви про послідовність дій або про організацію своєї діяльності, дуже важливо навчити їх ретельно планувати свою роботу, враховуючи всі етапи діяльності, технічні характеристики і послідовність виконання завдань. Одним із ключових елементів цього процесу є детальний аналіз об'єкта дослідження, ознайомлення з інструкціями, прикладами та графічними зображеннями. Окрім того, важливо надавати учням практичну допомогу у виконанні завдань, включаючи демонстрацію правильних рухів та поведінки, а також спільну роботу. Цей підхід є особливо важливим на початкових етапах навчання,

оскільки імітація є основним методом для засвоєння завдання. Водночас цього підходу недостатньо для розвитку самостійної діяльності, тому потрібно доповнювати його вербальними інструкціями, поясненнями та запитаннями для з'ясування змісту завдання. Такий поступовий перехід від практичної підтримки до вербальної дає змогу оптимально поєднувати обидва види допомоги та підтримувати розвиток самостійної діяльності учнів [81, с. 213].

Важливим етапом у навчанні є самоспрямування. Школярі часто намагаються виконувати завдання візуально, не порівнюючи їх з еталонами та не використовуючи вимірювальні прилади. Їхні навички зорового контакту недостатньо розвинені, що може призвести до значних розбіжностей між виробом і зразком. Тому учнів потрібно навчити здійснювати самоконтроль різними способами, наприклад, за допомогою візуальних і тактильних інструментів вимірювання та аналізу. Для цього необхідно навчити користуватися вимірювальними приладами, а також ознайомити з вимогами до продукції та різними інструкціями, такими як інструкції для конкретних предметів [81, с. 215].

Важливим процесом є вміння оцінювати власну роботу, використовуючи різні методи нагляду та контролю. Це передбачає використання інструментів та вміння візуально оцінювати розміри об'єктів. Важливо навчити постійно перевіряти власну роботу на всіх етапах, а не лише в кінці виконання завдання. Самоконтроль має ґрунтуватися на чітких і зрозумілих стандартах і вимогах, включаючи якість продукту як ключовий показник ефективності роботи. Час, витрачений на практичну підготовку, є важливою складовою продуктивності роботи. Необхідно навчити учнів цінувати не лише власні досягнення, а й досягнення однокласників. Опанування етапів виконання завдання допомагає учням формувати діяльність, наближену до свідомої праці. Це важливо у професійній підготовці учнів і саме на цю діяльність повинні орієнтуватися вчителі, організовуючи процес виконання завдань та керуючи учнями [80, с. 183].

Показником усвідомленості діяльності є вербальний супровід учнем процесу власної діяльності. Це передбачає наявність випадкового супроводу (вербалізація того, що робиться) і запланованого (вербалізація майбутніх дій). Ці види діяльності потрібно будувати поетапно, починаючи з відтворення інструкцій і переходячи до вербалізації кожного етапу практичної діяльності. На заняттях потрібно постійно ставити учнів в ситуації, коли вони повинні пояснювати свої дії. Спочатку пояснити вже виконану роботу, потім – наступний етап планування конструювання виробу або окремих його компонентів. Лише тоді, коли учні зможуть звітувати про свою діяльність, можна навчати планування роботи [80, с. 188].

Існує особливий підхід до процесу «звітування» про власні досягнення. Вчитель надає зразок звіту і ставить запитання, які йдуть за процесом виконання завдання учнем. Спочатку використовуються наочні посібники, такі як приклади, малюнки та навчальні карти, а потім учні пишуть власний звіт. Звіт має містити всі етапи виконання завдання, а також основні характеристики та вимоги до продукту [72, с. 490].

Важливим аспектом такої діяльності є завдання на засвоєння термінів для опису результатів, об'єктів, інструментів та трудових процесів.

Результат або об'єкт – це об'єкт, з якого виготовляється продукт, наприклад, матеріали, заготовки або деталі.

Інструменти – це інструменти, деталі та обладнання, що використовуються для виготовлення продукту.

Процеси – це операції, що використовуються для виготовлення продукту, а також методи і прийоми, що застосовуються для виконання цих операцій.

Важливо не просто розуміти ці терміни, а й правильно використовувати їх в описі своєї діяльності. Ефективне використання наочних посібників, таких як приклади виробів, малюнки, заготовки, навчальні карти та навчальні тексти, також може сприяти розумінню учнями своєї діяльності. Для цього потрібно максимально враховувати індивідуальність учня [70, с. 105].

Освітня практика засвідчує, що індивідуальний підхід є необхідною умовою розв'язання суперечності між попередньою організацією навчання та можливостями учня засвоїти програмний матеріал. У спеціальних закладах загальної середньої освіти це протиріччя вирішується за допомогою індивідуального підходу, спрямованого на корекцію психофізичних порушень з урахуванням збережених психічних функцій учнів. У загальноосвітніх школах, за умови достатньої кількості учнів, створюються окремі класи для дітей з різним рівнем когнітивних здібностей, а зміст освіти враховує різні вимоги до знань і вмінь учнів.

У навчальних закладах з інклюзивним навчанням учні можуть навчатися за різними модифікованими програмами, які адаптовані до індивідуальних здібностей. Окрім цього, необхідно звертати увагу на фізичний розвиток учнів, який охоплює знання, уміння, навички, темперамент, риси характеру, а також на загальний стан здоров'я, фізичну силу і витривалість учня [69, с. 296].

У спеціальних навчальних закладах групування учнів за рівнем їхніх здібностей має здійснюватися на основі тестування, яке проводиться на початку навчального року. Тестування оцінює пізнавальні та навчальні здібності учнів, що дає змогу визначити, до яких програм і методик вони мають найбільшу схильність. Основними критеріями, які визначають готовність учнів до навчання, є:

1. Навченість – рівень знань, умінь та досвіду учня, який слугує основою для засвоєння нових знань і розвиває когнітивні здібності.
2. Усвідомлення навчального матеріалу та власної когнітивної поведінки – цей показник є важливим для подальшого розвитку учня. Усвідомлене сприйняття матеріалу дозволяє краще запам'ятовувати і розуміти інформацію.
3. Рівень узагальнення та абстрагування – здатність учня здійснювати узагальнення і абстрагування важлива для свідомого і глибокого навчання, коли учень не лише запам'ятовує факт, а й може побудувати узагальнення та застосувати їх в різних контекстах.

4. Сприйнятливість до навчання – здатність учня активно сприймати нову інформацію і адаптуватися до навчального процесу є одним з важливих показників.

5. Динамічність набуття знань та навичок – важливий фактор, який безпосередньо визначає, як швидко учень оволодіває новими знаннями та навичками, що може впливати на його успіхи в навчанні.

6. Швидкість навчальної діяльності – кожен учень залучається до навчального процесу з різною швидкістю, залежно від особистих особливостей та попереднього досвіду.

7. Самостійність у формуванні пізнавальної поведінки – цей аспект відображає здатність учня діяти без постійного контролю з боку вчителя, самостійно організовувати свою навчальну діяльність, приймати рішення та застосовувати отримані знання на практиці [69, с. 313].

Зазначені показники дають змогу всебічно оцінити готовність учнів до навчання та їхній когнітивний розвиток, що істотно сприяє впровадженню більш ефективних підходів в організацію навчального процесу і дозволяє адаптувати програми під індивідуальні потреби кожного учня. У виборі цих показників важливо враховувати різноманітні фактори, зокрема низьку усвідомленість пізнавальної поведінки, уповільнену пізнавальну активність, порушення психічних процесів та недостатнє досягнення пізнавальних результатів. Ці фактори сприяють більш точному диференціюванню учнів і створюють можливості для адаптації навчання до індивідуальних потреб.

Диференційоване навчання дає можливість об'єднувати учнів із подібними когнітивними здібностями в групи, в яких вони можуть працювати разом, виконуючи різні програми та вимоги, відповідні їхнім здібностям. Такий підхід до організації навчання забезпечує використання індивідуальних підходів, які сприяють оптимізації навчального процесу, забезпечуючи при цьому більш персоналізований підхід до кожного учня [67, с. 793].

Процес засвоєння учнями знань і навичок охоплює кілька етапів: сприйняття, розуміння, усвідомлення, узагальнення, закріплення та практичне

застосування. Важливо, що поєднання індивідуального підходу та диференційованого навчання є особливо ефективним, оскільки дає змогу зменшити відмінності між учнями і більш точно адаптувати методи навчання до потреб учнів, що, своєю чергою, сприяє успішнішому засвоєнню матеріалу [65, с. 110].

Дослідження показують, що деякі учні успішно засвоюють матеріал, якщо вони отримують попередній інструктаж. Вони здатні самостійно виконувати завдання, пояснювати свої дії та точно оцінювати свою роботу. Водночас навіть для таких учнів потрібна додаткова підтримка для виконання складніших завдань і вони можуть самостійно застосовувати набуті знання лише при виконанні подібних завдань [65, с. 118].

Частина учнів мають труднощі в організації своїх думок і часто потребують допомоги вчителя не лише у підказках, а й у самому процесі організації виконання завдань. Вони можуть не вміти правильно пояснити свої дії або припуститися помилок, але з незначною підтримкою здатні їх виправити. Такі учні можуть самостійно виконати одне і те саме завдання, але є труднощі в розумінні складних прикладів виробів чи блок-схем. Тому вони звертаються за порадою до вчителя, щоб успішно виконати завдання.

Інша частина учнів мають значні труднощі в навчанні і потребують постійної допомоги від вчителя. Вона передбачає не лише словесні пояснення, а й практичні заняття, візуальні підказки для виконання завдань. Таким учням важко засвоїти новий матеріал і зробити висновки з попередніх уроків. Вони, зазвичай, потребують індивідуальних пояснень і можуть навчатись дуже повільно, часто припускаючись помилок у виконанні завдань, наприклад, під час komponування деталей чи визначення розмірів. Це часто пов'язано з відсутністю чіткого уявлення про кінцевий результат роботи, що призводить до неусвідомлених помилок. Це також може бути результатом недостатнього планування діяльності, що робить процес навчання ще складнішим. Навіть коли вони працюють разом із вчителем, вони не завжди усвідомлюють кроки, які необхідно зробити, і тому можуть припускатися значних помилок.

Учні цієї категорії мають великі труднощі із засвоєнням технічних знань і часто плутають терміни або неправильно використовують їх під час виконання завдань або пояснення процесу роботи. Вони мають значні труднощі у виконанні нових завдань і не можуть переносити раніше набуті знання в нові умови, що обмежує їхній прогрес у навчанні. Кожне нове завдання для таких учнів стає значним викликом, і вони потребують постійної допомоги та спеціальних інструкцій щодо коригування помилок [61, с. 82]

Учні з порушенням інтелекту мають обмежену здатність засвоювати матеріал. Їх психофізичні особливості, такі як порушення зорово-просторової орієнтації, моторики та академічні труднощі, без сумніву, впливають на їхню здатність успішно виконувати навчальні завдання. Наприклад, моторна дисфункція часто впливає на здатність учня організовувати діяльність у класі. Вони витрачають багато часу на підготовку до практичних занять, оскільки їм важко користуватися інструментами та працювати з різними пристроями, машинами і обладнанням. Мають проблеми з відчуттям напрямку при зорово-м'язовому контролі рухів, що може призвести до неточної роботи. Учні з просторовою дезорієнтацією мають труднощі з розпізнаванням просторових ознак і характеристик об'єктів та розташуванням частин. Вони не можуть точно пригадати такі просторові ознаки, як «правий верхній кут» або «лівий нижній кут», плутають лівий і правий боки. Ці труднощі виникають особливо під час практичних занять та аналізу зразків продукції. Вони часто припускаються помилок у розпізнаванні геометричних фігур та оцінюванні їхнього розміру і вартості. Тому важливо, щоб вчителі ретельно адаптували навчальні методи та інструменти, враховуючи індивідуальні потреби кожного учня, для досягнення найкращих результатів у процесі навчання [58, с. 60].

Учні з труднощами в навчанні часто зустрічаються з проблемами концентрації уваги, складністю зосередження на завданнях та необхідністю постійних зусиль для виконання навіть простих дій. Вони швидко втомлюються, можуть легко відволікатися та часто не виконують завдання, коли їм дають можливість виправити помилки. Важливою особливістю є те,

що такі учні можуть не звертати увагу на інструкції вчителя, не дотримуватися зразків або алгоритмів. Вони швидко втрачають сили та можуть відмовлятися від подальшої роботи, якщо вона їм здається складною або незрозумілою. Вчитель повинен враховувати важливі аспекти: темп навчання учня та здатність сприймати та розуміти нову інформацію. Важливо також врахувати рівень самостійності, активність, продуктивність, інтелектуальні здібності, витривалість, а також рішучість учня долати труднощі [58, с. 70].

Якщо учні мають додаткові труднощі, пов'язані з мовними, слуховими, моторними чи емоційними бар'єрами, особливо в поєднанні з проблемами пам'яті, необхідно застосовувати спеціальні корекційні методи навчання. Психоемоційний стан учнів також має важливе значення, адже навіть головний біль або загальна слабкість можуть значно знизити працездатність і уважність учня. Особливо це актуально для періодів тривалої інтенсивної роботи, коли учні можуть демонструвати коливання в рівні їхньої працездатності. В таких умовах індивідуальне консультування стає незамінним інструментом, що передбачає надання допомоги у разі нездатності учня розпочати завдання або впоратися з ним самостійно. На цьому етапі вчитель може спочатку пояснити завдання, а в разі необхідності почати працювати безпосередньо з учнем, допомагаючи подолати труднощі та орієнтуючи на його шляхи вирішення завдань.

Учні з інтелектуальними порушеннями часто мають труднощі з тривалою концентрацією уваги, особливо на монотонних або тривалих завданнях. У таких випадках доцільно змінювати вид діяльності для підвищення інтересу та забезпечення ефективної роботи [57, с. 9].

Уроки мають на меті не лише навчити теоретичних знань, а й практичних навичок, тому важливим є забезпечення відповідного матеріалу, застосування індивідуальних методів навчання та дотримання принципів безпеки [57, с. 16].

У викладанні трудових технологій існує кілька специфічних аспектів, які відрізняють цей предмет від інших навчальних дисциплін. По-перше, значну

частину часу на уроках займає практична підготовка учнів, а також робота з різноманітними інструментами, обладнанням та верстатами. Це вимагає особливої уваги до дотримання правил охорони праці. По-друге, мотивація учнів часто ґрунтується на виготовленні продукції, тому успіх чи невдача значною мірою залежить від наочних посібників, зразків виробів та розуміння кожним учнем своєї мети. Для успішного навчання важливо дотримуватись чітких цілей уроку, правильно підбирати навчальний матеріал, а також застосовувати індивідуальний підхід, що враховує специфіку кожного учня [53, с. 103].

Уроки трудового навчання мають чітко визначену структуру: організаційну, основну та заключну частину. В організаційній частині, яка триває лише кілька хвилин, вчитель перевіряє готовність учнів до уроку, налаштовує їх на активну діяльність і допомагає створити позитивну атмосферу для подальшої роботи.

Основним аспектом цієї частини є детальний аналіз виробу, який учні повинні виготовити. Вчитель демонструє різноманітні приклади, малюнки та світлини виробів, пояснюючи їхні назви, функціональне призначення і застосування в повсякденному житті та грі. Учні також вивчають техніку виготовлення, структуру виробу, його складові частини та способи використання. Вчитель використовує блок-схему, що ілюструє етапи виготовлення виробу, щоб учні зрозуміли послідовність дій. Важливим є ознайомлення учнів з матеріалами, їхніми властивостями, повсякденним використанням, інструментами, дизайном і призначенням. Окрім цього, вчитель має слідкувати за тим, щоб учні усвідомлювали технічні процедури та етапи виконання завдань. Наприкінці уроку вчитель має підбити підсумок виконаної роботи, порівнюючи роботи учнів зі зразком, і визначає їх технічну придатність. Зрештою, оцінюється якість роботи кожного учня, і надається загальна оцінка виконання завдання [51, с. 471].

Структура професійно-трудової підготовки формується педагогічними, корекційними, розвивальними та виховними завданнями, а також її місцем в

загальній навчально-виховній системі у взаємозв'язку з іншими предметами та розділами. Важливо враховувати послідовність і взаємозв'язок частин програми при її організації. Основними елементами структури є: організація початку навчання, повторення попереднього матеріалу, визначення мети та завдань, пояснення нового матеріалу, закріплення знань через практичну діяльність та підсумкове обговорення. Кожне заняття повинно базуватися на попередньому матеріалі згідно з програмою. Не менш важливо використовувати міжпредметні зв'язки, залучаючи знання з математики, української мови, мистецтва тощо. Типи навчальних занять поділяються на ті, що вводять нові знання, закріплюють їх, узагальнюють і систематизують, перевіряють та оцінюють знання, а також комплексні заняття. У професійно-трудовій підготовці не можна вважати заняття одним конкретним типом, оскільки вони часто поєднують елементи всіх цих видів [49, с. 242].

Якість викладання трудового навчання та досягнення його цілей залежать від підготовки вчителя, що передбачає детальне планування, складання розкладу та тематичного плану для ефективного використання часу. Це також передбачає вибір інструментів, які позитивно впливатимуть на психофізичний розвиток учнів і допоможуть формувати особистісні якості, підготовку необхідних матеріалів, інструментів та прикладів для практичного навчання. Перед підготовкою уроків вчителі повинні ознайомитися з програмою, методичними рекомендаціями, перевірити свої знання та навички з основних методів уроку, а також врахувати навчальні цілі та результати, зазначені в програмі [48, с. 7].

Готуючись до уроку, вчителі повинні розробити детальний план, що містить тему та цілі заняття. Важливо чітко сформулювати, що учні повинні дізнатися під час уроку, які знання та навички вони повинні розвинути. Необхідно також зазначити нові терміни або поняття, що будуть введені, а також завдання корекційного, розвивального чи виховного характеру. У плані також зазначаються завдання для учнів і необхідні наочні матеріали. Так, урок-практикум, зазвичай, складається з кількох важливих частин: підготовка учнів

до уроку, перевірка їх готовності, підготовка до повторення вивченого або усвідомлення нових знань, застосування нових навичок та підбиття підсумків. Такі уроки також сприяють розвитку мовленнєвих навичок учнів, оскільки проблеми з мовним розвитком можуть значно ускладнити розуміння професійних термінів. З метою ефективного засвоєння термінів вчителям потрібно активно використовувати наочні посібники, а також повторювати і закріплювати нову лексику в різних контекстах. Це сприяє точному виконанню завдань, розумінню технік виготовлення виробів і чітким поясненням дій. Недостатнє розуміння дій після практичних занять може бути пов'язане з недоліками рефлексії, що потребує застосування додаткових методів підтримки розвитку мовлення та мислення учнів. Плануючи уроки, вчителі повинні заздалегідь визначити запитання, які ставитимуть учням, і спланувати очікувані відповіді, зокрема вербальні, графічні або візуальні [44, с. 5].

Оволодіння учнями навчальною діяльністю охоплює навички, такі як запам'ятовування інструкцій, планування дій, самоконтроль і оцінка результатів. Тому в уроки соціально-побутового орієнтування та трудових технологій, починаючи з початкових класів, потрібно вводити завдання, які сприяють розвитку усвідомлення завдань, орієнтації на правила, планування дій, а також самоконтролю та оцінки результатів [4, с. 18]. Наприклад, можна дати завдання на вивчення геометричних фігур, коли вчитель розкладає фігури, такі як квадрати та трикутники, у визначеному порядку. Такі завдання можна адаптувати до учнів різного віку та рівня підготовки, що допомагає їм зрозуміти основи принципів дизайну і застосувати їх на практиці. Важливо, щоб під час виконання практичних вправ учні не лише виконували завдання, а й розуміли правила, порівнювали результати, аналізували виконану роботу та виявляли можливі помилки. Це сприяє розвитку навичок самоконтролю, які є ключовими у навчальній діяльності [15, с. 238].

Висновки до третього розділу

Результати формувального експерименту підтверджують значення розробленої нами педагогічної технології, основним процесуально-технологічним блоком якої є використання Модельної навчальної програми «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» для розвитку професійно-трудової компетентності учнів з порушенням інтелекту. Використання розробленої нами програми урізноманітнює та позитивно впливає на вже існуючий процес розвитку професійно-трудової компетентності. За результатами формувального дослідження підвищився рівень розвитку компонентів професійно-трудової компетентності в обраній для дослідження категорії осіб. Окрім того, потрібно зазначити, що в процесі впровадження модульної програми учні були більш мотивовані, зацікавлені та активні, що сприяло розвитку їхньої самостійності та підвищувало рівень емоційної, вольової та поведінкової сфер.

Така компетентність сприяє соціалізації учнів, формуванню їхньої здатності до самостійної діяльності, розвитку адаптаційних механізмів у суспільстві. Результати експерименту свідчать, що програму потрібно розглядати як інструмент, який допомагає інтегрувати учнів із порушенням інтелекту в сучасне суспільне середовище, надаючи їм можливість отримати базові професійні навички та вдосконалювати особисті якості.

Дані експерименту підтверджують, що розроблена нами модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» є ефективною та позитивно доповнює існуючі традиційні програми. Учні експериментальної групи досягли кращих результатів порівняно з учнями контрольної групи, що свідчить про дієвість запропонованого підходу. Вони продемонстрували вищий рівень практичних навичок, кращу здатність до застосування знань у вирішенні практичних завдань та підвищену мотивацію до навчання.

Застосування інноваційних методів під час розробки модульної навчальної програми позитивно вплинуло на процес розуміння та засвоєння

навчального матеріалу в аспекті професійно-трудової компетентності, що слугувало успішному формуванню професійно-трудової компетентності та готовності вчителів до тісної співпраці й взаємодії з учнями.

Саме бажання та фахові знання вчителів сприяли активному впровадженню Модельної навчальної програми в процес трудового навчання дітей. Така взаємодія між учнем та вчителем позитивно вплинула на весь процес освітньої діяльності в кожному класі, про що свідчать результати формувального експерименту. Професійна підготовка педагогів, їхня мотивація та відкритість до інновацій значною мірою визначають ефективність реалізації навчальних програм. Методичні системи, які включають відповідні педагогічні умови, забезпечують ефективність навчання, а об'єктивність оцінок підтверджується тривалістю експерименту, репрезентативністю вибірки та правильною методикою обробки даних. Успішність навчального процесу значною мірою залежить від методичного забезпечення педагогів та їхньої здатності адаптувати матеріал до потреб учнів.

Реалізація розробленої технології та авторської модельної програми сприяє інтеграції учнів у соціум, допомагає їм розвивати професійні навички та адаптуватися до вимог сучасного ринку праці. Використання в подальшому педагогічної технології та Модельної програми стане важливим кроком до позитивних змін в розвитку професійно-трудової компетентності осіб з порушеннями інтелектуального розвитку.

ВИСНОВКИ

Аналіз особливостей формування професійно-трудової компетентності учнів 5–10 класів з порушеннями інтелектуального дає можливість зробити такі висновки:

1. На основі проведеного теоретико-методичного аналізу літературних джерел обґрунтовано теоретико-методологічні засади професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальному закладі загальної середньої освіти, які ґрунтуються на положеннях особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та корекційно-розвивального підходів. Професійно-трудове навчання розглянуто як необхідну умову особистісного становлення учня з порушеннями інтелекту та його підготовки до самостійної життєдіяльності у соціумі. Встановлено, що загальна основа цього процесу полягає у максимально можливому психосоціальному розвитку школяра в умовах виконання та засвоєння цілеспрямованої професійно-трудової діяльності, розвитку його самостійності. Досягнення ефективності професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальному закладі загальної середньої освіти відбувається шляхом застосування спеціально організованого педагогічного процесу професійно-трудового навчання – системи взаємопов'язаних його ланок, що відповідають меті та предмету цілеспрямованого впливу.

2. Для розробки діагностичних методик були враховані праці І. Беха, В. Бондаря, І. Дмитрієвої, Г. Мерсіянової, В. Синьова, І. Татьянчикової, О. Хохліної, О. Чеботарьової та інших педагогів і психологів. З метою з'ясування стану сформованості професійно-трудової компетентності учнів було проведено констатувальний експеримент для визначення сформованості кожного компонента професійно-трудової компетентності (емоційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного), а також вивчення діяльності вчителів та батьків у формуванні професійно-трудової компетентності учнів.

Нами встановлено, що несформованість кожного з елементів професійно-трудової компетентності учня ускладнює процес професійного навчання та негативно впливає на загальний процес соціалізації учня. Існує низка чинників, які спричиняють певні перешкоди в розвитку трудової активності учнів з порушеннями інтелекту. Розуміння цих факторів та механізмів виникнення різних порушень у процесі дитячого психічного розвитку дає змогу формувати індивідуальні корекційні процеси. Тому вивчення стану сформованості професійно-трудової активності даної категорії учнів є необхідною передумовою для більш ефективної освітньої діяльності.

У констатувальному експерименті, який проводився протягом 2022–2023 років, взяли участь 80 учнів (40 з комплексними порушеннями та 40 з порушеннями інтелектуального розвитку), 30 педагогів професійної освіти та 60 батьків учнів дітей даної категорії. Експеримент проводився за обраними нами методиками (анкетування учнів та батьків, педагогічні спостереження, оцінки вчителів, бесіди, опитувальник навчальних досягнень учня, методика вивчення спрямованості особистості В. Смекала і М. Кучери, методика діагностики спрямованості особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, тест-опитувальник для вимірювання мотивації досягнень), що дало можливість дослідити стан сформованості кожного компонента професійно-трудової компетентності учнів.

Рівень сформованості когнітивного компонента визначався в результаті тестування та бесіди з учнями на різних етапах їхньої професійної підготовки в школі. Рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента визначався шляхом спостереження за загальними професійно-трудовими вміннями та навичками учнів під час навчання та аналізу продуктів діяльності. Узагальнюючи отримані дані щодо результативності професійно-трудового навчання за визначеними показниками можемо констатувати, що рівень сформованості професійно-трудової компетентності учнів з комплексними порушеннями з 5 по 10 клас переважно низький (70,3%; 28,3%; 59,2%), тоді як рівень сформованості професійно-трудової компетентності учнів з

інтелектуальними порушеннями з 5 по 10 клас вищий і коливається від низького, середнього (36,2%; 39,2%; 41,2%) та достатнього (45%; 48,5%; 52,3%).

Проведене опитування засвідчило, що учні відчують постійні труднощі в процесі підготовки та професійного самовизначення. Вони недостатньо підготовлені до професійно-трудової діяльності на всіх етапах і за всіма встановленими показниками. Виконання трудових завдань ґрунтується на знаннях технології виробництва продукції, але часто неусвідомлено, трудова поведінка і трудові завдання виконуються переважно за допомогою зразків і наочності. Такі учні завжди потребують індивідуальної підтримки зі сторони фахівця. Лише незначна кількість учнів має достатній та середній рівень сформованості професійно-трудоових навичок, а більшість – низький.

3. Розроблено педагогічну технологію професійно-трудоового навчання учнів з ППР у спеціальному закладі загальної середньої освіти – складне, багатокомпонентне утворення, що цілісно віддзеркалює освітній процес і вибудовується в результаті узгодженого поєднання його елементів: цілей навчання, змісту, методів, засобів і форм організації, технологій, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення означеної мети. Функціонування педагогічної технології підпорядковано закономірностям, що пов'язані з внутрішньою будовою самої системи, у структурі якої передбачено *цільовий, методологічний, організаційно-педагогічний, технологічно-процесуальний, результативний* блоки. Мета технології полягає у забезпеченні якісної безперервної технологічної освіти учнів протягом усього навчання у спеціальному закладі загальної середньої освіти та формуванні професійно-трудоової компетентності школяра як інтегративної особистісної властивості, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти. З огляду на основні тенденції розвитку загальної та технологічної освіти методологічну основу технології склали такі підходи: особистісно орієнтований,

компетентнісний, діяльнісний, корекційно-розвивальний, а також комплекс наукових теорій і принципів, що забезпечують функціонування технологічної освіти. Встановлено, що ефективність та повнота реалізації технології залежить від урахування педагогічних основ її забезпечення: змісту етапів професійно-трудового навчання, показників розвитку та очікуваних результатів на кожному з них; особливостей розвитку учнів, предмета впливу; добору адекватних зазначеному процесові педагогічних засобів – змісту, методики, організаційних форм.

У межах педагогічної технології нами було розроблено Модельну навчальну програму «Технології трудового навчання: інваріативні модулі». Її розроблення вимагало формулювання низки базових принципів. Для того, щоб гарантувати самостійне навчання учнів, вчителі трудового навчання повинні визначити важливі принципи організації самостійної роботи учнів, адже вони є невід'ємною частиною навчального процесу. Така робота учнів гарантує продуктивне індивідуальне навчання, когнітивний розвиток та підвищення інтенсивності навчального процесу.

Принцип пріоритетності розвитку особистості, здатної брати участь у суспільно-трудовій діяльності, принцип комбінованого впливу залучення до навчальної діяльності фахівців навчального закладу та родин учнів і принцип індивідуального та диференційного підходу потребують добору відповідних форм і засобів організації професійно-трудового навчання, враховуючи рівень знань, умінь і навичок суб'єктів трудової діяльності. Для цього необхідно, щоб педагогічні умови розглядалися як обставини, що сприятимуть розвитку освітнього процесу і визначатимуться як сукупність засобів, якими володіє навчальний заклад для ефективної реалізації навчання. Учні мають співпрацювати та дотримуватися таких дидактичних принципів як систематичність і послідовність навчання.

Розроблена нами Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» є інтегрованою програмою для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку 5–10 класів для спеціальних закладів

загальної середньої освіти або інклюзивного навчання та є навчальною програмою для інтеграції знань з різних професійно-трудових компетентностей і розвитку в учнів функціональної грамотності, технологічних знань, проектування, професійно-трудового спрямування. Програма базується на практико-орієнтованому навчанні та системно-діяльнісному підході, що сприяє формуванню свідомого ставлення до праці як до важливої діяльності людини, яка створює матеріальні та нематеріальні цінності. Зміст програми не лише відповідає сучасним вимогам і відображає мінливі реалії життя, а й сприяє створенню простору для професійної орієнтації та особистісного самовизначення.

Модельна навчальна програма складається з логічно завершених блоків навчального матеріалу, спрямованих на досягнення конкретних освітніх результатів. Для її реалізації передбачено різні педагогічні траєкторії. У межах модульної програми є обов'язкові компоненти, які реалізуються в межах часу, відведеного на вивчення предмета. Вона також містить варіативні модулі, розроблені відповідно до особливостей та потреб учасників навчального процесу, а також модулі для поглибленого вивчення окремих тем з інваріантних модулів.

4. На формувальному етапі дослідження було експериментально перевірено педагогічну технологію формування професійно-трудової компетентності учнів. Формувальний експеримент проводився під час професійно-трудового навчання в експериментальних закладах м. Києва, Львова, Кривого Рогу, в якому взяли участь 80 учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

У результаті впровадження Модельної навчальної програми в експериментальній групі загальний рівень сформованості професійно-трудової компетентності та його окремі показники в учнів з інтелектуальними порушеннями істотно покращилися на кожному етапі навчання. Зокрема, 46,0% учнів мали достатній рівень ПТК, 36,2% – середній рівень і 17,8% – низький рівень. Водночас ці показники залишилися майже незмінними

впродовж навчання в учнів контрольної групи: рівень сформованості ПТК в учнів 5-го класу: достатній рівень – 35,2%; середній рівень – 34,5%; низький рівень – 30,3%; учні з достатнім рівнем сформованості ПТК правильно відтворюють матеріал, розуміють матеріал з трудового навчання та виділяють у ньому головні елементи.

Наприкінці основної школи (8 клас) показники сформованості ПТК в учнів ЕГ є такими: учні з достатнім рівнем сформованості ПТК – 49,5%; середній рівень – 39,2%; низький рівень – 11,3%; для учнів КГ ці показники майже не змінюються впродовж навчання в школі; рівні сформованості ПТК учнів 8 класу КГ: достатній – 37,2%; середній рівень – 36,3%; низький рівень – 26,5%; учні з достатнім рівнем ПТК правильно відтворюють матеріал, розуміють матеріал, пов'язаний з їхньою професійною підготовкою, розуміють основні завдання, правильно виконують аналогічні завдання і розуміють, як їх виконувати. Вони правильно виконують більшість технічних завдань.

На завершальному етапі професійної підготовки були отримані емпіричні дані щодо сформованості ПТК в учнів, зокрема: 56,3% учнів ЕГ знаходяться на достатньому рівні, 40,2% – на середньому і 3,5% – на низькому. Аналіз результатів впливу цілеспрямованого навчання засвідчив, що в експериментальній групі загальний рівень професійно-трудової підготовки та окремі показники істотно зростали на кожному етапі. В учнів контрольної групи позитивної динаміки не було виявлено. Визначені нами результати свідчать про ефективність розробленої нами технології та Модельної навчальної програми трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методичні рекомендації, розроблені нами під час дослідження, сприяли формуванню професійно-трудової компетентності учнів. Вони призначені для вчителів спеціальних закладів загальної середньої освіти. Рекомендації показують, як підвищити ефективність професійного та трудового навчання

учнів з порушеннями інтелекту на етапах початкової, загальної трудової та професійної підготовки.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх питань та проблем в напрямі формування професійно-трудової компетентності в учнів з порушеннями інтелектуальної сфери. Дослідження може бути підґрунтям та основою для подальших розвідок в питаннях профільної підготовки зазначеної категорії школярів. Подальші дослідження у цьому напрямі можуть ґрунтуватися на вивченні проблем освітньо-професійної траєкторії учнів з порушеннями інтелекту та комбінованими порушеннями після закінчення спеціальних навчальних закладів, а також на максимальну їх підготовку до самостійного життя в умовах сучасного ринку праці, що сприятиме їх соціалізації та інтеграції в суспільство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова І.В. Проблема організації професійно-трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 2022. Вип. 1(20). С. 6-21.
2. Абакумова І.В. Методика вивчення стану професійно-трудової компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 2024. Вип. 2(25). С. 11-25.
3. Абакумова І.В. Використання методики ТАН-Содерберг в процесі професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Зарубіжний науковий журнал KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. 2024. Вип. 7(67). С.3-9.
4. Авраменко О.Б. Система «Техносвіт – технологічна освіта»: науково-методичний аспект: монографія. Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань: Жовтий О.О., 2013. 294 с.
5. Авраменко О. Б. Компетентнісний підхід при вивченні технічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 51, 2015. С. 3-8
6. Андрощук І.П. Активізація творчої художньо-технічної діяльності учнів засобами сучасних технологій. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки. Київ, 2017. № 8. С. 3–7.
7. Бабич Н.М. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушенням зору та інтелекту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2016. 242 с.
8. Бербец Т. М. Загальнодидактичні вимоги до структури та змісту робочого зошиту як засобу самостійної роботи учнів на уроках трудового навчання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / ред. кол. І. А.

Зязюн (голова) [та ін.]. Київ: Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. Вип. 40. С. 21–26.

9. Бербец Т.М. Роль інформаційно-комунікаційних технологій в організації самостійної навчальної діяльності учнів на уроках трудового навчання. Розвиток національної економіки: теорія і практика: матер. міжнародної науково-практ. конф., 3-4 квітня 2015 року, м. Івано-Франківськ. Тернопіль: Крок, 2015. Ч. 1. С. 380–382.

10. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія. Київ: Генезис, 2009. С. 21–24.

11. Бистрова Ю.О. Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.08. К., 2013. 40 с.

12. Бібік Н.М., Вашуленко М.С., Мартиненко В.О. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія. Київ: Вид-во «Педагогічна думка», 2014. 346 с.

13. Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Савченко О.Я. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: монографія / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

14. Білозерська І.О. Соціально-педагогічні умови формування батьківської компетентності у родинах дітей з порушеннями психофізичного розвитку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2013. 24 с.

15. Бондар В.І. Дидактичні функції професійно-трудового навчання осіб з інтелектуальними порушеннями та умови їх реалізації. Актуальні питання корекційної освіти. Кам'янець-Подільський, 2016. № 8. С. 29–37.

16. Бондар В.І., Синьов В.М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. 2009. Вип. XII. С. 8–14.

17. Бондар В.І., Рейда К.В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: навчальний посібник. Київ: «МП Леся», 2010. 168 с.
18. Братанич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук 13.00.09 «Теорія навчання». Кривий Ріг, 2001. 238 с.
19. Бондар Н.В. Формування зв'язного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2019. 18 с.
20. Веремійчик І.М. Уроки трудового навчання в початкових класах: посібник для вчителя. Київ: Педагогічна думка, 2003. 112 с.
21. Бойко О.П. Знання та їх роль в інформаційно-технологічній підготовці навчальних проектів. Трудова підготовка в закладах освіти. 2007. № 1. С. 14-18.
22. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
23. Виховуємо у праці: методичний посібник / [Л.А. Гуцан, О.Л. Морін, З.В. Охріменко; за ред. Л.А. Гуцан]. Київ: Інститут проблем виховання. 2019. 92 с.
24. Вчимося жити самостійно: навч.-метод. посіб. для роботи з учнями випускних класів інтернатних закл. / Ж.В. Петрочко, О.М. Безпалько, О.М. Денисюк та ін. Київ: Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2002. 204 с.
25. Газука Т.А. Підготовка майбутнього вчителя трудового навчання до проектної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Чернігів: Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка, 2010. 20 с.
26. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 310 с.

27. Гайдукевич С.Є. Корекційно-розвиваюча робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах зміни реабілітаційних і освітніх парадигм. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. 2010. Вип. XV. С. 21–25.
28. Гіренко Н.А. Спеціальна методика трудового навчання: навчальний посібник. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2020. 103 с.
29. Голіяд І.В. Концентрично-ланцюжковий метод як основа вдосконалення методики проведення занять з креслення. Трудова підготовка в закладах освіти. 2006. № 1. С. 42–45.
30. Гладких Н.В. Організація індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями розвитку: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 263 с.
31. Гладченко І.В. Корекційно-абілітаційні технології у навчанні учнів з інтелектуальними та комбінованими порушеннями розвитку. Інклюзивний освітній простір: матеріали Регіональної науково-практичної інтернет-конференції. Житомир, КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР, 2020. С. 27–32.
32. Глоба О.П. Теорія і практика соціалізації осіб з порушеннями опорно- рухового апарату в умовах регіонального реабілітаційного середовища: автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. К., 2013. 40 с.
33. Глушенко К.О., Гладких Н.В. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2014. Вип. 27. С. 52–57.
34. Глушенко К.О. Особливості психолого-педагогічної діагностики дітей з комплексними порушеннями. Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки: збірник наукових праць. Харків, 2006. Випуск 6. Ч. 1. С. 122–132.

35. Гнилицька Н.О. Праця як соціокультурний феномен. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: зб. наук. праць. Запоріжжя: «Вид-во ЗДІА», 2008. С. 234–252.
36. Данілавічюте Е.А. Нейродинамічна основа моделювання мовлення та дрібної моторики в контексті комплексної технології надання допомоги при ДЦП. Особлива дитина: навчання і виховання. Київ, 2015. № 4. С. 8–16.
37. Дегтяренко Т.М. Науково-методичні основи управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги: монографія. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 260 с.
38. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління: монографія. Суми: Університетська книга, 2011. 403 с.
39. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. М. Монтессорі: теорія і технологія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.
40. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / Богуш А.М., Варяниця Л.О., Гавриш Н.В. та ін. / наук. ред. А. М. Богуш. Луганськ: Алма-матер, 2006. 368 с.
41. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: посібник. 2-ге вид., допов. Київ: Академвидав, 2012. 352 с.
42. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: монографія. Слов'янськ: Вид-во «Маторін», 2008. 373 с.
43. Дмитрієва І.В., Одинченко Л.К. Розвиток самостійності учнів спеціальної школи як фактору їхньої соціалізації. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. № 30. С. 54–59.
44. Долинний Ю.О. Проблема соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку в сучасній педагогічній літературі. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2007. № 2. С. 53–58.

45. Дробот Л.С. Формування санітарно-гігієнічної культури в розумово відсталих учнів у процесі навчання санітарно-побутового орієнтування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2006. 19 с.

46. Дубова Н.О. Формування готовності майбутнього вчителя технологій до навчання учнів основам дизайну в процесі проектування виробів. Психологопедагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету / ред. кол.: Безлюдний О. І. (гол. ред.) та інші. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2015. Випуск 52. С. 26-31.

47. Єрмаков І.Г. Компетентнісний потенціал проектної діяльності. Проектна діяльність у школі / упорядн. О Голубенко. Київ: Шкільний світ, 2006. С. 5-18.

48. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [редакція станом на 24.06.2020] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

49. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2020. Вип. 16. С. 143–159.

50. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна основа розбудови освіти дітей з особливими потребами. Практична психологія в інклюзивному середовищі. Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська, 2019. С. 17–22.

51. Засенко В.В. Спеціальна освіта: кроки до змін. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 1. С. 7–12.

52. Засенко В.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та розумового розвитку / за ред. В.В. Засенка, Л.С. Вавіної. Київ: «Атопол», 2010. 242 с.

53. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науковометодичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 492 с.

54. Інноваційні технології в професійній підготовці вчителя трудового навчання: проблеми теорії і практики // Матеріали II Міжнародної науковопрактичної конференції (присвячена пам'яті академіка Д.О. Тхоржевського): зб. наукових праць / Полтавський держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. Полтава: ПДПУ, 2007. Вип. 2. 471 с.

55. Ібрагімова А.Р. Формування у розумово відсталих школярів умінь користуватися наочними засобами в практичній діяльності (на матеріалі трудового навчання): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2010. 20 с.

56. Киричук О.В., Тарасюк С.В. Соціально-комунікативна активність дитини як фактор корекції відхилень в її індивідуальному розвитку. Актуальні проблеми виховання та навчання студентів із особливими потребами: зб. наук. праць / за заг. ред.: П. М. Таланчука, Г. В. Онкович. К.: Ун-т «Україна», 2000. С. 103–115.

57. Каменєва Т.М. Теоретичні основи навчання: навчально-методичний посібник. Київ: МНУЦ, 2018. 282 с.

58. Книга вчителя трудового навчання (обслуговуючі види праці): довідково-методичне видання / упоряд. Н.Б. Лосина, Б.М. Терещук. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. 608 с.

59. Коберник О.М. Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України. Трудова підготовка в закладах освіти. 2010. № 6. С. 3–11.

60. Коберник О.М. Компетентнісний підхід в технологічній освіті. Проблеми трудової і професійної підготовки: зб. наук. пр. Слов'янськ: СДПУ, 2008. Вип. 12. С. 9-16.

61. Коблик В.О. Особливості виховання в підлітків ціннісного ставлення до праці. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2017. Вип. 2, ч.2. С. 60–70.

62. Коблик В.О. Коберник О.М. Методика діагностування в підлітків ціннісного ставлення до праці. Освіта і наука: Філософські, історичні та

соціальні засади: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Харків: ХНАУ, 2017. С. 95–96.

63. Кобильченко В.В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.

64. Коберник О.М. Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання: навч.-метод. Посібник. Умань, 2001. 82 с.

65. Коваль Л.В. Підготовка майбутнього вчителя до моделювання уроків за різними навчальними технологіями. Початкова школа. 2005. № 11. С. 22–26.

66. Коваль Л.В. Технологізація методики початкового навчання на основі реалізації компетентнісного підходу. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Глухів, 2006. № 8. С. 57–61.

67. Коган О.В. Врахування особливостей розумово відсталих підлітків у профілактиці дезадаптаційних явищ у їх поведінці. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. Корекційна педагогіка і психологія. 2009. Вип. II. С. 107–111.

68. Константинов О.В. Педагогічні умови становлення трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. Вип. III. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2006, 2012. С. 110-118.

69. Концепція «Нова Українська школа» URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-scrednya/ua-sch2016/konczepczyia.html>

70. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: навч.-метод. посіб. / Чеботарьова О. В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Бобренко І.В., Мякушко О.І., Сухіна І.В., Трикоз С.В. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 793 с.

71. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
72. Котелянець Н.В., Сидоренко В.К., Мельник О.В. Трудове навчання: навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. 1-4 класи. Київ: Освіта. 2007. С. 296–313.
73. Корець М.С. Використання нових інформаційних технологій при викладанні технічних навчальних дисциплін: навч.-метод. посіб. Київ: НПУ, 2005. 105 с.
74. Корець М.С. Науково-технічна підготовка вчителів для освітньої галузі «Технологія»: монографія. Київ: НПУ, 2002. 258 с.
75. Котелянець Н.В. Методична система трудового навчання учнів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Кропивницький: Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2017. 490 с.
76. Кравець Н. П. До питання соціалізації осіб з вадами розумового розвитку. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. Київ: Ін-т дефектології АПН України, 2000. С. 65–69.
77. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія. Київ: Фенікс, 2009. 416 с.
78. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку: навч.-метод. посіб. / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Бобренко, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз та ін. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 121 с.
79. Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці: Підручник. Київ: КНЕУ, 2003. 367 с.
80. Кульбіда С.В. Функціонування мережі закладів для осіб з особливими освітніми потребами в Україні в умовах перехідного періоду реформування. Збірник наукових праць ЛОГОС, 2020. С. 114–119.

81. Кущенко І.В. Психологічні особливості засвоєння техніко-технологічних знань учнями початкових класів допоміжної школи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2007. 22 с.

82. Лапін А.В. Особливості виконання практичних завдань молодшими школярами зі складними порушеннями психофізичного розвитку на уроках трудового навчання. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2012. № 9. С. 137–143.

83. Лапін А.В. До питання формування загальнотрудових умінь у дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2010. Вип. 1. С. 183–188.

84. Левицький В.Е. Окремі аспекти організації професійного навчання у спеціальній загальноосвітній школі для дітей з порушеним інтелектом у контексті соціальної адаптації. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. 2009. Вип. XII. С. 213–215.

85. Левченко Г.Є. Навчання технічній та технологічній термінології учнів 5–9 класів на заняттях трудового навчання. Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2000. С. 26–30.

86. Лещій Н.П. Сутність психолого-педагогічного супроводу школярів зі складними порушеннями розвитку в умовах освітнього процесу освітньо-реабілітаційного центру. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 23, т. 1. С. 55-58.

87. Липа В.О., Кузнецова Т.Г. Життєві компетентності як основа змісту освіти розумово відсталих дітей. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. 2009. Вип. XII. С. 207–209.

88. Лисенкова І.П. Теоретико-методологічні засади розвитку емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями: монографія. Миколаїв: Ілліон, 2018. 324 с.

89. Литовченко С.В. Особливості діяльності навчально-реабілітаційних центрів в умовах модернізації української освіти. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 3 (83). С. 79-88.
90. Ліщинська Т.Л., Радіонова В.І. Індивідуалізація навчання дітей з інтелектуальною недостатністю на компетентнісній основі. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. 2009. Вип. XII. С. 216–218.
91. Лола В.Г. Технологічна культура вчителя: сутність і модель формування. ЛАНДОН-XXI, 2013. 166 с.
92. Макарчук Н.О. До проблеми дослідження особистості підлітка з розумовою відсталістю. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб. наук. праць / за ред. Н. О. Макарчук. Київ: Освіта України, 2009. Вип. 4. С. 77–94.
93. Макеева Л., Ліхачова О. Життєвий шлях особистості: про етапи соціалізації дітей. Психолог. 2004. № 18. С. 2–6.
94. Мартинчук О.В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. К.: Центр учбової літератури, 2018. 430 с.
95. Мартинюк В.В. Застосування різних методик в реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи згідно з засадами доказової медицини. Український вісник психоневрології. 2012. Том 20. Вип. 3 (72). С. 118–127.
96. Матющенко І.М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2008. 23 с.
97. Марченко С.С. Підготовка майбутніх вчителів технологій до комп'ютерного проектування та моделювання. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. пр. Київ: НГІУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 30. С. 139-143.

98. Матійків І.М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців. Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. 2006. № 3. С. 44-53.
99. Мацко Л.А., Прищак М.Д., Годлевська В.Г. Основи психології та педагогіки: навчальний посібник для студентів заочної форми навчання. Вінниця: ВНТУ, 2009. 163 с.
100. Мачача Т. С. Проектно-технологічна спрямованість змісту навчального предмета «Технології» в основній школі. К., 2015. С.3.
101. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посіб. Київ: Педагогічна думка, 2012. 80 с.
102. Мерсіянова Г.М. Індивідуальний підхід у процесі трудового навчання розумово відсталих учнів. Дефектологія. 2007. № 2. С. 22–26.
103. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико-орієнтований збірник / кер. авт. кол. С.М. Шевцова; наук. кер. і ред. І.Г. Єрмаков. Київ: Департамент. 2003. 500 с.
104. Методичні рекомендації «Основи діагностичної діяльності корекційного педагога в роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку»: навч.-метод. посіб. / О.В. Чеботарьова, І.В. Гладченко, Н.А. Ярмола. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 96 с.
105. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. 304 с.
106. Міненко А.В., Грикун А.С. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Соціально-побутове орієнтування» (варіативний модуль «Подорож у життя») для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2016. 39 с.

107. Миронова С.П., Формальчук О.С. Формування самообслуговуючої діяльності у дітей-сиріт з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський, 2012. 156 с.
108. Мирошниченко Н.О. Умови інтеграції осіб із функціональними обмеженнями у суспільство. Соціальна робота в Україні: теорія і практика: наук.-метод. журн. 2005. № 2 (10). С. 63–68.
109. Нагайчук О.В. Інтелектуальний розвиток учнів 5-9 класів засобами проєктно-технологічної діяльності у процесі трудового навчання: дис... канд. пед. наук.: 13.00.02. Умань, 2010. 274 с.
110. Нагайчук О.В. Теорія і методика інтелектуального розвитку підлітків у процесі проєктно-технологічної діяльності: навч.-метод. посіб. Умань: СПД Жовтий, 2011. 222 с.
111. Нагорна Н.О. Змістова характеристика поняття «проєктнотехнологічна компетентність» майбутніх вчителів технологій. Наукові записки / ред. кол.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. Випуск 177. Частина II. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. Винниченка, 2019. С. 20–24.
112. Нагорна Н.О. Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі навчання проєктуванню і моделюванню. Вища школа. 2020. №9 (193). С. 49–57.
113. Наукова основа проєктування змісту профільної технологічної освіти старшокласників. Проєктування змісту профільного навчання технологій у старшій школі: колективна монографія / А. М. Тарара та ін. Київ: Педагогічна думка, 2017. С. 56-73
114. Нечипоренко В. Розбудова виховної системи навчально-реабілітаційного центру на засадах компетентнісно спрямованої освіти. Українознавчий альманах. Київ, 2014. Вип. 16. С. 133–138.
115. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

116. Олексюк М.П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі вивчення народних художніх ремесел : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2015. 20 с.
117. Омельченко І.М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс»», 2018. 498 с.
118. Онопрієнко О.В. Інтегративні характеристики базових професійних компетентностей учителя. Вісник Черкаського університету. Черкаси, 2007. Вип. 13. С. 38-44.
119. Оршанський Л.В. Теоретико-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2009. 41 с.
120. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навч.-метод. посіб. / О. В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Бобренко, І.В. Гладченко, О.І. Мякушко, С.В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н.А. Ярмола / за наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Сухіної. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 450 с.
121. Островська К.О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями: автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2013. 41 с.
122. Охріменко З.В. Виховання ціннісного ставлення до праці молодших школярів у процесі взаємодії батьків та вчителів. *Virtus: Scientific Journal. СРМ «ASF»* (Канада, Монреаль), 2019. Вип. 31. С. 115–118.
123. Оршанський Л.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності: монографія. Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич: Вид. від. ДДПУ ім. Івана Франка, 2014. 186 с.
124. Падалка О.С. Дидактичне забезпечення економічної освіти і виховання у загальноосвітній і вищій школі. Педагогічна і психологічна науки в Україні. 2012. Т. 4. С.74-97.

125. Пахомова Н.Г. Методологічні основи та структурні компоненти педагогічних технологій корекційної роботи. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. 2010. Вип. XV. С. 81–85.

126. Позднякова Л.О. Особливості формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. 2009. Вип. XII. С. 96–99.

127. Полулященко Ю.М. Педагогічні умови інтеграції осіб з обмеженими можливостями в сучасне соціальне середовище. Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. 2010. № 10 (197). С. 182–188.

128. Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, С. Трикоз / за заг. ред. О. Чеботарьової. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 154 с.

129. Постовойтов Є. Сучасні тенденції соціалізації осіб з дитячим церебральним паралічем. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.- метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, К. В. Луцько. Київ: Ін-т дефектології АПН України, 2000. С. 35–38.

130. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Виховна робота (5-10 класи) / уклад. А. М. Висоцька. К.: ВГСПО «Нац. Асамблея інвалідів України», 2012. 198 с.

131. Програма для допоміжної школи. Трудове навчання (5-10 класи) / уклад. О.П. Хохліна, Г.М. Мерсіянова. Київ, 2003. 47 с.

132. Прохоренко Л.І. Психологія саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку: монографія. Чернівці: Букрек, 2016. 464 с.

133. Рейда К.В. Виховання готовності учнів допоміжної школи до праці в системі професійно-трудового навчання: автореф. дис ... канд. пед. наук.: 13.00.03. Київ, 2003. 21 с.

134. Руденко Л.М. Теоретичні та методичні засади діагностики і корекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2013. 40 с.

135. Савченко О.Я. Уміння вчитись як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті, світовий досвід та українські перспективи / під заг.ред.О.В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 34–36.

136. Сак Т.В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2014. № 26. С. 213–217.

137. Сербова О.В. Проблема економічної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями у психологічному вимірі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2015. Вип. 30. С. 296–302.

138. Сергієнко Н.О. Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Теорія та методика управління освітою. 2010. № 3. С. 23–26.

139. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. Частина 2., Розд. 10. Навчання і виховання дітей. Київ: НПУ ім. Драгоманова, 2009. 224 с.

140. Синьов В.М. До побудови загальної теорії корекційної педагогіки: визначення предмету науки. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2004. № 1. С. 3–22.

141. Синьова Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 442 с.
142. Сисоєва С.О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проектів. Метод проектів: Традиції, перспективи, життєві результати : практико зорієнтований збірник. Київ: Магістр-S, 2003. С. 119–124.
143. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму. Київ: Фенікс, 2010. 388 с.
144. Сидоренко В.К. Технічні здібності як передумова реалізації індивідуальних можливостей школяра на уроках трудового навчання. Молодь і ринок. 2004. № 3. С. 9–13.
145. Слюсаренко Н.В. Розвиток творчих здібностей учнів 5–9 класів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності: науково-метод. посібник. Херсон: Айлант, 2002. 148 с.
146. Слюсаренко Н.В. Науково-методичне забезпечення організації навчально-пізнавальної діяльності учнів 5–9 класів на уроках обслуговуючих видів праці: монографія. Херсон: Айлат, 2009. 120 с.
147. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: практико зорієнтований посібник / за наук. ред. І. Г. Єрмакова, К.С. Тороп, К.В. Рейди. Дніпро: Інновація, 2018. 385 с.
148. Стешенко В.В. Зміст трудового навчання (технологій) – на наукову основу. Трудова підготовка в сучасній школі. 2013. № 3. С. 2–4.
149. Стадненко Н.М., Матвеева М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології / за заг. ред. Н. М. Стадненко. Кам'янець-Подільський, 2002. 200 с.
150. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.): монографія. Київ: Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. 328 с
151. Супрун М.О., Висоцька А.М., Гладченко І.В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі:

навч.-метод. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 205 с.

152. Сучасні педагогічні технології: навчально-метод. посібник / авторукладач Федорчук Е.І. Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. –212 с.

153. Татьянчикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку: монографія. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 431 с.

154. Татьянчикова І.В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку: автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 45 с.

155. Татьянчикова І.В. Напрями оптимізації соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями у спеціальному навчальному закладі. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: практико зорієнтований посібник/ за ред. І.Г.Єрмакова, К.С.Тороп, К.В. Рейди. Дніпро: Інновація, 2018. С. 151-156.

156. Теорія і методика навчання технологій: навч. посібник / за заг. ред. О.М. Коберника. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. 479 с.

157. Терещук А.І. Технологічна підготовка учнів старшої школи: теорія і методика: монографія. Умань: Жовтий О.О., 2013. 289 с.

158. Тищенко В.П. Методика трудового навчання: технічної і художньої праці. Теоретичні засади і емпіричний досвід початкової дизайн-освіти: метод. посіб. / В. П. Тищенко, В. В. Вдовченко; АПН України, Ін-т обдарованої дитини. Київ: Інформаційні системи, 2009. 332 с.

159. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 2 класу з порушеннями інтелектуального розвитку / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Бобренко, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, Н. А. Ярмола та ін. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 82 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719176/>

160. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 3 класу з порушеннями інтелектуального

розвитку / О. В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Бобренко, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, Н.А. Ярмола та ін. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 80 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719177/>

161. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 4 класів з інтелектуальними порушеннями / О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Бобренко, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз ін. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/722273>

162. Ткачук С І., Коберник О.М. Основи теорії технологічної освіти: навчальний посібник. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2014. 304 с.

163. Товстоган В.С. Методичне забезпечення професійного відбору у системі трудової підготовки учнів допоміжної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2002. 18 с.

164. Товстоган В.С. Економічне мислення як засіб формування соціально-трудової компетентності в учнів допоміжної школи. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23(1). С. 371-379.

165. Турчинская К. М. Профориентация во вспомогательной школе. К.: Рад. шк., 1978. 127 с.

166. Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей: монографія / за ред. В. В. Мачуського. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 330 с. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ: Педагогічна думка, 2000. 286 с.

167. Хохліна О.П. Забезпечення соціалізації дитини як мета діяльності спеціального освітнього закладу. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. К.: Наук, світ, 2009. Вип. 11. С. 287–291.

168. Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М., Єременко І.Г. Структура оновлення змісту трудового навчання в 1-3 класах допоміжної школи. *Дефектологія*. 2002 . № 4. С. 2–4.
169. Хохліна О.П. Концептуальні підходи до розробки корекційних технологій трудового навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями. *Дефектологія*. 2005. № 1. С. 15–18.
170. Хохліна О.П. Формування діяльності в процесі трудового навчання молодших школярів. *Початкова школа*. 2000. № 8. С. 51–52.
171. Чеботарьова О.В., Абакумова І.В. Трудове навчання учнів з особливими освітніми потребами у дистанційному форматі: поради та рекомендації. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Київ, 2023. Вип. 109(1). С. 129-154.
172. Чеботарьова О.В., Абакумова І.В. Педагогічна технологія формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Київ, 2024. Вип. 116(4). С. 159-173.
173. Чеботарьова О. В. Удосконалення змісту трудового навчання в учнів спеціальної школи. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Київ: Наук. світ, 2009. Вип. 11. С. 291–295.
174. Чеботарьова О.В. Впровадження курсу «Квітникарство» у спеціальні загальноосвітні заклади для розумово відсталих учнів. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету*. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. XII. С. 267–269.
175. Чеботарьова О.В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2015. № 17. С. 265–268.

176. Чеботарьова О.В. Проектування змісту підручника з трудового навчання для учнів підготовчого класу з розумовою відсталістю. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка, 2016. Вип. 16. С. 512–519.

177. Чеботарьова О.В. Концептуальні засади змісту трудового навчання в спеціальній школі в сучасних умовах реформування освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2016. № 31. С. 135–139.

178. Чеботарьова О.В. Науково-методичні підходи до реалізації змісту освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку згідно концепції НУШ. Особлива дитина: навчання та виховання. Київ, 2019. № 4. С. 68–76.

179. Чеботарьова О.В., Гладченко І.В. Багатоаспектність корекційно-розвивальної роботи в освітніх закладах для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. Особлива дитина: навчання і виховання. Київ, 2017. № 1 (81). С. 21–30.

180. Чеботарьова О.В. Допрофесійна підготовка як одна з умов соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук. метод. зб. Київ: Ін-т спец. педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, 2019. С. 324–332.

181. Чеботарьова О.В. «Азбука творчості» для дітей з особливими освітніми потребами. Інноваційні арт-терапевтичні технології: матеріали І Всеукр. наук. інтернет-конф., (12 березня 2019 р., м. Переяслав-Хмельницький). 2019. С. 149–153.

182. Чеботарьова О. В. Використання інформаційних технологій у процесі навчання молодших школярів з порушеннями опорно-рухового апарату. Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив: збірник статей методологічного семінару 3 квітня 2013 р. Київ., 2013. С. 476–483.

183. Шарко В.Д. Технології компетентісно-орієнтованого навчання природничих дисциплін /Теоретико-методичні основи вдосконалення системи освіти: дидактичний аспект: колективна монографія / за ред. Г.С. Юзбашевої. Херсон : КВНТЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. С.13-78.
184. Шевченко В.М. Сучасні тенденції управління навчальним закладом для дітей з особливими освітніми потребами в умовах євроінтеграційних процесів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. №15. С.114-120.
185. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітології: монографія. Київ: МП Леся, 2009. 484 с.
186. Шеремет М.К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Корекційна педагогіка. Вісник асоціації корекційних педагогів*. 2007. № 1. С. 14–16.
187. Шпак О., Булавенко С., Примаченко Н. Фінансова грамотність – запорука життєвої успішності учнів. *Молодь і ринок*. 2017. №11 (154). С. 26–31.
188. Ярмола Н.А. Формування соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* (16). С. 392–408.
189. Ярмола Н.А. До питання соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах освітнього закладу. *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: практико зорієнтований посібник/ за ред. І.Г.Єрмакова, К.С. Тороп, К.В.Рейди*. Дніпро: Інновація, 2018. С.269-272.
190. Ящук С.М. Формування основ технологічної культури учнів під час проектування і виготовлення об'єктів праці. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. УДПУ*. К.: Міленіум, 2005. С. 49–56.
191. Creek, J. (2002). *Occupational Therapy and Mental Health: Principles, Skills and Practice*. Section 5: Long-term illness.

192. Dykcik, W. K. (2005). *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Oddział.
193. Nahorna N. O. Criteria and formation indicators of the projecttechnological competence of the future teachers of technologies in the process of studying the basics of design and modeling. *Nauka i studia*. 2020. №9(211). P. 49-55.
194. Nahorna N., Tsyna A. Features of formation the project-technological competence of the future teachers of technologies in the process of studying the basics of design and modeling. *European humanities studies: State and society. Europejskie studia humanistyczne: Panstwo i spoleczenstwo*. Krakow, Poland. 2020. №1. P. 32-41.
195. Vitorino M. *Project-Led Education (PLE) no ensino da Multimédia: Papel do Professor e Papel do Aluno / Orientada pelo Professor Doutor L. Tinoca*. Lisboa, 2013. 136 p.
196. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion / J.-R. Kim // *International Journal of Inclusive Education*. – 2011. – Vol. 15. – № 3. – P. 355-377.
197. Sailor, W., ed. 2002. *Whole-School Success and Inclusive Education: Building Partnerships for Learning, Achievement, and Accountability*. New York: Teachers College Press. 308. Schmidt M. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs / M. Schmidt, B. Cagran // *Educational Studies*. – 2011. – Vol. 37. – P. 171-195.
198. Jones Ph. My peers have also been an inspiration for me: developing online learning oppo'rtunities to support teacher engagement with inclusive pedagogy for students with severe/profound intellectual developmental disabilities / Ph. Jones // *International Journal of Inclusive Education*. 2010. Vol. 14. № 7. P. 681-696.

199. Mattson E.-H. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences / E.-H. Mattson, A.-M. Hansen // European Journal of Special Needs Education. 2009. Vol. 24. №. 4. P. 465-72

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА ОПИТУВАННЯ БАТЬКІВ

Шановні батьки!

Просимо відповісти на запитання анкети. Підкресліть правильну відповідь.

№п.п	Запитання	Варіанти відповіді		
1.	Чи розповідаєте Ви своїм дітям про позитивний вплив професійно-трудової діяльності для людини?	Так Ні		
2.	Чи виконує Ваша дитина трудові доручення вдома?	Так Ні		
3.	Як Ви вважаєте, у вашої дитини посилені домашні соціально-побутові доручення?	Так Ні		
5.	Чи здійснює Ваша дитина трудові доручення із задоволенням?	Так Ні		
6.	Чи хотіли б Ви, щоб у закладі, де навчається Ваша дитина, проводились гуртки з професійно-трудового навчання?	Так Ні		
7.	Як Ви вважаєте, у вашої дитини сформована потреба у професійно-трудовій діяльності та самоослужуванні?	Так Ні		
8.	Чи займається Ваша дитина яким-небудь заняттям з декоративно-ужиткового мистецтва?	Так Ні		
9.	Якщо займається, то яким видом (вказіть тривалість): <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> а) вишивання; б) плетіння гачком; в) бісероплетіння </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> д) витинання в) декупаж; г) інше (вказіть) _____ </td> </tr> </table>		а) вишивання; б) плетіння гачком; в) бісероплетіння	д) витинання в) декупаж; г) інше (вказіть) _____
а) вишивання; б) плетіння гачком; в) бісероплетіння	д) витинання в) декупаж; г) інше (вказіть) _____			
10.	Якщо не займається, то чи хотіли би Ви, щоб Ваша дитина займалась яким-небудь видом декоративно-ужиткового мистецтва ?	Так Ні		
11.	Якщо так, то які з поданих нижче видів занять Ви б обрали: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> а) вишивка; б) художнє ткацтво; в) писанкарство; г) килимарство; д) гончарство; е) народна іграшка; </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> є) художня обробка металу; ж) художня обробка шкіри; з) розпис; и) одяг, прикраси; і) художнє плетіння; ї) інше (вказіть) _____ </td> </tr> </table>		а) вишивка; б) художнє ткацтво; в) писанкарство; г) килимарство; д) гончарство; е) народна іграшка;	є) художня обробка металу; ж) художня обробка шкіри; з) розпис; и) одяг, прикраси; і) художнє плетіння; ї) інше (вказіть) _____
а) вишивка; б) художнє ткацтво; в) писанкарство; г) килимарство; д) гончарство; е) народна іграшка;	є) художня обробка металу; ж) художня обробка шкіри; з) розпис; и) одяг, прикраси; і) художнє плетіння; ї) інше (вказіть) _____			

Дякуємо за співробітництво!

Додаток Б

**Індивідуальна карта
навчальних досягнень учня__класу,
протягом 20__20__ н.р.**

Предмет: Технології

Прізвище, ім'я учня _____

№ п/п	Навчальні досягнення	Оцінка вмінь та навичок/ дата		
		Дата	Дата	Дата
	Основи професійно-трудового процесу			
1.	Має уявлення про працю та професії в житті людини.			
2.	Має уявлення про призначення навчальних зон.			
3.	Орієнтується в майстерні, знає правила безпечної роботи у кожній навчально-робочій зоні. <i>*Має уявлення.</i>			
4.	Сприймає та розуміє пояснення, інструкції вчителя щодо виконання професійно-трудових дій та операцій.			
5.	Розуміє інструкції у процесі професійно-трудової діяльності.			
6.	Називає результат трудового процесу.			
7.	Розуміє, що результатом праці є виконане завдання.			
8.	Вміє організувати своє робоче місце. <i>*за інструкцією вчителя.</i>			
9.	Прибирає своє робоче місце після закінчення роботи.			
10.	Дотримується санітарно-гігієнічних вимог при виконанні робіт.			
11.	За допомогою вчителя дотримується поетапного виконання професійно-трудового завдання (<i>аналіз, планування, організація, безпосереднє виконання, контроль, оцінка</i>).			
12.	За допомогою вчителя визначає послідовність виконання завдання, професійно-трудову діяльність.			
13.	Планує професійно-трудову діяльність за допомогою алгоритму.			
14.	Користується робочим інвентарем, інструментами <i>* під керівництвом вчителя.</i>			
15.	Називає правила безпечної праці з побутовими приладами за запитаннями вчителя.			
16.	Дотримується правил безпечної праці під час роботи з побутовими приладами. <i>*під керівництвом педагога.</i>			
17.	Добирає необхідні засоби праці для виконання робіт на клумбі. <i>** Під керівництвом вчителя.</i>			
18.	Називає правила безпечної роботи із сільськогосподарським знаряддям <i>*за запитаннями вчителя та малюнковою опорою.</i>			
19.	Дотримується правил безпечної роботи із садовим інвентарем, з ножицями <i>* під керівництвом педагога.</i>			
20.	Використовує предметну термінологію в процесі виконання професійно-трудових операцій. Пояснює свої			

	дії. <i>*Використовує супроводжуюче мовлення (промовляння того, що здійснюється).</i>			
21.	Дотримується правил культури поведінки в майстерні. <i>**У супроводі педагога.</i>			
22.	Дотримується правил культури поведінки в громадських місцях під час навчальних екскурсій <i>*у супроводі педагога.</i>			
23.	Дотримується правил культури поведінки в кафе, ресторані. <i>* Під керівництвом вчителя.</i>			
24.	Використовує допомогу вчителя у процесі здійснення професійно-трудових операцій.			
25.	Дотримується санітарно-гігієнічних вимог у процесі догляду за кімнатними рослинами. <i>*Намагається дотримуватися.</i>			
	Розділ «Сервірування»			
	Техніко-технологічні відомості			
1.	Має уявлення про кафе, ресторан. За малюнковою опорою та запитаннями вчителя знаходить спільне та відмінне.			
2.	Називає професії людей, які працюють в ресторані, кафе. <i>* за наочною опорою та запитаннями вчителя.</i>			
3.	Розповідає про обов'язки офіціанта <i>*за запитаннями вчителя, малюнковою опорою.</i>			
4.	Має уявлення про святковий стіл, розуміє його відмінність від повсякденного <i>*за малюнковою опорою та запитаннями вчителя.</i>			
5.	Має уявлення про столові прибори, посуд та їх призначення.			
6.	За запитаннями вчителя називає столові прибори, види посуду пояснює їх призначення. <i>*Впізнає та співвідносить з відповідною назвою столові прибори, види посуду, з допомогою вчителя пояснює їй призначення.</i>			
7.	Має уявлення про сервірування столу до чаю, до сніданку.			
8.	Має уявлення про правила культури поведінки в кафе, ресторані.			
	Трудові операції			
9.	Відтворює назви професійно-трудових операцій за малюнком та дією вчителя.			
10.	Вміє складати серветки. <i>* З допомогою вчителя або за наслідуванням його дій складає серветки.</i>			
11.	Вміє користуватися столовими приборами. <i>* Під керівництвом вчителя користується столовими приборами.</i>			
12.	Вміє сервірувати стіл до чаю. Добирає потрібні столові прибори та посуд. <i>*За наочною опорою сервірує стіл до чаю.</i>			

13.	Вміє сервірувати стіл до сніданку. Добирає столові прибори та посуд відповідно до меню. <i>*За наочною опорою сервірує стіл до сніданку.</i>			
14.	Вміє користуватися електрочайником. <i>* Під керівництвом вчителя користується електрочайником.</i>			
	Розділ «Квітникарство»			
	Техніко-технологічні відомості.			
1.	Має уявлення про професію квітникаря.			
2.	Має уявлення про квітково-декоративні рослини та їх значення.			
3.	Називає квітково-декоративні рослини (5-7). <i>*За наочною опорою.</i>			
4.	Називає робочий інвентар. <i>*За наочною опорою.</i>			
5.	Називає зовнішню будову квіткової рослини. <i>*За наочною опорою впізнає та показує органи квіткової рослини.</i>			
6.	Характеризує значення кореня, листя, стебла, квітки для життя квіткової рослини.			
7.	Розрізняє однорічні та багаторічні квіти, класифікує на дві групи, пояснює їх суттєву відмінність. <i>* З допомогою вчителя розрізняє однорічні та багаторічні квіти.</i>			
8.	Розпізнає чорнобривці, айстри, календулу серед інших квіткових рослини. <i>*Співвідносить зображення з відповідною назвою, вибирає за вказівкою вчителя, називає.</i>			
9.	Називає правила збору насіння.			
10.	Характеризує інвентар та пристосування для збору та зберігання насіння. <i>*За наочною опорою називає інвентар та пристосування для збору та зберігання насіння.</i>			
11.	Характеризує способи видалення засохлих решток рослин.			
12.	Характеризує значення кімнатних рослин у житті людини.			
13.	Називає необхідні умови існування кімнатної рослини. <i>* За наочною опорою.</i>			
14.	Характеризує умови правильного вирощування кімнатних рослин.			
15.	Визначає необхідність поливу квітів.			
16.	Характеризує весняні роботи на квітниках. <i>*За наочною опорою та за запитаннями вчителя розповідає про весняні роботи на квітниках.</i>			
17.	Називає 3-4 однорічні рослини.			
18.	Характеризує однорічні рослини. <i>*За наочною опорою та за запитаннями вчителя.</i>			
	Трудові операції			
19.	Виконує операції збору та просушування насіння за незначною допомогою вчителя. <i>* З допомогою та під керівництвом вчителя виконує операції.</i>			

20.	Видаляє засохлі однорічні рослини з квітника. <i>*Під керівництвом вчителя видаляє засохлі однорічні рослини з квітника.</i>			
21.	Виносить видалені рештки рослин на смітник. <i>*Під керівництвом вчителя виносить видалені рештки рослин на смітник.</i>			
22.	Виконує операції поливу та видалення пилу з листя кімнатних рослин. <i>*Під керівництвом вчителя.</i>			
23.	Вміє доглядати за рослинами (поливати, збризкувати листя, рихлити землю у горщиках). <i>* Під керівництвом та з допомогою.</i>			
24.	Перекопує ґрунт, дотримуючись правил. <i>* Під керівництвом та з допомогою вчителя.</i>			
25.	Готує рядки для посіву рослин. <i>*Під керівництвом та з допомогою вчителя.</i>			
26.	Висіває (висаджує) однорічні рослини у ґрунт. <i>*Під керівництвом та з допомогою вчителя.</i>			
27.	Виконує роботу у квітнику, на клумбі під керівництвом вчителя.			
28.	Згрібає сухе листя.			
29.	Пересаджує вазони за алгоритмом.			
30.	Вміє копати ямки та загортати після висаджування рослин.			
Розділ «Господарсько-побутова праця»				
1.	Називає види житлових приміщень. <i>*За наочною опорою та запитаннями вчителя називає.</i>			
2.	Пояснює призначення меблів та їх місце розташування в квартирі, будинку. <i>*За наочною опорою та запитаннями вчителя.</i>			
3.	Називає основні санітарно-гігієнічні вимоги до житлових приміщень: чистота, затишок, порядок, світло. <i>* За наочною опорою та запитаннями вчителя.</i>			
4.	Має уявлення про періодичність прибирання, пояснює особливості, відмінності: щоденне, щотижневе і генеральне.			
5.	Розрізняє види прибирання: сухе, вологе та пояснює відмінності. <i>*За наочною опорою.</i>			
6.	Називає інструменти, які використовуються для прибирання житлових приміщень. <i>*За наочною опорою називає.</i>			
7.	Знає правила прибирання. <i>*За наочною опорою та запитаннями вчителя називає.</i>			
8.	Вміє видаляти пил з підвіконників, меблевих поверхонь. <i>*Під керівництвом та з допомогою вчителя.</i>			
9.	Визначає план трудових операцій. <i>*За наочною опорою промовляє план трудових операцій.</i>			
10.	Знає призначення урни для сміття, вміє її обслуговувати. <i>*Під керівництвом вчителя обслуговує урну для сміття.</i>			
11.	Пояснює призначення пилососа. Вміє користуватися за інструкцією. <i>*За запитаннями вчителя пояснює</i>			

	<i>призначення пилососа, під керівництвом та з допомогою вчителя користується пилососом.</i>			
12.	<i>Знає призначення речей домашнього вжитку. * За наочною опорою та запитаннями вчителя розповідає про призначення речей.</i>			
13.	<i>Пояснює відмінність між чистими та брудними речами домашнього вжитку. *За наочною опорою визначає брудні та чисті речі.</i>			
14.	<i>Класифікує речі для прання за кольором, за видом тканини. *Під керівництвом та з допомогою.</i>			
15.	<i>Вміє користуватися праскою. *Під керівництвом вчителя користується праскою.</i>			
16.	<i>Вміє складати речі після прасування. *Під керівництвом та з допомогою.</i>			
17.	<i>Називає види пральних машин. *За наочною опорою.</i>			
18.	<i>Знає зовнішню будову пральної автомат машини. *За наочною опорою називає.</i>			
19.	<i>Називає засоби для прання, пояснює відмінності між рідкими та сипучими. *За наочною опорою називає, з допомогою визначає відмінності.</i>			
20.	<i>Має уявлення про програми прання.</i>			
21.	<i>За вказівкою вчителя вибирає певну програму для прання. *Під керівництвом та з допомогою вчителя вибирає відповідну програму прання, користуючись інструкцією.</i>			
22.	<i>Вміє користуватися інструкцією.</i>			
23.	<i>Визначає послідовність етапів (дій) процесу прання речей. *За наочною опорою називає послідовність дій процесу прання речей.</i>			
	«Магазини та супермаркети»			
24.	<i>Має уявлення про види магазинів, відділи, називає їх за запитаннями вчителя. *За наочною опорою називає відділи в магазині.</i>			
25.	<i>Орієнтується у супермаркеті, знаходить відповідний відділ. *Під керівництвом та з допомогою.</i>			
26.	<i>Знаходить на полицях супермаркету вказаний продукт, товар. * З допомогою та під керівництвом.</i>			
27.	<i>Визначає ціну товару (знаходить та читаю ціну). * З допомогою вчителя.</i>			
28.	<i>Має уявлення про терміни придатності продуктів.</i>			
29.	<i>Визначає термін придатності. *З допомогою вчителя знаходить на упаковках термін придатності та умови зберігання.</i>			
30.	<i>Називає молочні продукти, їх властивості. *За наочною опорою називає молочні продукти.</i>			
31.	<i>Класифікує молочні продукти. *З допомогою та під керівництвом вчителя.</i>			
32.	<i>Розміщує упаковки, товари на полиці за інструкцією. *З допомогою та під керівництвом.</i>			
33.	<i>Називає соки, води (5-7). *За наочною опорою та запитаннями.</i>			

	Розділ «Кулінарія. Приготування їжі»			
1.	Має уявлення про професії у сфері громадського харчування. Називає. <i>*Називає за наочною опорою.</i>			
2.	Має уявлення про зовнішню будову електроплити, показує називає частини. <i>*За наочною опорою та за запитаннями вчителя.</i>			
3.	Знає правила користування електроплитою. <i>* За наочною опорою та запитаннями називає правила.</i>			
4.	Пояснює призначення кухні в побуті.			
5.	Називає види кухонного посуду. <i>* За наочною опорою та запитаннями.</i>			
6.	Називає види кухонного обладнання. <i>* За наочною опорою та запитаннями.</i>			
7.	Називає види кухонних інструментів. <i>* За наочною опорою та запитаннями.</i>			
8.	Розміщує кухонний посуд, інструменти, інвентар за вказівкою вчителя. <i>*Під керівництвом та з допомогою.</i>			
9.	Називає столові прибори, посуд.			
10.	Пояснює призначення столових приборів, посуду.			
11.	Вміє правильно користуватися столовими приборами. <i>*Під керівництвом вчителя користується.</i>			
12.	Сервірує стіл до обіду, вечері за алгоритмом. <i>* Сервірує під керівництвом вчителя.</i>			
13.	Дотримується правил культури поведінки за столом. <i>*Під керівництвом вчителя.</i>			
14.	Має уявлення про режим харчування. <i>*За наочною опорою розповідає про режим харчування.</i>			
15.	Має уявлення про корисну і шкідливу їжу. Класифікує продукти за цією ознакою. <i>*За наочною опорою розрізняє шкідливу і корисну їжу</i>			
16.	Має уявлення про термічну обробку харчових продуктів. Називає способи термічної обробки. <i>* За наочною опорою та запитаннями.</i>			
17.	Має уявлення про кулінарний рецепт, вміє ним користуватися під час приготування салатів. <i>*Під керівництвом учителя користується рецептом під час приготування салатів.</i>			
18.	Користується фартухом під час приготування їжі. <i>*Після нагадування.</i>			
19.	Пояснює призначення тертушки. <i>*За наочною опорою.</i>			
20.	Вміє користуватися тертушкою. <i>* Під керівництвом вчителя користується тертушкою для приготування салатів.</i>			
21.	Нарізає ножем фрукти для приготування салату. <i>*Під керівництвом вчителя нарізає ножем фрукти.</i>			
22.	Вміє відварювати яйця, користується годинником для відслідковування часу. <i>*Під керівництвом вчителя.</i>			
23.	Прибирає своє робоче місце. <i>*Під керівництвом вчителя прибирає.</i>			

	Розділ «Офісні роботи»			
1.	Має уявлення про офіс. Розповідає. <i>*За наочною опорою та запитаннями розповідає.</i>			
2.	Називає офісні меблі та пояснює їх призначення. <i>*За наочною опорою називає меблі та їх призначення.</i>			
3.	Має уявлення та розповідає про офісні інструменти, матеріали для роботи, обладнання, оргтехніку та їх призначення. <i>*За наочною опорою та запитаннями вчителя розрізняє.</i>			
4.	Називає основні канцелярські товари для офісу. <i>* За наочною опорою.</i>			
5.	Розрізняє види паперу, формати паперу А4, А5, А3. <i>* Співвідносить формат паперу з еталоном.</i>			
6.	Розрізняє види папок за розміром, характеристиками, призначенням. <i>*Розрізняє види папок в результаті співвіднесення з еталоном.</i>			
	Трудові операції (дії).			
7.	Вкладає аркуші паперу у файли відповідних розмірів. <i>*Під керівництвом та з допомогою вчителя вкладає аркуші паперу у файли.</i>			
8.	Вміє користуватися папками на кнопці, швидкозшивачем, папками–реєстраторами. <i>* Під керівництвом та з допомогою вчителя.</i>			
9.	Вміє користуватися скріпками, степлером. <i>*З допомогою вчителя користується.</i>			
10.	Вміє ламінувати. <i>*Під керівництвом вчителя та з опорою на алгоритм ламінує.</i>			

Навчальні досягнення диференційовано відповідно до різних пізнавальних можливостей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

* – для учнів з ППР помірного ступеня.

Додаток В

Методика вивчення спрямованості особистості «Орієнтовна анкета»**(В. Смекала, М. Кучера)****Мета:** вивчення основної життєвої орієнтації.**Вік досліджуваного:** з 10 років.**Необхідний матеріал:** бланк анкети методики, бланк відповідей, ключ для обробки результатів дослідження, таблиця вираженості спрямованості.**Процедура дослідження**

Досліджуваним пропонується анкета, яка містить 30 запитань, на кожне з яких подано три варіанти відповідей. Досліджуваний відповідає згідно з **інструкцією:** «Вам пропонується три варіанти продовження незакінченого речення. Спочатку виберіть з них такий варіант, який краще всього відображає вашу точку зору, який для вас є найбільш вагомим. Букву вашої відповіді впишіть у бланк відповідей в колонку «Більше всього» навпроти номера речення. Потім підберіть із двох варіантів, що залишилися, той, який найменше відповідає вашій особистій думці, і напишіть відповідну букву в колонку «Менше всього» бланка відповідей. Відповідь, яка залишилася, не записується. Виконуйте завдання якомога точніше. Пам'ятайте, що правильних чи неправильних відповідей не буває, нам важливо знати вашу особисту думку.

Текст анкети

1. *Найбільше задоволення в житті дає ...*
 - А) оцінка іншими результатів моєї роботи.
 - В) усвідомлення того, що робота виконана добре.
 - С) усвідомлення того, що знаходишся серед друзів.
2. *Якби я грав у футбол (баскетбол), то хотів би бути ...*
 - А) тренером, який розробляє тактику гри.
 - В) відомим гравцем.
 - С) обраний капітаном команди.
3. *Кращими вчителями є ті, які...*
 - А) мають індивідуальний підхід.
 - В) захоплені своїм предметом і викликають інтерес до нього.
 - С) створюють в колективі атмосферу, в якій ніхто не боїться висловити свою думку.
4. *Учні оцінюють як найгірших, тих вчителів, які...*
 - А) не приховують, що деякі люди несимпатичні.
 - В) викликають в усіх дух суперництва.
 - С) створюють враження, що предмет, який вони викладають, їх не цікавить.
5. *Я радію, коли мої друзі...*
 - А) допомагають іншим, коли для цього випадає нагода.
 - В) завжди вірні і надійні.
 - С) інтелігентні і в них різнобічні інтереси.
6. *Кращими друзями вважаю тих,...*

- A) з якими добре складаються взаємовідносини.
 - B) які можуть більше ніж я.
 - C) на яких можна покластися.
7. *Я хотів би, щоб про мене говорили, як про людину, яка ...*
- A) досягла життєвого успіху.
 - B) може по-справжньому любити.
 - C) відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.
8. *Якби я міг вибирати, я хотів би...*
- A) займатися наукою.
 - B) бути начальником.
 - C) бути досвідченим пілотом.
9. *Коли я був молодшим, я любив ...*
- A) гратися з друзями.
 - B) успіхи в справах.
 - C) коли мене хвалили.
10. *Найбільше мені не подобається, коли я ...*
- A) зустрічаю перешкоди при виконанні покладеного на мене завдання.
 - B) коли в колективі погіршуються товариські стосунки.
 - C) коли мене критикує учитель.
11. *Основна роль шкіл повинна полягати в ...*
- A) підготовці учнів до роботи за спеціальністю.
 - B) розвитку індивідуальних здібностей і самостійності.
 - C) вихованні в учнів якостей, завдяки яким вони могли б вживатися з людьми.
12. *Мені не подобаються заклади, в яких ...*
- A) склалася недемократична система.
 - B) людина втрачає свою індивідуальність в загальній масі.
 - C) неможливе виявлення власної ініціативи.
13. *Якби в мене було більше вільного часу, я б використовував його*
- A) для спілкування з друзями.
 - B) для улюблених справ і самоосвіти.
 - C) для безпечного відпочинку.
14. *Мені здається, що я здатний на багато що, коли ...*
- A) працюю з симпатичними людьми.
 - B) маю роботу, яка мене задовольняє.
 - C) мої зусилля достатньо винагороджені.
15. *Я люблю, коли ...*
- A) інші цінують мене.
 - B) відчуваю задоволення від виконаної роботи.
 - C) приємно проводжу час із друзями.
16. *Якби про мене писали в газетах, мені б хотілося, щоб...*
- A) відзначили роботу, яку я виконав.
 - B) похвалили мене за мою роботу.
 - C) повідомили про те, що мене вибрали в актив класу.

17. *Навчався б краще, якби викладач ...*
А) мав би до мене індивідуальний підхід.
В) стимулював би мене до більш інтенсивної праці.
С) проводив дискусію з питань, які розглядаються.
18. *Немає нічого гіршого, ніж ...*
А) образа особистої гідності.
В) неуспіх при виконанні важливого завдання.
С) втрата друзів.
19. *Понад усе я ціную ...*
А) особистий успіх.
В) спільну роботу.
С) практичні результати.
20. *Дуже мало людей, які...*
А) дійсно радіють виконаній роботі.
В) із задоволенням працюють у колективі.
С) виконують роботу по-справжньому добре.
21. *Я не виношу ...*
А) сварок і суперечок.
В) заперечення всього нового.
С) людей, котрі ставлять себе вище за інших.
22. *Я хотів би ...*
А) щоб оточуючі вважали мене своїм другом.
В) допомагати іншим у спільній роботі.
С) викликати захоплення в інших.
23. *Я захоплююсь вчителем, коли він ...*
А) вимогливий.
В) користується авторитетом.
С) доступний.
24. *На уроці я хотів би ...*
А) щоб рішення приймалися колективно.
В) самостійно працювати над вирішенням проблеми.
С) щоб учитель визнавав мої позитивні якості.
25. *Я хотів би прочитати книжку ...*
А) про мистецтво жити з людьми.
В) про життя видатної людини.
С) типу «зроби сам».
26. *Якби в мене були музичні здібності, я хотів би бути ...*
А) диригентом.
В) солістом.
С) композитором.
27. *Вільний час із найбільшим задоволенням проводжу ...*
А) дивлячись детективний фільм.
В) в розвагах із друзями.
С) займаючись своїм захопленням (хобі).
28. *За умови однакового виграшу я б із задоволенням ...*

- А) придумав цікавий конкурс.
- В) виграв у конкурсі.
- С) організував конкурс і керував ним.

29. Для мене найважливіше знати ...

- А) що я хочу зробити.
- В) як досягти мети.
- С) як залучити інших до досягнення своєї мети.

30. Людина повинна поводити себе так, щоб ...

- А) інші люди були задоволені нею.
- В) виконати насамперед своє завдання.
- С) за її працю не потрібно її ганьбити.

Ключ для обробки результатів дослідження

Спрямованість на:					
себе (СС)		взаємодію (ВД)		завдання (СЗ)	
1 А	16В	1 С	16С	1 В	16С
2 В	17 А	2 С	17 С	2 С	17В
3 А	18 А	3 С	18 С	3 В	18 В
4 А	19 А	4 В	19В	4 С	19 С
5 В	20 С	5 А	20 В	5 С	20 А
6С	21 С	6 А	21 А	6В	21 В
7 А	22 С	7С	22 А	7 В	22 В
8 С	23 В	8 В	23 С	8 А	23 А
9 С	24 С	9 А	24 А	9 В	24 В
10 С	25 В	10В	25 А	10 А	25 С
11 В	26 В	11 С	26 А	11 А	26 С
12В	27 А	12 А	27 В	12 С	27 С
13 С	28 В	13 А	28 С	13 В	28 А
14 С	29 А	14 А	29 С	14 В	29 В
15 А	30 С	15 С	30 А	15 В	30 В

Бланк відповідей

Прізвище,
ім'я _____

	Більше всього		Менше всього		Результат
СС =	(.....)	-	(.....)	+ 30	
ВД =	(.....)	-	(.....)	+ 30	
СЗ =	(.....)	-	(.....)	+ 30	

№ з/п	Більше всього	Менше всього	№ з/п	Більше всього	Менше всього	№ з/п	Більше всього	Менше всього
1			11			21		
2			12			22		
3			13			23		
4			14			24		
5			15			25		
6			16			26		
7			17			27		
8			18			28		
9			19			29		
10			20			30		

Обробка та інтерпретація результатів

При обробці матеріалів дослідження користуються спеціальним ключем. Якщо вказана в ключі буква (А, В або С) занесена в рубрику «Більше всього», то учневі зараховують 2 бали за даним видом спрямованості. Якщо ж буква розташована під індексом «Менше всього», то учневі дається 0 балів. Потім підраховується кількість двійок і записується внизу у бланку відповідей поряд із буквами «СС», «ВД», «СЗ» у колонці «Більше всього». Також підраховується кількість нулів, яка записується під індексом «Менше всього». З кількості двійок віднімається кількість нулів, до цієї різниці додається 30. Ця сума й характеризує рівень даного виду спрямованості.

Якщо кількість нулів перевищує кількість двійок, то різниця між ними вираховується з числа 30; загальна сума всіх балів за трьома видами спрямованості повинна дорівнювати 90, в іншому випадку потрібно шукати допущену при підрахунках помилку.

У масовому психологічному дослідженні діапазон індивідуальних відмінностей досить широкий:

- спрямованість на себе – від 11 до 45 років;
- спрямованість на взаємодію – від 13 до 45;
- дійова спрямованість – від 17 до 49.

Таблиця 1**Результати вивчення спрямованості особистості**

№ з/п	Прізвище, ініціали, вік учня	Спрямованість на:		
		себе (СС)	взаємодію (ВД)	завдання (СЗ)
1				
2				
3				
....				

Порівнюючи результати обробки даних з показниками рівня вираженості спрямованості, які вказані в табл. 2, можна зробити висновок про ступінь вираженості того чи іншого виду спрямованості в учня.

Таблиця 2**Рівні вираженості спрямованості**

Рівень	Особиста спрямованість		Колективістська спрямованість		Дійова спрямованість	
	чоловіки	жінки	чоловіки	жінки	чоловіки	жінки
Низький	11-24	12-20	13-23	14-25	17-30	18-30
Нижче середнього	22-24	21-23	24-27	26-27	31-34	31-33
Середній	25-26	24-25	29-30	29-30	35-36	34-36
Вище середнього	27-30	26-29	31-34	31-34	37-40	37-41
Високий	31-45	30-44	34-35	35-347	41-49	42-50

Прояви досліджуваних характеристик:

Особистості зі спрямованістю на себе:

- найбільше зайняті собою, своїми почуттями і проблемами;
- роблять необґрунтовані та поспішні висновки і припущення щодо інших людей; так само поводять себе в дискусіях;
- намагаються нав'язати свою волю групі;
- оточуючі в їх присутності не відчувають себе вільно;
- не відчують, коли потрібно розмовляти, а коли мовчати і слухати;
- неможливо зрозуміти, чи люблять вони інших людей.

Особистості зі спрямованістю на взаємні дії:

- уникають прямого вирішення проблеми;
- поступаються натиску групи;
- не виказують оригінальних ідей і нелегко буває зрозуміти, що така людина хоче висловити;

- не працюють інтенсивно самі і не допомагають групі підійти до вирішення питання;
- не приймають на себе керівництво, коли йдеться про вибір завдання;
- не допомагають окремим членам групи висловлювати свої думки і майже не сприяють досягненню спільної мети.

Особистості зі спрямованістю на завдання:

- допомагають окремим членам групи висловлювати свої думки;
- підтримують групу, щоб вона досягла поставленої мети;
- допомагають групі дійти до суті речей і мають гарні ідеї відносно того, як продовжувати роботу;
- легко буває зрозуміти, що така людина хоче висловити;
- можуть складати хороші звіти;
- беруть у свої руки керівництво, коли йдеться про вибір завдання;
- працюють інтенсивно;
- правильно оцінюють, коли потрібно говорити, а коли й промовчати;
- в їх присутності всі відчують себе вільно і невимушено;
- не ухиляються від безпосереднього розв'язування проблеми.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса
Інструкція для учасників дослідження. Вам запропонована 41 обставина, на кожна з яких дайте відповідь «ТАК» чи «НІ».

Текст опитувальника

1. Коли є вибір між двома варіантами, то краще, не відкладаючи, зробити вибір.
2. Я нервую, коли помічаю, що не можу виконати завдання на 100 відсотків.
3. Коли я працюю, то так виглядає, ніби я ставлю усе для здобуття успіху.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, я здебільшого приймаю рішення один з останніх.
5. Коли в мене два дні підряд немає чим зайнятися, то я втрачаю спокій.
6. У певні дні мої успіхи є нижчими за «норму».
7. Стосовно себе я є більш вимогливий, ніж щодо інших людей.
8. Я є більш привітний, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то згодом собі дорікаю, бо переконаний, що зміг би впоратися з завданням.
10. Під час виконання роботи я потребую невеликих перепочинків.
11. Старанність – головна риса моєї вдачі.
12. Мої досягнення не завжди однаково успішні.
13. Мені до душі інша праця, ніж та, якою я тепер займаюся.
14. Зауваження більше сприяють моїй активності, ніж похвала.
15. Я переконаний в тому, що однокласники сприймають мене як доброго товариша.
16. Перешкоди допомагають мені приймати більш тверді рішення.
17. Іншим не важко зачепити почуття моєї гідності.
18. Коли я працюю без особливого бажання, це легко помітити.
19. Під час виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Деколи я відкладаю на потім роботу, яку повинен виконати тепер.
21. Слід покладатися лише на власні сили.
22. У житті мало речей, які більш важливі за гроші.
23. Завжди, коли я маю виконати важливе доручення я не відволікаюся на інші проблеми.
24. Почуття мого честолюбства є меншим, ніж в інших.
25. Після канікул я переважно з радістю повертаюся до школи.
26. Коли робота мені до вподоби, я виконую її більш якісно, ніж іншу працю.
27. Мені приємніше мати справу з людьми, які здатні інтенсивно працювати.

28. Коли у мене немає заняття, я відчуваю дискомфорт.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, то я стараюся знайти найкращий спосіб вирішення завдання.
31. Мої товариші деколи вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх однокласників.
33. Немає сенсу йти всупереч волі вчителя.
34. Деколи я не знаю, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не вдається зробити, то я втрачаю терпіння.
36. Я переважно не надаю значення своїм досягненням.
37. Коли я працюю разом з іншими, то результати моєї праці є вищими, ніж результати інших людей.
38. Багато за що я брався, я не доводив до завершення.
39. Я заздрю людям, які є менш завантаженими за мене.
40. Я не рівняюся на тих, хто прагне влади.
41. Коли я переконаний у правильності власної позиції, я здатний зробити все, щоб довести власну правоту.

Обробка результатів:

Щоб отримати результати по цій методиці, слід оцінити отримані Вами відповіді згідно КЛЮЧА.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

КЛЮЧ

Номери запитань з відповіддю «ТАК» (+)	Оцінка	Номери запитань з відповіддю «НІ» (-)	Оцінка
2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41	1	6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39	1

Отримані оцінки слід підсумувати. Кількісні результати по цій методиці означають:

1 – 10 балів: мотивація до успіху низька, особа не прагне досягти перемоги, не схильна докладати власних сил у працю, апатична, пасивно ставиться до життя.

11 – 16 балів: середня мотивація до успіху. При такій мотивації людина не боїться ризикувати, вона не є скованою у своїх діях, бо можлива невдача не надто хвилює її.

17 – 20 балів: висока мотивація до успіху. Такі особи здатні йти на середнього рівня ризик для досягнення бажаного, схильні орієнтуватися на власні сили, гнучко і наполегливо добиватися поставленої мети.

Вище від 21 балу: мотивація до успіху надто висока. Це може спричиняти надмірну самокритичність до власних можливостей. При цьому особа може зазнавати надмірного хвилювання та страху зазнати невдачі. Підсвідома зневіра у власні сили викликає в людини меншу готовність до ризику, особистісну скованість. У результаті при надмірній мотивації до успіху людина може втрачати віру в те, що вона доб'ється бажаного.

Дослідження показали, що люди з помірно високою орієнтацією на успіх надають переваги середньому рівню ризику. Ті ж, хто побоюються невдач, надають переваги малому чи, навпаки, надто великому рівню ризику.

Чим *вища мотивація людини до успіху* – досягнення мети, тим нижчий показник готовності до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на сподівання на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай більш, ніж при слабкій. До того ж людям, мотивованим на успіх і тим, що мають великі надії на нього, притаманно уникати великого ризику.

Ті, хто сильно мотивований на успіх і має високу готовність до ризику, рідше потрапляють в незручні ситуації, ніж ті люди, що мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), це є перешкодою мотиву до успіху – досягнення мети.

Вимірювання мотивації досягнення

Модифікація тесту-опитувальника А. Мехрабіана для вимірювання мотивації досягнення (ТМД). ТМД призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі. При цьому оцінюється, який з цих двох мотивів у випробуваного домінує. Методика застосовується для дослідницьких цілей при діагностиці мотивації досягнення у старших школярів. Тест є опитувальник, що має дві форми - чоловічу (форма А) і жіночу (форма Б).

Інструкція

«Тест» складається з низки тверджень, що торкаються окремих сторін характеру, а також думок і почуттів з приводу деяких життєвих ситуацій.

Щоб оцінити ступінь вашої згоди або незгоди з кожним із тверджень, використовуйте таку шкалу: +3 – повністю згоден; +2 – згоден; +1 – скоріше згоден, ніж не згоден; 0 – нейтральний; -1 – скоріше не згоден, ніж згоден; -2 – не згоден; -3 – повністю не згоден.

Прочитайте твердження тесту та оцініть ступінь своєї згоди (або незгоди). При цьому на бланку для відповідей проти номера твердження поставте цифру, яка відповідає ступеню вашої згоди (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3). Давайте ту відповідь, яка першою приходить вам в голову. Не витрачайте часу на його обдумування.

При обробці результатів проводиться підрахунок балів за певною системою, а не аналіз змісту окремих відповідей. Результати тесту будуть використовуватися тільки для наукових цілей, і дається повна гарантія про нерозголошення отриманих даних. Якщо у вас виникли якісь питання, задайте їх, перш, ніж виконувати тест. Тепер приступайте до роботи!».

Тест опитувальника (форма А)

1. Я більше думаю про отримання гарної оцінки, ніж побоююся отримання поганої.
2. Якби я повинен був виконати складне, незнайоме мені завдання, то я волів би зробити його разом з ким-небудь, чим трудитися над ним поодиноці.
3. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнений, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, у вирішенні яких сумніваюся.
4. Мене більше приваблює справа, яка не вимагає напруження і в успіху якого я впевнений, ніж важка справа, в якому можливі несподіванки.
5. Якщо б у мене щось не виходило, я скоріше доклав би всіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж перейшов би до того, що в мене може добре вийти.
6. Я волів би самостійно виконувати таку роботу, яка є цікавою для мене.

7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної літератури, ніж художньої.
8. Я волів би важливе важка справа, хоча ймовірність невдачі в ньому дорівнює 50%, справою досить важливою, але не важкою.
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж рідкісні ігри, які вимагають майстерності і відомі небагатьом.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це у мене виникають тертя з товаришами.
11. Якби я зібрався грати в карти, то швидше зіграв би в розважальну гру, ніж у важку, що вимагає роздумів.
12. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніше інших, ніж ті, де всі учасники орієнтовно рівні за своїми можливостями.
13. У вільний від роботи час я оволодію технікою якої-небудь гри швидше для розвитку свого вміння, ніж для відпочинку і розваг.
14. Я швидше віддам перевагу зробити якусь справу так, як я вважаю за потрібне, нехай навіть з 50% ризику помилитися, ніж робити його, як мені радять інші.
15. Якби мені довелося вибирати, які предмети вивчати, то я швидше вибрав би ті, з яких у мене кращі оцінки.
16. Я швидше став би грати в команді, ніж змагатися один на один.
17. Я віддаю перевагу працювати не шкодуючи сил, поки не отримаю повного задоволення від отриманого результату, ніж прагнути закінчити справу пошвидше і з меншою напругою.
18. На іспиті я волів би конкретні питання з пройденого матеріалу, питань, що вимагають для відповіді висловлювання своєї думки.
19. Я швидше вибрав би справу, в якій є певна ймовірність невдачі, але є і можливість досягти більшого, ніж таке, в якому моє становище не погіршиться, а й істотно не покращиться.
20. Після успішної відповіді на іспиті я швидше з полегшенням зітхну («пронесло!»), Ніж порадію хорошою оцінкою.
21. Якби я міг повернутися до одного з двох незавершених справ, то я швидше повернувся б до важкого, ніж до легкого.
22. При виконанні контрольного завдання я більше турбуюся про те, як би не допустити яку-небудь помилку, ніж думаю про те, як правильно його вирішити.
23. Якщо у мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сам продовжувати шукати вихід.
24. Після невдачі я скоріше стаю ще більш зібраним і енергійним, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.
25. Якщо є сумнів в успіху будь-якого починання, то я швидше не стану ризикувати, ніж все-таки візьму в ньому активну участь.
26. Коли я беруся за важку справу, я більше побоююся, що не впораюся з ним, ніж сподіваюся, що воно вийде.
27. Я працюю ефективніше під чийось керівництвом, ніж коли несучу за свою роботу особисту відповідальність.

28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнений.
29. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж тоді, коли переді мною ставлять завдання лише в загальних рисах.
30. Якби я успішно вирішив якесь завдання, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішити аналогічну задачу, ніж перейшов би до задачі іншого типу.
31. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.
32. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Тест опитувальника (форма Б)

1. Я більше думаю про отримання гарної оцінки, ніж побоююся отримання поганий.
2. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнена, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, які знаю, як вирішувати.
3. Мене більше приваблює справа, яка не вимагає напруження і в успіху якого я впевнена, ніж важка справа, в якому можливі несподіванки.
4. Якби у мене щось не виходило, я скоріше доклала б всі сили, щоб з цим впоратися, ніж перейшла б до того, що в мене може добре вийти.
5. Я воліла б виконувати ті завдання, які мені пропонує вчитель,
а не вибирати самій.
6. Більш сильні переживання у мене викликаються страхом невдачі, ніж надією на успіх.
7. Науково-популярну літературу я віддаю перевагу літературі розважального жанру.
8. Я воліла б важливе важка справа, де ймовірність невдачі дорівнює 50%, справою досить важливою, але не важкою.
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж рідкісні ігри, які вимагають майстерності і відомі небагатьом.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це у мене виникають тертя з товаришами.
11. Після успішної відповіді на іспиті я швидше з полегшенням зітхну, що «пронесло», ніж порадію хорошою оцінкою.
12. Якби я зібралася грати в карти, то швидше зіграла б у розважальну гру, ніж у важку, що вимагає роздумів.
13. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніше інших, тим, де всі учасники приблизно рівні за силою.
14. Після невдачі я стаю ще більш зібраною і енергійною, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.
15. Невдачі отруюють моє життя більше, ніж приносять радість, успіхи.

16. У нових невідомих ситуаціях у мене швидше виникає хвилювання і занепокоєння, ніж інтерес і цікавість.
17. Я швидше спробую приготувати нову цікаву страву, хоча і воно може погано вийти, ніж стану готувати звичне, яке зазвичай добре виходило.
18. Я швидше займуся чимось приємним і необтяжливим, ніж стану виконувати щось, як мені здається, варта уваги, але не дуже захоплююче.
19. Я швидше витрачу весь свій час на здійснення однієї справи, замість того, щоб виконати швидко за цей же час два-три інших.
20. Якщо я захворіла і змушена залишитися вдома, то я використовую час швидше для того, щоб розслабитися і відпочити, ніж почитати і попрацювати.
21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті і ми вирішили б влаштувати вечірку, то я воліла б сама організувати її, ніж допустити, щоб це зробила якась інша.
22. Якщо у мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сама продовжувати шукати вихід.
23. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.
24. Коли я беруся за важку справу, я скоріше побоююся, що не впораюся з ним, ніж сподіваюся, що воно вийде.
25. Я працюю ефективніше під чийось керівництвом, ніж тоді, коли несу за свою роботу особисту відповідальність.
26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнена.
27. Якби я успішно вирішила якесь завдання, то з великим задоволенням взялася б вирішувати ще раз аналогічну, ніж перейшла б до задачі іншого типу.
28. Я працюю продуктивніше над завданням, коли переді мною ставлять завдання лише в загальних рисах, ніж тоді, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати.
29. Якщо при виконанні важливої справи я допускаю помилку, то частіше я гублюся і впадаю у відчай, замість того, щоб швидко взяти себе в руки і намагатися виправити становище.
30. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Процедура підрахунку сумарного балу

Для визначення сумарного балу необхідно користуватися такою процедурою.

Відповідно до відповідей випробовуваних на прямі пункти опитувальника (відмічені знаком «+» в ключі) приписуються бали на основі наступного співвідношення:

-3	-2	-1	0	1	2	3
<hr/>						
7	6	5	4	3	2	1

Відповідно до відповідей випробовуваних на зворотні пункти опитувальника (відмічені в ключі знаком «-») приписуються бали на основі співвідношення:

-3	-2	-1	0	1	2	3
<hr/>						
7	6	5	4	3	2	1

Ключ до чоловічої форми: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, +31, -32.

Ключ до жіночої форми: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

На основі підрахунку сумарного балу визначають, яка мотиваційна тенденція домінує у випробуваного. Бали всієї вибірки досліджуваних, що беруть участь в експерименті, ранжирують і виділяють дві контрастні групи: верхні 27% вибірки характеризуються мотивом прагнення до успіху, а нижні 27% - мотивом уникнути невдачі.

МОДЕЛЬНА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА
«Технології трудового навчання: інваріативні модулі»
для 5-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти
для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку
(автор: Абакумова І. В.)

Вступна частина

Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» інтегрує знання з різних навчальних предметів і є однією з основних для формування в учнів функціональної грамотності, техніко-технологічного, проєктного, креативного та критичного мислення. Вона ґрунтується на практично орієнтованому навчанні та компетентнісно-діяльнісному підході до реалізації змісту, сприяючи формуванню свідомого ставлення до праці як творчої діяльності людини, що полягає у створенні матеріальних та духовних цінностей.

Програма орієнтована на поступове розширення і поглиблення знань учнів від класу до класу, враховує вимоги концепції Нової української школи, що передбачає розвиток учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних психофізіологічних можливостей, особливостей і потреб, формування загальнолюдських цінностей, підтримку життєвого оптимізму, розвиток самостійності, плекання творчості й допитливості. Програма ґрунтується на принципі розвитку можливостей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, в основі якого врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку і потреб, забезпечення просування розвитку школярів за індивідуальними освітніми траєкторіями.

Головним завданням Програми як інструменту реалізації компетентнісного підходу в освітній галузі «Технології», що реалізується в освіті учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, є формування професійно-трудової (технологічної) компетентності — засвоєного учнями в процесі навчання досвіду предметно-перетворювальної діяльності, пов'язаної з набуттям нових знань та їх застосуванням: техніко-технологічних, конструкторсько-графічних, інформаційно-комунікативних, творчопроєктувальних, профорієнтаційних, соціальних, економічних, досвіду роботи з обладнанням, інструментами, термінологічними знаннями, культури та безпеки праці.

Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» знайомить учнів з різними технологіями, серед яких технологічні, інформаційні, комунікаційні, проєктні та профорієнтаційні. У процесі освоєння програми учні здобувають базові навички роботи з сучасним технологічним обладнанням, освоюють новітні

технології, знайомляться з різноманітними професіями, визначають для себе професійну орієнтацію і напрямки в сферах трудової діяльності.

Зміст програми відповідає сучасним вимогам і відображає зміни у життєвих реаліях, а також сприяє формуванню простору професійної орієнтації та самоідентифікації особистості. Зокрема, програма охоплює такі напрямки, як комп'ютерна графіка, промисловий дизайн, 3D-моделювання, цифрові виробничі технології в обробці матеріалів, адитивні технології, нанотехнології, робототехніка, електротехніка, будівництво, транспорт, агро- та біотехнології, а також обробка харчових продуктів.

Програма також конкретизує зміст, предметні, метапредметні та особистісні результати.

Основною метою Модельної навчальної програми «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» є формування технологічної грамотності, розвитку ключових компетенцій та творчого мислення.

Завданнями цього предмету є:

1. Підготовка особистості до професійно-трудової діяльності, зокрема, на мотиваційному рівні – формування потреби та поваги до праці, соціально орієнтованої діяльності.
2. Оволодіння знаннями, уміннями та досвідом діяльності в предметній сфері «Технологія».
3. Оволодіння професійно-трудовами вміннями і технологічними знаннями, необхідними для перетворення матерії, енергії та інформації відповідно до поставлених цілей, з урахуванням економічних, соціальних, екологічних та естетичних критеріїв, а також з урахуванням критеріїв особистої та суспільної безпеки.
4. Формування в учнів культури проектної та дослідницької діяльності, готовності до пропозиції та реалізації нових технологічних рішень.
5. Розвиток навичок використання цифрових інструментів і програмних сервісів у професійно-трудої діяльності.
6. Розвиток умінь оцінювати свої професійні інтереси та схильності з огляду на підготовку до майбутньої професійної діяльності, володіння методиками оцінки своїх професійних уподобань.

Технологічна освіта учнів є інтегративною та базується на тісному зв'язку з трудовим процесом. Вона створює можливість застосування науково-теоретичних знань у практичній діяльності, сприяє включенню учнів у реальні трудові відносини в процесі творчої діяльності та вихованню культури особистості у всіх її проявах (культури праці,

естетичної, правової, екологічної, технологічної тощо). Крім того, вона сприяє розвитку самостійності, ініціативності, підприємливості та компетенцій, що дозволяють учням освоювати нові види праці та професійної діяльності.

Основним методичним принципом програми є освоєння сутності та структури технології, що нерозривно пов'язано з освоєнням процесу пізнання через побудову та аналіз різноманітних моделей.

Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» побудовано на модульному принципі. Програма складається з логічно завершених блоків навчального матеріалу, які дозволяють досягти конкретних освітніх результатів. Вона передбачає різні освітні траєкторії її реалізації. У рамках модельної програми існують обов'язкові інваріативні модулі, що реалізуються в межах відведеного часу на вивчення предмету.

У межах програми враховано можливості учнів з різним ступенем порушення інтелектуального розвитку, для яких розроблено адаптовані модулі. *Модуль 2.1 «Основи комп'ютерної графіки. Креслення» призначений для навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Цей модуль може бути адаптований або змінений Модулем 2.2. «Декоративно-ужиткове мистецтво в проєктно-технологічній діяльності»** для навчання учнів з меншими пізнавальними можливостями.

*Модуль 4.1 «STEM-технології. Елементи робототехніки» призначений для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Цей модуль може бути адаптований або змінений Модулем 4.2. «Проєктно-технологічна діяльність у побуті»** для навчання учнів з меншими пізнавальними можливостями.

Окрім того, можуть бути включені варіативні модулі, розроблені за запитом учасників освітнього процесу з урахуванням етнокультурних та регіональних особливостей, а також для поглибленого вивчення окремих тем інваріативних модулів.

Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» охоплює різноманітні аспекти технологічної освіти, що формує в учнях цілісне, багатогранне уявлення про сучасні технології, професії та важливість праці у суспільстві.

Основні форми навчання

Уроки та практичні заняття. Структуровані уроки з чіткими цілями та завданнями. Практичні заняття, які передбачають активну участь учнів у винятково практичній діяльності.

Групова робота. Завдання, розділені на групи, щоб усі учні могли співпрацювати та підтримувати одне одного. Використання проєктних завдань, які дозволяють дітям працювати разом над створенням конкретного продукту.

Індивідуальні заняття. Підходи, що враховують індивідуальні потреби та можливості кожного учня. Наставництво та підтримка з боку педагога в процесі навчання.

Інтерактивні лекції та демонстрації. Використання наочних матеріалів і презентацій для пояснення навчального матеріалу. Демонстрації практичних навичок та процесів.

Використання комп'ютерних технологій. Інтеграція комп'ютерних програм та онлайн-ресурсів для навчання та практики. Відеуроки та навчальні модулі, до яких учні можуть звертатися для додаткового навчання.

Основні методи навчання

Метод наочності. Використання графіків, малюнків, моделей і демонстрацій для візуалізації навчального матеріалу. Практика через створення фізичних об'єктів, що ілюструють вивчені поняття.

Метод подачі матеріалу через гру. Включення ігор, які допомагають учням засвоювати новий матеріал у легкій і захоплюючій формі. Рольові ігри, де учні можуть відтворювати реальні життєві ситуації, пов'язані з їхньою майбутньою професією.

Проектний метод. Робота над довгостроковими проєктами, які передбачають дослідження, планування, виконання і презентацію проєктів. Це стиль активного навчання через активну діяльність по знаходженню відповідей на запитання або розв'язання проблем. У процесі виконання проєктної діяльності теоретичні знання тісно пов'язані з практичними завданнями.

Метод модульного навчання. Викладання матеріалу в модульній формі, що дозволяє учням засвоювати теми в зручному для них темпі. Структуровані методи оцінювання та самооцінювання.

Метод стимулювання пізнавальної активності. Залучення учнів до гри, обговорення, постановки запитань для активізації їхньої думки. Заохочення учнів виявляти інтерес, ставити запитання та висловлювати власні думки.

Метод диференційованого підходу. Адаптація матеріалу під різні можливості та потреби учнів. Створення різних варіантів завдань для школярів з різним рівнем підготовки.

Ці методи і форми навчання можуть бути адаптовані для роботи з учнями 5-10 класів з порушення інтелектуального розвитку, що дозволяє зробити навчання більш доступним та ефективним. Правильний підхід до вибору форм і методів навчання сприяє розвитку

професійно-трудових навичок, які є ключовими для їхнього подальшого успішного навчання і соціалізації.

Реалізація Програми «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» передбачає:

1. Доступність навчального матеріалу. Адаптація змісту програми. Матеріали та методи навчання повинні бути зрозумілими і доступними для учнів з різними пізнавальними можливостями. Адаптація може включати використання простих термінів, візуальних засобів і динамічних навчальних форм.

2. Інтеграція практичної діяльності. Практичні заняття. Включення значної частини практичних занять для здобуття практичних навичок. Учні мають можливість застосовувати теоретичні знання на практиці, що підвищує їхню мотивацію та впевненість у собі.

3. Індивідуальний підхід. Диференціація навчання. Запровадження методів навчання, які враховують індивідуальні освітні потреби учнів. Це може включати індивідуальні завдання, групові проєкти під керівництвом педагога, а також консультації.

4. Залучення батьків та співпраця з родинами. Активна участь батьків у навчальному процесі може сприяти кращому розумінню потреб школярів. Проведення батьківських зборів, інформування батьків про професійні досягнення їхніх дітей, необхідність закріплення професійно-трудових навичок в умовах родини, сприяє соціалізації та підтримці учнів у навчанні.

5. Оцінка результатів. Моніторинг і оцінювання. Впровадження системи оцінювання, яка дозволяє відслідковувати прогрес учнів. Використання формульовального, поточного та підсумкового оцінювання допомагає визначити ефективність освітнього процесу, навчальні досягнення на основі вивчення програми, коригувати її відповідно до потреб учнів.

6. Розвиток соціальних навичок. Формування соціальних компетенцій. Ефективна програма має на меті розвиток не лише професійних, але й соціальних навичок учнів. Це передбачає вміння працювати в команді, комунікацію, а також розвиток самостійності.

7. Підвищення мотивації учнів. Створення позитивного середовища. Формування атмосфери підтримки та заохочення, що сприяє підвищенню мотивації учнів до навчання. Важливо забезпечити позитивний досвід навчання, щоб школярі прагнули досягати нових результатів.

8. Професійна підготовка педагогів. Навчання та підтримка вчителів освітньої галузі «Технології». Важливо забезпечити педагогів усіма необхідними ресурсами, щоб вони

могли ефективно застосовувати адаптовані методи навчання. Проведення тренінгів та семінарів для педагогів допоможе підвищити їх рівень підготовки та впевненість у використанні нових методів та технологій.

9. Гнучкість програми. Адаптація до змін. Програма повинна бути гнучкою, відповідати пізнавальним можливостям та освітнім потребам учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Корекційно-розвивальна спрямованість змісту навчання

Достатній рівень результативності роботи на уроках технології, професійно-трудова підготовка учнів до самостійної життєдіяльності є важливою умовою формування у них позитивного ставлення до трудової діяльності, що є необхідним компонентом для ефективності корекційної роботи. Корекційно-розвивальний ефект можливий лише за умови спеціальної організації трудового навчання.

Корекційно-розвивальна складова змісту технології (трудового навчання) учнів з порушеннями інтелектуального розвитку та комплексними порушеннями розвитку забезпечується на основі розвитку різних сфер особистості:

- пізнавальної (розв'язування в процесі трудової діяльності пізнавальних задач в наочно-дійовому та наочно-образному плані; дотримання етапів діяльності (аналіз, планування та організація виготовлення виробу, самоконтроль);
- комунікативно-мовленнєвої (опанування професійною лексикою на основі використання техніко-технологічної термінології у процесі зв'язного мовлення, формування умінь давати вербальний звіт про власну діяльність);
- сенсомоторної (розвиток зорово-моторної координації, формування умінь визначати форму, розмір, колір, розташування деталей предметів та їх властивостей, предметів на основі зорової, тактильної, слухової чутливості;
- розвиток дрібної моторики; навичок вправно володіти інструментами під час виконання практичних завдань);
- особистісної (формування позитивного ставлення до праці, готовності доводити виконання трудового завдання до завершення; усвідомленої навчально-практичної діяльності тощо);
- саморегуляції (виконання завдання за зразком і простою інструкцією, в певній послідовності дій).

Модульне планування

Модуль «Комп'ютерна графіка. Креслення»

5 клас. Основи графічної грамоти. Учні знайомляться з основними правилами створення графічних зображень, такими як точка, лінія, контур, букви та цифри. Навчання користуватися традиційними графічними матеріалами та інструментами для креслення, а також правилами формування креслень, включаючи рамки, основні надписи, масштаб і позначення розмірів. Читання креслень. Навички читання і розуміння креслення, що є важливими для будь-кого, хто працює з графічною інформацією. Світ професій. Обговорення професій, пов'язаних з кресленням, затребуваність їх на ринку праці.

6 клас. Створення проєктної документації. Основи виконання креслень з використанням спеціальних інструментів. Стандарти оформлення документів. Графічні редактори. Ознайомлення з поняттям графічного редактора та комп'ютерної графіки, користування його інструментами для створення та редагування тексту й графічних об'єктів, а також для виготовлення друкованої продукції. Світ професій (продовження). Професії, пов'язані з кресленням та їх значення на ринку праці.

7 клас. Конструкторська документація. Ознайомлення із формами деталей, їх конструктивними елементами і правила складання креслень. Єдина система конструкторської документації і державні стандарти. Збірне креслення. Основи оформлення креслень та правила їх читання. Графічні моделі. Ознайомлення з поняттям графічних і математичних моделей та їх застосуванням у розробці документації. Оцінювання моделі як з кількісної, так і з якісної точки зору. Світ професій. Затребуваність професій, пов'язаних з графікою.

8 клас. Програмне забезпечення для проєктування. Використання програмного забезпечення для створення проєктної документації, моделей об'єктів і креслень. Процес створення документів та редагування графічних об'єктів. 3D-модельовання. Розроблення 3D-моделі та збірні креслення, аналіз форми об'єктів, створення плану для їх модельовання. Світ професій. Затребуваність професій, пов'язаних із комп'ютерною графікою, кресленням та проєктуванням.

9-10 класи. Система проєктних робіт. Ознайомлення з проєктно-конструкторськими роботами, які допомагають у створенні креслень та документації. Оформлення конструкторської документації. Оформлення конструкторської документації: пояснювальні записки, графічні документи, такі як технічні малюнки та креслення. Світ професій. Професії, пов'язані зі спеціальностями в технологіях, комп'ютерній графіці, проєктування з використанням технологій, їх затребуваність на ринку праці.

Планові результати засвоєння змісту навчання за програмою «Технології трудового навчання: інваріативні модулі».

Уроки за модельною навчальною програмою «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» для учнів з порушенням інтелектуального розвитку мають за мету допомогти досягти успіху в особистісному розвитку, вивченні різних сучасних технологій та засвоєння професійно-трудоових навичок та вмінь.

Особистісні результати.

При навчанні за програмою «Технології трудового навчання: інваріативні модулі» будуть отримані важливі результати особистісного розвитку за різними напрямками:

1. Патріотичне виховання. Учні дізнаються про історію та сучасні досягнення українських вчених у різних технологіях. Вони навчаються цінувати працю українських інженерів і науковців.
2. Громадянське та духовно-моральне виховання. Школярі навчаються обговорювати важливі проблеми, пов'язані з новими технологіями, наприклад, з тією, що стосується четвертої промислової революції. Вони розуміють, чому важливо дотримуватись етичних норм у своїй поведінці. Учні освоюють соціальні правила і вчаться працювати в групах, поважаючи оточуючих.
3. Естетичне виховання. Учні вчаться бачити красиві речі у своїй праці і у предметах навколо. Вони навчаються створювати гарні вироби з різних матеріалів. Школярі дізнаються про значення українського та світового мистецтва та традицій.
4. Цінність наукового пізнання. Школярі розуміють, чому наука важлива для створення технологій. Вони отримують цікаві ідеї для досліджень та практичних робіт.
5. Культура здоров'я та емоційного добробуту. Учні дізнаються, як вести безпечний спосіб життя, особливо під час роботи з інструментами. Вони навчаються розпізнавати небезпеки і дотримуватись умов безпечної праці.
6. Трудове виховання. Школярі навчаються поважати працю, як свою, так і інших людей. Вони реально виконують професійно-трудоові завдання, планують свою діяльність. Вони розуміють, які професії є у світі і як обрати шлях, що їм підходить.
7. Екологічне виховання. Учні навчаються дбати про навколишнє середовище і розуміти, як важливо зберігати баланс між природою та розвитком техніки. Вони дізнаються про межі змін, які можуть вносити люди в природу.

Метапредметні результати.

При вивченні навчального курсу за програмою «Технології трудового навчання: інваріативні модулі», учні отримують цінні професійно-трудоові навички та знання, які

допомагають їм у навчанні і повсякденному житті. Ці результати можна поділити на три основні групи: пізнавальні, регулятивні та комунікативні.

Пізнавальні універсальні навчальні дії. Основні логічні дії. Учні навчаються розпізнавати важливі ознаки предметів у природі та тих, що створені людьми. Вони розуміють, як групувати предмети за спільними ознаками та знаходити схожість і відмінність між ними. Школярі дізнаються, як знаходити зв'язки між причинами і наслідками в природних явищах та технічних процесах. Діти вчаться самостійно обирати спосіб вирішення завдання, використовуючи різні матеріали та інструменти.

Основні проектні дії. Учні навчаються визначати проблеми та ставити цілі для своїх проєктів. Вони складають плани для своїх проєктів, щоб все організовано виконати. Школярі навчаються створювати свій проєкт і оформляти його, наприклад, у вигляді реального виробу. Діти навчаються оцінювати, наскільки добре виконали проєкт, і розуміти, що ще можна покращити.

Основні дослідницькі дії. Діти використовують запитання, щоб дізнатися більше про навколишній світ. Вони навчаються шукати потрібну інформацію і оцінювати, наскільки ця інформація правильна. Учні досліджують різні матеріали і навчаються вимірювати речі за допомогою інструментів. Діти створюють моделі та схеми для вирішення навчальних завдань.

Робота з інформацією. Діти навчаються вибирати, як подати інформацію, залежно від того, що потрібно зробити. Вони розуміють, де відмінність між даними, інформацією і знаннями. Учні освоюють основи роботи з великими обсягами даних та як перетворювати дані на корисну інформацію.

Регулятивні універсальні навчальні дії. Самоорганізація. Діти навчаються ставити собі мету і планувати, як її досягти, вибираючи найкращі способи для вирішення завдань. Вони навчаються перевіряти, чи правильно виконали свою роботу, і коригувати свої дії, якщо це потрібно. Учні розуміють, що можуть приймати рішення та нести за них відповідальність.

Самоконтроль (рефлексія). Діти навчаються оцінювати, що сталося, і пропонувати, як це можна змінити на краще. Вони навчаються розуміти причини, чому деякі завдання виконались добре, а інші – ні. Учні розуміють, що потрібно коригувати цілі та способи їх досягнення за необхідності.

Уміння приймати себе та інших. Учні розуміють, що кожен може помилитися, і це нормально.

Комунікативні універсальні навчальні дії Спілкування. Діти навчаються обговорювати нові теми під час уроків і складання проектів. Вони навчаються презентувати свої проекти перед іншими. Учні спілкуються і працюють разом над завданнями, використовуючи сучасні технології і соціальні мережі. Спільна діяльність. Діти розуміють, як важливо працювати в команді для досягнення успіху. Вони вчаться правильно інтерпретувати думки інших людей, які з ними працюють. Учні навчаються відстоювати свої думки, використовуючи логіку, і помічати, коли інші можуть неправильно аргументувати.

Предметні результати (для всіх модулів).

Обов'язкові результати:

- Учні повинні вміти організовувати своє робоче місце, щоб працювати з різними технологіями.
- Вони повинні дотримуватись правил безпечного користування різними інструментами та обладнанням.
- Учні навчаються правильно і усвідомлено виконувати технологічні процеси, вивчаючи різні технології.

Особлива увага звертається на знання і точне дотримання учнями правил безпечної праці, виробничої санітарії та особистої гігієни, навчанню їх правилам безпечних прийомів роботи, ознайомленню із заходами запобігання травматизму, на уроках систематично вивчаються та повторюються правила безпечного виконання кожної операції.

Тематичне планування

№	Найменування модуля	Програмний зміст	Основні види діяльності учнів	Метапредметні результати	К-сть год
1.	Модуль 1. «Виробництво та технології»				4
1.1.	Технології навколо нас. Світ праці та професій.	Технології довкола нас. Матеріальний світ та потреби людини. Трудова діяльність людини та створення речей (виробів). Матеріальні технології та їх види. Технологічний процес. Технологічні операції. Виробництво та техніка. Роль техніки у виробничій діяльності. Класифікація техніки. Результати виробничої діяльності (продукт, виріб). Практична робота	Аналітична діяльність: – пояснювати поняття «потреби», «техносфера», «праця», «річ»; – вивчати потреби людини; – вивчати та аналізувати потреби найближчого соціального оточення; – вивчати класифікацію техніки; – Характеризувати основні види технології обробки матеріалів	Кінець навчання: Учні навчаються називати та описувати різні технології. Вони дізнаються, що потрібно людям, і розуміють потреби, пов'язані з цими технологіями. Учні можуть описати техніку й зрозуміти, для	

		«Аналіз технологічних операцій». Які бувають професії. Світ праці та професій. Соціальна значущість професій.	(матеріальних технологій); – характеризувати професії, їхню соціальну значимість. Практична діяльність: – вивчати піраміду потреб сучасної людини; - Вивчати властивості речей (виробів); – складати перелік технологічних операцій та описувати їх виконання.	чого вона потрібна. Вони навчаються розуміти, що таке «техніка», «машина» та «механізм», а також можуть впізнавати прості механізми в різних моделях і конструкціях. Діти навчаються планувати проекти та виконувати їх. Вони починають розуміти різні професії, які пов'язані з технікою та технологіями.	
1.2.	Проекти та проектування	Проекти та ресурси у виробничій діяльності. Проект як форма організації діяльності. Ідея (задум) як основа проектування. Етапи виконання проекту. Проектна документація. Паспорт проекту. Проектні папки. Міні-проект «Розробка паспорта навчального проекту».	Аналітична діяльність: – характеризувати поняття «проект» та «проектування»; – знати етапи виконання проекту; - Використовувати методи пошуку ідеї для створення проекту. Практична діяльність: – розробляти паспорт навчального проекту, дотримуючись основних етапів та вимоги до навчального проектування.		
2.1.	Модуль 2. «Основи комп'ютерної графіки. Креслення»*				8
2.1.1.	Введення в графіку та креслення	Основи графічної грамоти. Графічна інформація як передачі інформації про матеріальний світ (мови). Види та галузі застосування графічної інформації (графічних зображень). Практична робота: «Читання графічних зображень». Графічні матеріали та інструменти. Практична робота «Виконання розгортки футляра». Графічні зображення. Типи графічних зображень: малюнок, діаграма, графіки,	Аналітична діяльність: – знайомитися з видами та областями застосування графічної інформації; – вивчати графічні матеріали та інструменти; - Порівнювати різні типи графічних зображень; – вивчати типи ліній та способи побудови ліній; – називати вимоги до виконання графічних зображень. Практична діяльність:	Кінець навчання: • Учні навчаються називати різні види графічної інформації та їх використання. • Вони можуть описувати різні типи графічних зображень, наприклад, малюнки, діаграми, ескізи та схеми.	

		графи, ескіз, технічний малюнок, креслення, схема, карта, піктограма та інше. Вимоги до виконання графічні зображення. Ескіз. Практична робота «Виконання ескізу виробу (наприклад, з деревини, текстилю)».	читати графічні зображення; виконувати ескіз виробу.	Учні освоюють основи роботи з креслярськими інструментами та можуть читати та виконувати прості креслення.	
2.1.2.	Основні елементи графічних зображень та їх побудова. Світ професій.	Основні елементи графічних зображень: точка, лінія, контур, літери та цифри, умовні знаки. Правила побудови ліній. Правила побудови креслярського шрифту. Практична робота «Виконання креслярського шрифту». Креслення. Правила побудови Креслення. Види креслення. Правила побудови креслення: рамка, основний напис, масштаб, види, нанесення розмірів. Читання креслення. Світ професій. Професії, пов'язані з кресленням, їхня затребуваність на ринку праці (кресляр, картограф та ін.). Практична робота «Виконання креслення плоскої деталі (виробу)»	Аналітична діяльність: - Аналізувати елементи графічних зображень; – вивчати види шрифту та правила його накреслення; правила побудови креслень; - Вивчати умовні позначення, читати креслення. Практична діяльність: - Виконувати побудову ліній різними способами; - Виконувати креслярський шрифт за прописами; - Виконувати креслення плоскої деталі (виробу); – характеризувати професії, їхню соціальну значимість.		
2.2.	Модуль 2. «Декоративно-ужиткове мистецтво в проєктно-технологічній діяльності»**				8
2.2.1.	Проєктування виробів з використанням традиційних видів декоративно-ужиткового мистецтва	Види декоративно-ужиткового мистецтва та їх поширення в Україні. Вплив декоративно-ужиткового мистецтва на предметне середовище. Способи проєктування і ремонту виробів за допомогою технологій декоративно-ужиткового мистецтва. Застосування аплікації у процесі проєктування та оздоблення виробів. Вимоги до виробів з аплікацією. Графічні зображення для аплікації. Застосування геометричних форм, симетрії та асиметрії для отримання зображення виробів.	Аналітична діяльність: - Аналізувати інформацію в різних джерелах про види декоративно-ужиткового мистецтва. - Порівнювати вироби, створені за допомогою поширених в Україні видів декоративно-ужиткового мистецтва. - Вивчати вироби та ілюстрації творів відомих українських майстрів і майстринь декоративно-ужиткового мистецтва. - Відвідувати (реально чи віртуально) майстерні, музеї декоративно-ужиткового мистецтва,	Кінець навчання: Учні розрізняють і називають поширені види декоративно-ужиткового мистецтва (писанкарство, вишивка, декоративний розпис, різьблення, аплікація, гончарство та ін.) • Використовують різні джерела інформації про декоративно-ужиткове мистецтво. • Знають види аплікацій за тематикою	

		Використання та поєднання кольорів для створення творів декоративно-ужиткового мистецтва. Стилзація зображення. Підготовка ескіза проєктованого виробу використанням шаблонів і традиційних видів декоративно-ужиткового мистецтва.	здійснювати зустрічі з народними майстринями та майстрами. Практична діяльність: - Проєктувати вироби з використанням декоративно-ужиткового мистецтва. - Аналізувати вимоги до виробів. - Відшукувати аналоги та створювати власні проєкти з використанням методу фантазування. - Виконувати графічні зображення виробу. - Застосовувати геометричні форми, симетрії та асиметрії, використовувати та поєднувати кольори для створення аплікації, розпису тощо. - Підготовка ескіза виробу, вибір стилю та виду його оздоблення. - - - Змінювати розмір зображення. - Визначати розмір оздоблення в залежності від розміру виробу.	(декоративна, предметна, сюжетна). • Ставляться шанобливо до народної творчості та традицій декоративно-ужиткового мистецтва. • Виконують власні проєкти з використанням декоративно-ужиткового мистецтва. • Використовують ідеї декоративно-ужиткового мистецтва в проєктуванні та оздобленні виробів.	
3.	Модуль 3. «Технології обробки матеріалів та харчових продуктів»				36
3.1.	Технології обробки конструкційних матеріалів. Технологія, її основні складові. Папір та його властивості.	Проєктування, моделювання, конструювання – основні елементи технології. Технологічна картка як вид графічної інформації. Папір та його властивості. Практична робота «Вивчення властивостей паперу». Виробництво паперу, історія та сучасні технології. Практична робота «Складання технологічної карти виконання виробу з паперу».	Аналітична діяльність: – вивчати основні складові технології; – характеризувати проєктування, моделювання, конструювання; - Вивчати етапи виробництва паперу, її види, властивості, використання. Практична діяльність: складати технологічну карту виготовлення виробу з паперу.	Кінець навчання: • Учні навчаються описувати машини та механізми. • Вони можуть розповідати про предмети праці в різних видах виробництва. • Учні ознайомлюються з професіями, пов'язаними з інженерією та винахідництвом.	
3.2.	Конструкційні матеріали та їх властивості.	Види та властивості конструкційних матеріалів. Деревина. Використання деревини людиною (історія та сучасність). Використання деревини та охорона природи. Загальні відомості	Аналітична діяльність: - Ознайомлюватися з видами та властивостями конструкційних матеріалів; – знайомитись із зразками деревини різних порід;	• Учні наводять приклади розвитку технологій. • Вони навчаються розповідати про народні	

		<p>про деревину хвойних та листяних порід. Пиломатеріали. Практична робота «Вивчення властивостей деревини» Технологія обробки деревини. Індивідуальний творчий (навчальний) проект «Виріб з деревини»: - Визначення проблеми, продукту проекту, мети, завдань; - Аналіз ресурсів; - обґрунтування проекту.</p>	<p>– розпізнавати породи деревини, пиломатеріали та деревні матеріали на вигляд; – вибирати матеріали для виробу відповідно до його призначення.</p> <p>Практична діяльність: – проводити дослід з дослідження властивостей різних порід деревини; виконувати перший етап навчального проектування</p>	<p>промисли та ремесла в Україні. • Школярі розуміють, як технології можуть бути корисними, але також знають про їх обмеження та ризики, пов'язані з охороною навколишнього середовища.</p>	
3.3.	<p>Технологія ручної обробки деревини. Технології обробки деревини з використанням електрифікованого інструменту.</p>	<p>Ручний інструмент для обробки деревини та способи роботи з ним. Призначення розмітки. Правила розмітки заготовок із деревини на основі графічної документації. Інструмент для розмітки. Організація робочого місця під час роботи з деревиною. Правила безпеки роботи ручними інструментами. Електрифіковані інструменти для обробки деревини. Види, призначення, основні характеристики. Прийом роботи електрифікованими інструментами. Правила безпеки роботи електрифікованими інструментами. Індивідуальний творчий (навчальний) проект «Виріб з деревини»: - Виконання ескізу проектного виробу; - Визначення матеріалів, інструментів; - Складання технологічної карти; - Виконання проекту за технологічною картою.</p>	<p>Аналітична діяльність: – називати та характеризувати різні види народних промислів з обробки деревини; – знайомитись із інструментами для ручної обробки деревини; - Складати послідовність виконання робіт під час виготовлення деталей з деревини; – шукати та вивчати інформацію про технологічні процеси виготовлення деталей з деревини; - Викладати послідовність контролю якості розмітки; - Вивчати пристрій інструментів; – шукати та вивчати приклади технологічних процесів пиляння та свердління деталей з деревини та деревних матеріалів електрифікованими інструментами.</p> <p>Практична діяльність: - Виконувати ескіз проектного виробу; - Визначати матеріали, інструменти; - Складати технологічну карту з виконання проекту; виконувати проектний виріб за технологічною картою.</p>		

3.4.	Технології обробки виробів із деревини. Декорування деревини.	Види та способи оздоблення виробів із деревини. Декорування деревини: способи декорування (розпис, випалювання, різьблення, декупаж та ін.). Тонування та лакування як способи остаточного оздоблення виробів з деревини. Захисна та декоративне оздоблення поверхні виробів з деревини. Робоче місце, правила роботи. Індивідуальний творчий (навчальний) проект «Виріб з деревини»: - Виконання проекту за технологічною картою: обробка виробу.	Аналітична діяльність: – перераховувати технології обробки виробів із деревини; – вивчати прийоми тонування та лакування деревини. Практична діяльність: - Виконувати проектний виріб за технологічною картою; - Вибирати інструменти для декорування виробу з деревини, відповідно до їх призначення.		
3.5.	Контролює та оцінює якість харчових продуктів. Світ професій. Захист та оцінка якості проекту.	Загальні відомості про харчування та технології приготування їжі. Раціональне, здорове харчування, режим харчування, харчова піраміда. Значення вибору продуктів для здоров'я людини. Харчова цінність яєць, круп, овочів. Технології обробки овочів, круп. Технології приготування страв із яєць, круп, овочів. Визначення якості продуктів, правила зберігання продуктів. Посуд, інструменти, пристосування для обробки харчових продуктів, приготування страв. Правила етикету за столом. Професії, пов'язані з виробництвом та обробкою харчових продуктів: інженери та технологи харчового виробництва, майстри виробничої лінії та ін.	Аналітична діяльність: – шукати та вивчати інформацію про вміст вітамінів у різних продуктах харчування; – знаходити та подавати інформацію про зміст у харчових продуктах вітамінів, мінеральних солей та мікроелементів; – скласти меню сніданку; - Розраховувати калорійність сніданку; аналізувати особливості інтер'єру кухні, розміщення меблів та побутових приладів; – вивчати правила санітарії та гігієни; – вивчати правила етикету за столом; – характеризувати професії, пов'язані з виробництвом та обробкою харчових продуктів. Практична діяльність: – скласти індивідуальний раціон харчування та денний раціон на основі харчової піраміди.		
3.6.	Технології обробки текстильних матеріалів.	Основи матеріалознавства. Текстильні матеріали (нитки, тканина), виробництво та використання людиною.	Аналітична діяльність: - Ознайомлюватися з видами текстильних матеріалів;		

		Сучасні технології виробництва тканин із різними властивостями. Технології отримання текстильних матеріалів із натуральних волокон рослинного, тваринного походження, із хімічних волокон. Ткацькі переплетення. Напрямок дольової нитки тканини. Лицьова та виворітна сторони тканини.	- Розпізнавати вид текстильних матеріалів; – знайомитись із сучасним виробництвом тканин. Практична діяльність: - Вивчати властивості тканин з бавовни, льону, вовни, шовку, хімічних волокон.		
3.7.	Конструювання швейних виробів. Креслення та виготовлення викрійок швейного виробу.	Конструювання швейних виробів. Визначення розмірів швейного виробу. Послідовність виготовлення швейного виробу. Технологічна мапа виготовлення швейного виробу. Креслення викрійок проектного швейного виробу (наприклад, мішок для змінного взуття, прихватка, клаптикове шиття). Викроювання деталей швейного виробу. Критерії якості крою. Індивідуальний творчий (навчальний) проект «Виріб із текстильних матеріалів»: - Визначення проблеми, продукту, мети, завдань навчального проекту; - Аналіз ресурсів; - Визначення матеріалів, інструментів; - Складання технологічної карти; - Виконання проекту за технологічною картою.	Аналітична діяльність: – аналізувати ескіз проектного швейного виробу; – аналізувати конструкцію виробу; – аналізувати етапи виконання проектного швейного виробу; - Контролювати правильність визначення розмірів виробу; - Контролювати якість побудови креслення. Практична діяльність: - Визначення проблеми, продукту, мети, завдань навчального проекту; – обґрунтування проекту; – виготовляти проектний швейний виріб за технологічною картою; – викроювати деталі швейного виробу.		
3.8.	Технологічні операції з пошиття виробу. Оцінка якості швейного виробу. Світ професій.	Ручні та машинні шви. Швейні машини. Виконує технологічні операції з пошиття проектного виробу, оздоблення виробу. Основні операції при ручних роботах: ручне закріплення, перенесення ліній викрійки на деталі крою; обмітання, сточування. Класифікація машинних швів. Машинні шви та їх умовне позначення. Основні операції при машинній обробці виробу.	Аналітична діяльність: – контролювати якість виконання швейних ручних робіт; – вивчати графічне зображення та умовне позначення сполучних швів; – визначати критерії оцінки та оцінювати якість проектного швейного виробу.		

		Оцінювання якості виготовлення проектного швейного виробу. Професії, пов'язані із швейним виробництвом: конструктор, технолог.			
4.1.	Модуль 4.1. «STEM-технології. Елементи робототехніки» *				30
4.1.1.	Робототехніка та робототехнічний конструктор.	Автоматизація та роботизація. Принципи роботи робота. Класифікація сучасних роботів. Види роботів, їх функції та призначення. Практична робота «Мій робот-помічник». Взаємозв'язок конструкції робота та виконуваної ним функції. Робототехнічний конструктор. Деталі конструкторів. Призначення деталей конструктора. Конструкції. Практична робота «Сортування деталей конструктора»	Аналітична діяльність: – пояснювати поняття «робот», «робототехніка»; – називати професії у робототехніці; – Ознайомлюватися з видами роботів, описувати їх призначення; – аналізувати взаємозв'язок конструкції робота та виконуваної ним функції. – називати та характеризувати призначення деталей робототехнічний конструктор. Практична діяльність: – вивчати особливості та призначення різних роботів; – Сортувати, називати деталі конструктора.	Кінець навчання: • Мають уявлення та розуміють терміни та принципи робототехніки. • Ознайомлені з типами роботів (мобільні, маніпулятори, автономні). • Ознайомлені з робототехнічними конструкторами. • Сортують та називають деталі конструктора. • Виконують з допомогою вчителя збір конструкції за інструкційною картою. • Основи електроніки: резистори, конденсатори, діоди, транзистори. • Збирання простих електричних схем для конструювання механічних частин роботів. • Вивчення принципів роботи з різними матеріалами (пластик, метал, картон) роботів.	
4.1.2.	Конструювання: рухомі та нерухомі сполуки, механічна передача.	Взаємозв'язок конструкції робота та виконуваної ним функції. Рухливі та нерухомі з'єднання. Механічна передача, види. Ремінна передача, її властивості. Зубчаста передача, властивості. Знижувальна, підвищуюча передача. Складання моделей передач.	Аналітична діяльність: – аналізувати взаємозв'язок конструкції робота та функції, яку він виконує; – розрізняти види передач; – аналізувати характеристики передач. Практична діяльність: – збирати моделі передач за інструкцією та допомогою вчителя.		
4.1.3.	Датчики, їх функції та принцип роботи. Світ професій у робототехніці. Основи проектно-технічної діяльності.	Світ професій у робототехніці: інженер з робототехніки, проектувальник робототехнік.	Аналітична діяльність: – визначати деталі для конструкції; – вносити зміни до схеми складання; – визначати критерії оцінки якості проектно-технічної роботи; – аналізувати результати проектно-технічної діяльності.		
4.2.	Модуль 4.1. «Проектно-технологічна діяльність у побуті» **				

	<p>Побут: традиції, сучасність та перспективи</p>	<p>Проектування та організація діяльності у побуті. Турбота про власний побут і задоволення потреб людей. Добробут і самозарадність. Побутова діяльність. Життєвий простір. Класифікація приміщень за призначенням. Інтер'єр та предмети інтер'єру в українських традиціях. Основні стилі в різних сферах життєдіяльності людини. Українська національна кухня і кулінарні традиції. Заготівля і зберігання продуктів. Ергономіка кухні. Робочі зони. Планування кухні та їдальні.</p>	<p>Аналітична діяльність:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Аналізувати та обговорювати інформацію про традиції українського народу та сучасні тенденції змін у побутовій діяльності. - Здійснювати самоаналіз власного досвіду та визначати можливості поліпшення своїх умов побутової діяльності. - Планувати трудові дії з виконання побутових завдань самостійно або у співпраці з іншими. - Внесення пропозицій щодо удосконалення власного чи спільного життєвого простору в різних сферах побуту (одяг, харчування, інтер'єр та ін.), розроблення і реалізація проєктів для поліпшення свого побуту, інших людей або домашніх тварин тощо. 	<p>Кінець навчання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Називають традиції українського народу в побуті та характеризують сучасні тенденції змін у побутовій діяльності. • Аналізують й критично оцінюють свій досвід та уміння в побутовій діяльності та удосконалюють їх. • Визначають власні та потреби інших в організації побуту. • Розрізняють корисні та шкідливі для здоров'я елементи життєвого простору. • Планують конкретні трудові дії для виконання побутових завдань самостійно або у співпраці з іншими. • Удосконалюють власний чи спільний життєвий простір у побуті. 	
4.2.1.	<p>Використання техніки та застосування технологій у побуті</p>	<p>Побутові машини та електроприлади. Кухонний інвентар і кухонні пристрої. Столові прибори. Побутова техніка. Машини для миття посуду, пошиття індивідуального одягу, прання, догляду за житлом. Електроприлади. Прилади для приготування їжі, полегшення кухонних робіт, нагрівання рідин, особистої гігієни.</p>	<p>Аналітична діяльність:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Визначення та вивчення правил використання побутових машин, електроприладів і технічних пристроїв. - Ознайомлення з кухонним інвентарем, кухонними пристроями, столовими приборами та вимогами щодо їх використання за призначенням. 	<p>Кінець навчання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Розрізняють та порівнюють види побутової техніки за її призначенням. • Вміють знаходити інформацію та інструкцію до використання побутової техніки, розуміють графічні 	

		Використання інструкцій до побутової техніки.	<ul style="list-style-type: none"> - Вивчення правил безпеки у побуті. - Ознайомлення з інструкціями до побутової техніки та прийомами і технологіями її правильного складання, використання та зберігання. 	зображення побутової техніки в технічних паспортах та інструкціях для її використання із застосуванням цифрових пристроїв. <ul style="list-style-type: none"> • Застосовують способи використання різних видів побутової техніки за призначенням. 	
--	--	---	---	--	--

Модуль 2.1 «Основи комп'ютерної графіки. Креслення» призначений для навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Цей модуль може бути адаптований або змінений Модулем 2.2. «Декоративно-ужиткове мистецтво в проєктно-технологічній діяльності» для навчання учнів з меншими пізнавальними здібностями.*

Модуль 4.1 «STEM-технології. Елементи робототехніки» призначений для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Цей модуль може бути адаптований або змінений Модулем 4.2. «Проєктно-технологічна діяльність у побуті» для навчання учнів з меншими пізнавальними здібностями.*

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ



УКРАЇНА

ШЕВЧЕНКІВСЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ
ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ

ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР № 10

Шевченківського району м. Києва

01030, м. Київ, вул. Богдана Хмельницького, 24, тел. (067) 6210002,

E-mail: ircshevro@ukr.net, ЄДРПОУ 42663776

Від 10.12.2024 № 01-38/24

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
АБАКУМОВОЇ ІРИНИ ВІКТОРІВНИ

**«Формування професійно-трудової компетентності учнів 5-10 класів з
порушеннями інтелектуального розвитку» за спеціальністю
016 – Спеціальна освіта**

У 2023-2024 навчальних роках результати дисертаційного дослідження І.В. Абакумової «Формування професійної компетентності учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку» впроваджувалися у освітній процес Інклюзивно-ресурсного центру №10 Шевченківського району м. Києва.

Концептуальна ідея результатів дослідження ґрунтується на положенні про те, що професійно-трудову компетентність учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у нових соціально-економічних умовах трансформації суспільства, модернізації шкільної освіти доцільно розглядати як певний тип трудової діяльності, що передбачає професійно-трудові знання, загально-трудові уміння та навички та мотиваційну готовність учнів до реалізації трудових завдань. Підвищенню ефективності професійної готовності учнів спеціального закладу освіти та закладів з інклюзивним навчанням сприяє науково обґрунтована система відбору здобувачів освіти відповідно до певних видів професійної діяльності та організація їхньої професійної підготовки у цьому напрямі на основі сучасних педагогічних та інформаційних технологій.

Впровадження у практику розроблених в рамках дослідження модельних навчальних програм з освітньої галузі «Технології», методичних рекомендацій щодо формування професійної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціального закладу загальної середньої освіти сприяли формуванню професійної підготовки учнів до здобуття певної професії, з урахуванням економічних

вимог сьогодення, на основі врахування освітніх потреб учнів та їхніх пізнавальних здібностей. Поруч з цим, результати дослідження визначили алгоритм поетапної організації професійно-трудового навчання за основними напрямками підготовки, впровадження організаційних форм професійно-трудової підготовки учнів з більшими та меншими пізнавальними можливостями з використанням сучасних педагогічних та інформаційних технологій, які забезпечують розвиток професійно-трудових навичок школярів.

Результати впровадження обговорені і схвалені на засіданні фахівців Інклюзивно-ресурсного центру 10 грудня 2024 р., протокол № 8.

Директор Інклюзивно – ресурсного центру №10
Шевченківського району м. Києва



О.В.Воробей

ДНІПРОВСЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ

Спеціальна школа №26 Дніпровського району м. Києва

проспект Воскресенський, 1, м. Київ, 02125, тел. +380633198554

E-mail: 26i.school@kmda.gov.ua

Код ЄДРПОУ 22875118

23 грудня 2024 року № *268*

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

АБАКУМОВОЇ ІРИНИ ВІКТОРІВНИ

«Формування професійно-трудової компетентності учнів 5-10 класів

з порушеннями інтелектуального розвитку»

за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта

Упродовж 2023-2024 навчальних років результати дисертаційної роботи Абакумової Ірини Вікторівни на тему «Формування професійно-трудової компетентності учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку» впроваджувалися в освітній процес спеціальної школи №26 Дніпровського району міста Києва.

Підвищенню ефективності професійно-трудового навчання учнів старших класів сприяє науково обгрунтована педагогічна технологія формування професійно-трудової компетентності учнів у спеціальних закладах загальної середньої освіти, яка впроваджувалась під час експериментальної діяльності протягом 2023-2024 років та завершилась підтвердженням її позитивного впливу на професійно-трудову підготовленість учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Також значним інноваційним ресурсом даного наукового дослідження є ідея використання методики ТАН-Содерберг під час уроків професійно-трудового навчання, що сприяє кращому формуванню практичних навичок професійно-трудової діяльності, запам'ятовуванню трудових дій та закріпленню змісту навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Одержані результати експериментально-дослідної роботи дозволяють зробити висновки, що розроблені дисертанткою педагогічна технологія формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, модельні навчальні програми, методичні рекомендації для вчителів мають наукове та практичне значення і можуть бути запропонованими до впровадження у освітній процес спеціальних загальноосвітніх закладів загальної середньої освіти та закладів загальної середньої освіти зі спеціальними класами для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, інклюзивно-ресурсних центрів.

Результати впровадження обговорені і схвалені на педраді спеціальної школи 23 грудня 2024 р., протокол №5

Директор спеціальної школи №26
Дніпровського району м. Києва



Ольга ПАВЛЮЧЕНКО

Комунальний заклад освіти
“Нікопольський навчально-реабілітаційний центр “Ніка”
Дніпропетровської обласної ради”

вул. Рижикова, 34, м. Нікополь, 53204, тел. 0(566) 69-68-01
e-mail: nrc_nika@ukr.net, http://nika_int.klasna.com, код ЄДРПОУ 21903203

Від 03.12.2024 р. № 290
На _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
АБАКУМОВОЇ ІРИНИ ВІКТОРІВНИ
«Формування професійно-трудової компетентності учнів 5-10 класів
з порушеннями інтелектуального розвитку»
за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта

Упродовж 2023-2024 навчальних років результати дисертаційної роботи Абакумової Ірини Вікторівни на тему «Формування професійно-трудової компетентності учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку» впроваджувалися в освітній процес комунального закладу освіти «Нікопольський навчально-реабілітаційний центр «Ніка» Дніпропетровської обласної ради».

Розроблена педагогічна технологія передбачає забезпечення ефективного формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Реалізація педагогічної технології на початковому етапі професійно-трудового навчання (5-6 класи) мала загальнотрудовий, загальнотехнічний характер і пропедевтичну мету щодо подальшої професійно-трудової підготовки в старшій школі.

Одержані результати експериментально-дослідної роботи дозволяють зробити висновки, що розроблені дисертанткою педагогічна технологія формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, модельні навчальні програми, методичні рекомендації для вчителів мають наукове та практичне значення і можуть бути запропонованими до впровадження у освітній процес спеціальних закладів загальної середньої освіти та закладів загальної середньої освіти зі спеціальними класами для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, інклюзивно-ресурсних центрів.

Довідка видана для подання в разову спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 016-Спеціальна освіта.

Результати впровадження обговорені і схвалені на педраді 05 листопада 2024 р., протокол №2

Директор КЗО «Нікопольський навчально-реабілітаційний центр «Ніка» ДОР»



Лариса СУХАРЕВА

03.06.2024 №109

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
АБАКУМОВОЇ ІРИНИ ВІКТОРІВНИ
«Формування професійно-трудової компетентності учнів 5-10 класів
з порушеннями інтелектуального розвитку»
за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта

Упродовж 2023-2024 навчальних років результати дисертаційної роботи Абакумової Ірини Вікторівни на тему «Формування професійно-трудової компетентності учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку» впроваджувалися в освітній процес Комунального закладу Львівської обласної ради «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая».

Практичне значення результатів дисертаційного дослідження визначається тим, що викладений у ньому матеріал, сформульовані теоретичні положення і висновки дозволяють осмислити процес професійно-трудової підготовки учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальному навчальному закладі та прогнозувати напрями подальшого вдосконалення та модернізації вітчизняної спеціальної освіти.

Актуальним є розроблені у межах дослідження основні етапи та організаційно-педагогічні умови формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку як комплексна методична система заходів навчання на всіх етапах професійної підготовки.

Впровадження у практику розробленої педагогічної технології сприяло забезпеченню ефективного формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціального навчального закладу. Урахування індивідуальних психофізичних можливостей школярів забезпечує оптимальну динаміку розвитку професійно-трудової діяльності. Позитивним є те, що зміст навчання передбачає варіативність його використання як у 5-6 класах (адаптаційному циклі) на основі можливості перерозподілу навчального матеріалу відповідно до потреб, нахилів та психофізичних можливостей учнів, так і у 7-10 класах спеціальної школи (основному циклі) на основі розроблення та впровадження змістових варіативних модулів, що забезпечує розвиток творчості, самостійності, стимулює мотивацію до професійно-трудової діяльності.

Одержані результати експериментально-дослідної роботи дозволяють зробити висновки, що розроблені дисертанткою Абакумовою І.В. педагогічна технологія формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, модельні навчальні програми, методичні рекомендації для вчителів мають наукове та практичне значення і можуть бути запропонованими до впровадження у освітній процес спеціальних закладів загальної середньої освіти та закладів загальної середньої освіти зі спеціальними класами для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні педагогічної ради КЗ ЛОР «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая» 03 червня 2024 року, протокол № 109.

Директор



Наталія ЦИМБАЛЮК

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
„КРИВОРІЗЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА «НАТХНЕННЯ»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ ”**

вул. Кропивницького, 13 м. Кривий Ріг, 50029
e-mail: kss-nathnennya@ukr.net, <http://kss-nathnennya.dnepredu.com>, код ЄДРПОУ 20201798

12.12.2024 № 19-13/02-270
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
АБАКУМОВОЇ ІРИНИ ВІКТОРІВНИ
«Формування професійно-трудової компетентності учнів 5-10 класів з
порушеннями інтелектуального розвитку»
за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта

У 2023-2024 навчальних роках результати дисертаційного дослідження Абакумової Ірини Вікторівни «Формування професійно-трудової компетентності учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку» впроваджувалися у освітній процес Комунального закладу освіти «Криворізької спеціальної школи «НАТХНЕННЯ» Дніпропетровської обласної ради».

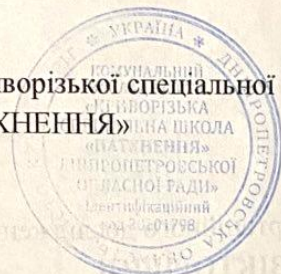
Абакумовою І.В. було запропоновано експериментальну педагогічну технологію з використанням методики ТАН-Содерберг під час уроків професійно-трудового навчання, що сприяє формуванню професійно-трудової компетентності учнів, удосконаленню практичних навичок трудової діяльності, ефективному запам'ятовуванню алгоритму трудових дій та закріпленню змісту навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Теоретична цінність методичних розробок та наукових напрацювань Абакумової І.В. полягає у поглибленні знань вчителів трудового навчання та технологій щодо шляхів модернізації змісту та технології професійно-трудового навчання у спеціальних закладах загальної середньої освіти.

Одержані результати експериментально-дослідної роботи дозволяють зробити висновки, що розроблені дисертанткою методики діагностики стану сформованості професійно-трудових знань та вмінь, модельні навчальні програми та методичні рекомендації для педагогів мають наукове та практичне значення і можуть бути запропонованими до впровадження у освітній процес спеціальних закладів загальної середньої освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Абакумової Ірини Вікторівни за темою «Формування професійно-трудової компетентності учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку» було обговорено та схвалено на педраді спеціальної школи «НАТХНЕННЯ» 09 грудня 2024 р., протокол № 10.

Директор Криворізької спеціальної
школи «НАТХНЕННЯ»



Наталія
ШЕВЧЕНКО