

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

На правах рукопису

СТЕЛЬМАЩУК ВІКТОРІЯ ВІКТОРІВНА

**Розвиток інтересів у дітей
з інтелектуальними
порушеннями**

Спеціальність 016 Спеціальна освіта

Освітньо-професійна програма *Корекційна психопедагогіка*

Робота на здобуття освітнього ступеня «магістр»

Науковий керівник
КУЗАВА ІРИНА БОРИСІВНА
доктор педагогічних наук, професор

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол №__ засідання кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти
від «__» листопада 2025 р.

Зав. кафедри _____
проф. Ірина КУЗАВА

ЛУЦЬК – 2025

Анотація

Стельмащук Вікторія Вікторівна. Розвиток інтересів у дітей з інтелектуальними порушеннями. На правах рукопису. Спеціальність: 016 Спеціальна освіта. Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр» Волинського національного університету імені Лесі Українки. Луцьк, 2025 р.

У магістерському дослідженні досліджено проблему розвитку інтересів у дітей з інтелектуальними порушеннями, проаналізовано її вітчизняний і зарубіжний досвід організації; провідними категоріями визначено такі, як „інтерес”, „пізнавальний інтерес”, „інтелектуальні порушення” тощо.

Кваліфікаційна робота складається з двох розділів. У *першому розділі* розглянуто теоретичні аспекти вивчення проблеми інтересу в сучасній психолого-педагогічній науці, розкрито значення авторитету фахівця спеціальної освіти у формуванні інтересів дітей з ІП та схарактеризовано особливості спілкування як основи розвитку інтересів дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

У *другому розділі* розкрито питання сформованості інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями. Висвітлено та проведено експериментальну перевірку педагогічних умов розвитку інтересів дітей з ІП. Обґрунтовано організацію, зміст та методику педагогічного експерименту.

Ключові слова: *інтерес, пізнавальний інтерес, інтелектуальні порушення.*

Abstract

Stelmashchuk Viktoriia Viktorivna. Development of interests in children with intellectual disabilities. Manuscript rights. Specialty: 016 Special education. Qualification work for obtaining the educational degree "master" of the Lesya Ukrainka Volyn National University. Lutsk, 2025.

The master's research investigated the problem of developing interests in children with intellectual disabilities, analyzed its domestic and foreign experience of organization; the leading categories were identified as "interest", "cognitive interest", "artistic and aesthetic interest", "intellectual disabilities", etc.

The qualification work consists of two sections. The first section examines the theoretical aspects of studying the problem of interest in modern psychological and pedagogical science, reveals the importance of the teacher's authority in the formation of the interests of children with intellectual disabilities, and characterizes the features of communication as the basis for the development of the interests of children with intellectual disabilities.

The second section highlights the formation of cognitive interests of children with intellectual disabilities. An experimental verification of the pedagogical conditions for the development of the interests of children with intellectual disabilities is highlighted and conducted. The organization, content, and methodology of the pedagogical experiment are substantiated.

Keywords: *interes, cognitive interes, intellectual disabilities.*

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРЕСІВ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	9
1.1. Проблематика інтересів у сучасній науці.....	9
1.2. Авторитет фахівця спеціальної освіти як чинник розвитку інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями	17
1.3. Спілкування як основа розвитку інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями.....	26
Розділ 2.СФОРМОВАНІСТЬ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	36
2.1. Педагогічні умови розвитку інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями	36
2.2. Організація, зміст та методика проведення педагогічного експерименту.....	45
2.3. Експериментальна перевірка педагогічних умов розвитку інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями.....	56
ВИСНОВКИ	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	70
ДОДАТКИ.....	75

ВСТУП

Актуальність теми. У системі неперервної освіти закладів спеціальної та загальної освіти належить важлива роль у підготовці дітей до подальшого якісного засвоєння знань, умінь і навичок на етапі шкільного навчання. Заклад освіти має створити умови для повноцінного інтелектуального та духовного розвитку своїх вихованців.

Формування життєвої компетентності дитини з інтелектуальними порушеннями (ІП) вимагає від кожного усвідомлення необхідності організації життєдіяльності у злагоді з довкіллям і з самим собою.

Педагогічна робота щодо створення корекційно-розвиткового середовища передбачає застосування різноманітних методів, прийомів, які сприятимуть реалізації розвитку пізнавальних інтересів у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Вирішення цих важливих завдань значною мірою залежить від особистості фахівців спеціальної освіти як ключових фігур шкільної ланки системи освіти, зокрема, і від їх стилю спілкування з дітьми. Поведінка, ставлення до своїх вихованців, їх успіхів і невдач, уміння підтримувати інтерес, активність і заохотити кожного з них у процесі спілкування справляють величезний вплив на їх особистісний розвиток загалом та пізнавальну сферу зокрема. Результативність такого спілкування значною мірою визначається умінням застосовувати особистісно-орієнтовану модель при здійсненні завдань навчання і виховання. Питанням впливу стилю спілкування дорослого з дитиною на її особистісний розвиток, зокрема, емоційну сферу, вивчали О. Бодальов, Є. Суботський. Окремі аспекти цієї проблеми знайшли своє відображення у дослідженнях А. Андрєєвої, О. Смирнової та ін. У працях Т. Семенової розкрито вплив стилю спілкування на ставлення дитини до дорослого в ігрових та навчальних ситуаціях. Проте, найбільш багатогранно проблема пізнавальних інтересів та їх вплив на психічний розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями розкрита у працях відомих дослідників

корекційної педагогіки Е. Данілавічюте, І.Дмитрієвої, Т. Ілляшенко, І. Кузави, С. Литовченко, С. Миронової та ін

Формування у дітей з ІІ інтересу до навколишньої дійсності, уміння успішно орієнтуватися у всьому розмаїтті предметів та явищ, здатність довільно регулювати свою пізнавальну діяльність – ось ті передумови, які забезпечують розвиток гармонійно розвинутої особистості за умов максимального використання корекційно-розвиткового середовища природи, педагогів, батьків.

За твердженням окремих дослідників (І. Кузава, С. Литовченко), якщо з дітьми з інтелектуальними порушеннями не проводиться спеціально організована робота у напрямку розвитку інтересів, то вже на початку навчання у закладі освіти ця природна властивість поступово починає у них згасати. Крім того, залишаються недостатньо вивченими також механізми спілкування, які сприяють розвитку пізнавальних інтересів дітей з ІІ, що, безперечно, значною мірою зумовлює успішність засвоєння ними знань, що є завжди нагальною проблемою педагогічної практики [17-18].

Незважаючи на те, що поняття «інтерес» широко вживається як у науковій літературі, так і в педагогічній практиці, проте існує недостатня кількість експериментальних досліджень цього феномену у корекційній психопедагогіці.

Нині не існує єдиного погляду на змістовне наповнення та визначення пізнавальних інтересів, недостатньо розроблений методичний апарат її експериментального дослідження. Вирішення цих наукових проблем є дуже важливим для розв'язання цілої низки питань педагогічної практики, і насамперед тих, що пов'язані з успішністю засвоєння знань на усіх етапах шкільного дитинства.

Значущість та недостатня розробленість теоретико-методичних аспектів проблеми розвитку пізнавальних інтересів дитини з ІІ й зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: ***«Розвиток інтересів у дітей з інтелектуальними порушеннями»***.

Об'єктом дослідження є пізнавальна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні особливості розвитку інтересів у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальному вивченні психолого-педагогічних особливостей розвитку інтересів дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

В основу кваліфікаційної роботи було покладено припущення про те, що розвиток інтересів у дітей молодшого шкільного віку з ІП відбувається більш інтенсивно за умови демократичного стилю педагогічного спілкування та особистісно-орієнтованої моделі їх навчання і виховання, що стимулює у них пошукові дії та впевненість у досягненні успіху при розв'язанні пізнавальних завдань.

Для досягнення мети і завдань дослідження були поставлені та послідовно вирішені такі **завдання**:

1) здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми інтересів особистості та особливостей її розвитку молодшому шкільному віці;

2) визначити критерії та показники розвитку інтересів дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями;

3) експериментально перевірити вплив стилю спілкування фахівців спеціальної освіти з дітьми молодшого шкільного віку з ІП на прояви їх пізнавальних інтересів;

4) розробити та апробувати методику роботи щодо формування інтересів молодших школярів з ІП у процесі спілкування.

Теоретико-методологічною основою дослідження є Закон України «Про освіту», Порядок зарахування осіб із особливими освітніми потребами до спеціальних закладів загальної середньої освіти, фундаментальні положення вітчизняної психолого-педагогічної науки щодо розвитку інтересів особистості в діяльності (І. Дмитрієва, І. Кузава, С. Миронова та ін.),

розвитку пізнавальної активності особистості (І. Єрмаков, Л. Данілавічюте та ін.), про особливості розвитку пізнавальних інтересів молодшому шкільному віці (Т. Ілляшенко, С. Литовченко, Г. Шевченко та ін.), дослідження ролі спілкування у психічному розвитку особистості (О. Запорожець, В.Киричук, В. Коваленко та ін.), дослідження впливу спілкування з дорослим на психічний розвиток дитини дошкільного віку (О.Запорожець, Ю.Приходько).

Для вирішення поставлених завдань й аналізу результатів було використано комплекс **методів дослідження**: теоретичний аналіз психолого-педагогічної наукової літератури, спостереження, вивчення продуктів діяльності дітей дошкільного віку, бесіда, узагальнення незалежних характеристик, тестування.

База дослідження. Дослідження проводилось на базі Крупівського навчально-реабілітаційного центру Волинської обласної ради. Усього в дослідженні взяли участь 37 дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями та 5 фахівців спеціальної освіти.

Елементи наукової новизни одержаних результатів в тому, що:

- уточнено зміст поняття «інтерес дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями»;
- визначено критерії та показники діагностування рівнів розвитку інтересів у молодших школярів з ІІІ;
- з'ясовано залежність рівня розвитку інтересів у дітей молодшого шкільного віку від стилю спілкування педагога з ними.

Теоретичне значення дослідження. Завдяки проведеному дослідженню проблему розвитку інтересів збагачено знаннями про психолого-педагогічні умови її формування у дітей молодшого шкільного віку та шляхи корекції комунікативних умінь фахівця спеціальної освіти.

Практичне значення магістерського дослідження полягає в апробації психолого-педагогічних умов, які сприяють розвитку інтересів дітей молодшого шкільного віку з ІІІ, а також у розробці програми корекції комунікативних умінь фахівця спеціальної освіти з метою реалізації

особистісно-орієнтованої моделі педагогічного спілкування. Розроблена та апробована в процесі дослідження методика ігротерапії може використовуватись для підвищення рівня розвитку інтересів молодших школярів з ІІ та корекції комунікативних умінь.

Апробація результатів магістерського дослідження здійснювалась шляхом їх оприлюднення на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки. За результатами дослідження опубліковано тези в електронному збірнику за матеріалами науково-методичного семінару «Професійна кваліфікація фахівців у сфері спеціальної та інклюзивної освіти: сучасні вимоги та тенденції», (19-20 листопада 2025 р., Луцьк) / за заг. ред. проф. І.Б. Кузави.

Структура магістерського дослідження: кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури (38 позицій) та одного додатка. Загальний обсяг роботи складає 75 сторінок, з яких – 69 сторінок – основний текст.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРЕСІВ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Проблематика інтересів у сучасній науці

Шкільні роки – це яскравий і неповторний етап у житті дитини. Щодня школярі відкривають для себе нові, раніше невідомі явища та знання. Особливо активно інтелектуальний розвиток відбувається в молодшому шкільному віці. У цей період діти вже здатні узагальнювати почуте, виділяти головне, розуміти основні поняття. Варто зазначити, що саме молодший шкільний вік є найбільш сприятливим часом для формування пізнавальної сфери, адже темпи розумового розвитку в цей час значно вищі, ніж у наступні періоди.

Психолого-педагогічні дослідження та передовий освітній досвід переконливо доводять, що ігнорування можливостей розвитку дитини в молодшому шкільному віці має високу «ціну». Саме в цей час надзвичайно важливо розширювати пізнавальні інтереси дітей, сприяти розвитку їхньої допитливості й інтелектуальної активності. Завдання педагога спеціального закладу освіти полягає у тому, щоб допомогти дитині пізнати навколишній світ, побачити його різноманітність і красу, а також долучити її до загальнолюдських цінностей.

Проблему розвитку інтересів школярів у процесі експериментальної діяльності в Україні досліджували такі науковці, як А. Богуш, О. Дем'янчук, І. Кузава, Н. Лисенко, І. Литвиненко, З. Плохій, Н. Яришева та інші. Вони визначили структуру, умови та зміст дослідницької діяльності з дітьми різного віку [17].

Питання формування інтересів тісно пов'язане з діяльністю та поняттям самостійності. Ще К. Роджерс стверджував, що справжній інтерес у дитини виникає тоді, коли знання стає її власним надбанням, коли вона

самостійно відкриває нове. Тому важливою умовою розвитку інтересів є залучення дітей до практичної дослідницької діяльності, що сприяє їх самостійному мисленню.

Наукові дослідження та педагогічні спостереження доводять, що там, де обмежується дитяча творчість і самостійність, знання засвоюються поверхнево. У таких випадках учні не осмислюють матеріал, а отже, їхній пізнавальний інтерес не досягає належного рівня.

Феномен інтересів як один із найважливіших чинників навчання постійно привертає увагу дослідників, оскільки взаємодія дитини із навколишнім світом можлива тільки завдяки її активності, інтересам та пізнавальній діяльності.

Проведений аналіз наукових джерел з проблематики розвитку інтересів засвідчує наявність різнопланових визначень даного поняття в залежності від сфери діяльності, уподобань, власних наукових інтересів дослідників і відсутність еталонного визначення поняття "інтерес".

Зокрема, під *інтересами* психологи [20] розуміють самостійну, ініціативну діяльність людини, дитини, спрямовану на пізнання навколишнього середовища (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язати завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях. Тобто, прогресивний розвиток може відбуватися лише за умов, які дають змогу дитині стати суб'єктом власної пізнавальної діяльності.

Даний психологічний феномен розглядається різними дослідниками з наголосом на ту чи іншу ознаку, зокрема, як *компонент пізнавальної діяльності* (Л. Аристова, М. Данилов, Л. Іванова, М. Ігнатенко, І. Харламова, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.), як *одна з рис особистості* (М. Головань, І. Ланіна, В. Лозова та ін.), як *готовність особистості до пізнання зовнішнього і внутрішнього світу* (І. Литвиненко, Н. Зверєва, І. Харламов та ін.).

Найчастіше названі ознаки розглядаються не у чистому вигляді, а у поєднанні. Так, наприклад, деякі вчені (Н. Акрамова, Т.Зубкова, М.Ігнатенко, Г.Кобернік, Т. Міхневич, І.Харламов, Т.Шамова) розглядають пізнавальний інтерес і як ознаку прояву пізнавальної діяльності, і як готовність до пізнання

зовнішнього і внутрішнього світу.

Група дослідників (І. Барсуков, Г. Кобель, І. Редьковець, Г. Щукіна) розглядають пізнавальні інтереси як пізнавальну діяльність та рису особистості.

Відомо, що джерелом інтересів є пізнавальна потреба [18]. І процес задоволення цієї потреби здійснюється як пошук, спрямований на виявлення, відкриття невідомого та його засвоєння. Окремі вчені вважають, що інтерес зникає, тільки-но розв'язується проблема, тобто, стверджують вони, процес розуміння завершує пізнавальний інтерес. Їхні опоненти категорично не згодні з цим поглядом, вважаючи, що саме з розуміння може починатися цикл інтересів.

Ми підтримуємо другу тезу, оскільки власна педагогічна практика, досвід роботи показують: якщо дитина з інтелектуальними порушеннями розуміє новий матеріал, усвідомлює, що їй треба зробити і як, вона завжди активна, виявляє велике бажання виконати завдання і прагне продовжити роботу в цьому напрямку, оскільки їй хочеться довести, що вона здатна пізнавати, розуміти і діяти. Саме від цього дитина дістає задоволення, переживання ситуації успіху дуже важливе для її подальшого розвитку і є трампліном для продовження процесу пізнання.

Отже, саме за розумінням іде «спалах інтересу». Це, в свою чергу, викликає в дитини позитивні емоції. Тут доречно згадати слова відомого українського психолога Г. Костюка, який наголошував на тому, що розуміння є не лише інтелектуальним процесом, але й завжди емоційно переживається особистістю. На його думку, властивості особистості мають спільні структурні ознаки – змістові, мотиваційні, операційні, на основі яких формуються структурні компоненти пізнавальної діяльності, в тому числі і способи дій та система знань. Це пояснюється тим, що властивості та ознаки формуються у процесі пізнавальної діяльності і відображають у своїй структурі відповідні її компоненти [14].

Два основні чинники визначають пізнавальну діяльність як умову

подальшого успішного навчання: природна дитяча допитливість і стимулююча діяльність педагога. Джерелом першої є послідовний розвиток початкової потреби дитини у зовнішніх враженнях як специфічної людської потреби у новій інформації. Через нерівномірність психічного розвитку дітей (тимчасові затримки й відхилення від норми), відмінність в інтелектуальних здібностях та механізмах маємо значну варіативність розвитку інтересів дитини [17].

Інтерес у процесі пізнання є природним проявом активності дитини, зацікавленням до навколишнього світу. Про інтереси дитини та інтенсивність її прагнення ознайомитися з певним предметом чи явищем свідчать: увага й особлива зацікавленість; емоційне ставлення (подив, стурбованість, сміх тощо); дії, спрямовані на з'ясування будови та призначення предмета (тут особливо важать якість та різноманітність обстежувальних дій, розмірковуванні паузи); постійний потяг до цього об'єкта.

Діалектичний підхід до визначення поняття активність інтересів знаходимо у працях В. Сухомлинського [35]. Видатний педагог вважав, що тільки в діяльності виявляється активність та інтереси людини. Ця якість не є вродженою. Вона формується протягом усього свідомого життя людини. Соціальне середовище - умова, від якої залежить, чи перейде ця потенційна можливість у реальну дійсність. Рівень її розвитку зумовлюється індивідуально-психологічними особливостями та умови виховання.

Проведений аналіз наукових джерел дав змогу виділили три групи дітей з різними рівнями інтересів.

Перша група - *діти з активним рівнем розвитку інтересів*. їм притаманна яскраво виражена пізнавальна потреба, яка проявляється незалежно від виду діяльності, наявності чи відсутності звернень до них однолітків чи педагогів. У цих дітей завжди виникають запитання, про що б з ними не розмовляли, причому вони ставлять їх не з метою звернути на себе увагу, а саме прагнучи дізнатися про щось нове. Дітям цієї підгрупи властиве прагнення з'ясувати форму та призначення предмета, вони охоче відгукуються

на пропозицію знайти інший варіант розв'язання завдання або відповіді на запитання. Ці діти завжди радіють успіху й засмучуються через невдачі. Вони готові виконати будь-яке завдання педагога і часто розглядають свою діяльність з погляду її корисності для інших. Нова ситуація викликає пошукову активність, бажання дослідити об'єкт чи явище, до якого проявляється жвавий інтерес. Молодші школярі з високим рівнем розвитку інтересів невгамовні у своїй активності до будь-яких змін у навколишньому середовищі, постійно діляться своїми враженнями з дорослими та дітьми. Вони прагнуть бути першими, самостійно розв'язати завдання, і коли матеріал на заняттях виявляється для них надто простим, починають нудитися, особливо якщо вихователь працює в цей час зі слабшими дітьми. Ці діти дуже винахідливі в іграх, люблять імпровізувати, часто вносять зміни у правила гри, не бояться помилок і труднощів у роботі.

Діти молодшого шкільного віку **другої групи** - *діти з відносно активним рівнем розвитку інтересів*. Ця група найчисленніша. Діти в ній можуть виявляти зацікавленість та інтерес лише в певних ситуаціях, здебільшого зумовлених змістом діяльності, її емоційною привабливістю. Вони легко включаються у нові види роботи, однак у разі виникнення труднощів відразу втрачають інтерес. Коли спонукати їх до будь-якої діяльності, охоче приймають пропозицію. Проте вони не прагнуть бути першими і майже завжди другі: і за готовністю до занять, і під час спостережень та виконання завдання. У разі, якщо план дій точно не розписаний і треба виявити винахідливість та фантазію, ці діти не виявляють ентузіазму й воліють діяти за готовим зразком, їх важко зацікавити новим предметом або явищем, і навіть якщо інтерес виникає на початку діяльності, то швидко згасав у ході виконання завдання. Прояви активності зовні невиразні, хоча ці вихованці охоче відгукуються на пропозицію дорослого поспілкуватися або попрацювати разом. В умовах самостійної діяльності вони іноді захоплюються виконуваною роботою, проте діють завжди одноманітно, їхні інтереси переважно обмежуються повсякденними подіями, привернути увагу

може лише щось незвичне. Проте далі простого виявлення цікавості вони не йдуть і не роблять спроби з'ясувати для себе ситуацію. Головна особливість цих молодших школярів - вони майже ніколи самі ні в чому не проявляють інтересу й навіть знаючи правильну відповідь, не скажуть її з власної ініціативи, хоча іноді можуть здивувати дорослого оригінальними міркуваннями.

Звертання до педагога здебільшого пов'язані із задоволенням комунікативної потреби та з новизною ситуації, питання ж, які стосуються уточнення здобутих знань, ставлять дуже рідко. У спільній діяльності з дорослими вони за будь-яких умов - лише слухняні виконавці. Для цієї підгрупи дітей дуже важлива емоційна підтримка. До прийомів емоційної активації, зокрема, можна віднести: незвичайний початок занять (наприклад, прихід у гості до дітей казкового персонажа); музичний або віршований уривок як привітання тощо. Доречними будуть також повідомлення цікавої інформації у процесі діяльності, "розвантажувальні" завдання, якщо діти втомились і засвоєння знань іде повільно. Матеріалом можуть слугувати приказки, прислів'я, фразеологічні звороти.

Отже, стратегія педагога в роботі з відносно активними дітьми - не лише допомогти їм включитися у пізнавальну діяльність, а й підтримувати відповідну емоційно-інтелектуальну атмосферу протягом усього уроку.

Це дасть дитині відчуття радості, піднесення не тільки під час сприймання завдання, а й у ході його виконання. Вона захоче повторити й закріпити свої досягнення, навіть якщо це потребуватиме певних інтелектуально-вольових зусиль. Якщо наступні заняття справдять її очікування, це стане запорукою поступового переходу на вищий рівень розвитку інтересів.

Третя група - діти з пасивним рівнем інтересів. Ці молодші школярі завжди пасивні і байдужі - і на заняттях, і в спілкуванні, й під час спільної діяльності з дорослими або однолітками. Вони майже ніколи не розпочинають виконувати завдання без підказки, нагадування дорослого, однолітків, важко

включаються у роботу, очікують звичного тиску (у вигляді зауважень) з боку вихователя.

Діти молодшого шкільного віку з пасивним рівнем розвитку інтересу не виявляють зацікавленості до завдання, готовності включитися у роботу, та, власне, й не можуть (і не прагнуть) самостійно його виконати. Вони неохоче виконують будь-яку роботу або навіть повністю відмовляються від діяльності. Тут ідеться про цілковиту відсутність інтересу до навколишнього, до спілкування з однолітками. Зазвичай поведінка цих дітей стереотипна. Пізнавальна діяльність пов'язана для них з негативними емоціями, викликає пригніченість, нудьгу. Вказівки та пояснення педагога вони здебільшого не запам'ятовують, у ситуаціях, коли треба самостійно застосувати набуті знання, не можуть обійтися без істотної допомоги дорослого. Ці діти байдужі до результатів своєї діяльності, ніколи не радіють успіхам і не сумують з приводу невдач.

Як свідчить практика, працюючи з пасивними дітьми, педагогові слід враховувати, що такі учні не можуть негайно включитися в роботу, оскільки їх інтерес зростає поступово. Тому не варто пропонувати їм завдання, які потребують швидкого переходу від одного виду діяльності до іншого: треба давати їм час на обмірковування відповіді; не бажано ставити їм під час відповіді несподівані, «каверзні» запитання; слід бути готовими до того, що після активної рухової діяльності ці діти досить повільно переключаються на розумову. Потрібно подбати про налагодження доброзичливих стосунків з такими дітьми, оскільки погрози, докори, негативні оцінки відбивають у них із самого початку бажання щось пізнати, гасять стимул для подальшого зростання. Основним прийомом, який найдоречніше застосовувати до пасивних дітей, є так звані «емоційні прогладжування», до яких можна віднести: звертання до дитини тільки на ім'я; схвалення, добрий, лагідний тон; акцент на позитив: замість погроз, наказів запропонувати, наприклад, таке: *«Побачимо, що у вас вийде, якщо ми вирішимо завдання таким чином...»* тощо.

З пасивними дітьми необхідно проводити хвилинки психологічного розвантаження або «емоційної підзарядки», тобто частіше звертатися до жартів, загадок, скоромовок, ігор, які легко запам'ятовуються, можуть викликати усмішку. Такий нескладний прийом зніме напруження під час занять.

Вирішальним чинником формування інтересу дитини з інтелектуальними порушеннями є її спілкування з дорослими – педагогами та батьками. У процесі взаємодії з ними дитина засвоює способи саморегуляції поведінки, вчиться долати труднощі, орієнтуватися в нових ситуаціях і знаходити шляхи розв'язання нових завдань.

На нашу думку, головною умовою розвитку інтересів молодшого школяра з ІП та піднесення їх на вищий рівень є практична діяльність, тобто безпосередня активна участь у різних видах роботи. Особливого значення набуває саме факт успішного завершення пошукових дій, адже це формує позитивне ставлення до пізнання. Організація пізнавальної діяльності має ґрунтуватися на вже сформованих потребах, зокрема на прагненні дитини до спілкування з дорослими, отримання їхнього схвалення та визнання власних дій, суджень і думок.

Відомо, що розвиток творчого мислення не забезпечується простим відтворенням готових зразків, а досягається формуванням умінь комбінувати, переосмислювати, розглядати явища з різних точок зору та створювати нові асоціації. Чим ширше коло асоціацій у дитини, тим вільніше вона почувається під час виконання практичних завдань і тим вищим стає її пізнавальний інтерес. Звичайно, використання готових зразків (правил, алгоритмів, принципів) допомагає дорослому керувати навчальним процесом, полегшує контроль, корекцію та оцінювання діяльності дитини. Вважаємо, що така стратегія, хоча й може виявитися корисною для окремих дітей, загалом зменшує рівень самостійності та пізнавального інтересу, формуючи в дитини звичку пасивно виконувати вказівки інших. Оптимальною, на наш погляд, є така організація навчальної діяльності

молодших школярів, за якої вони мають можливість виконувати завдання різними способами – кожен з яких визнається правильним і гідним схвалення. У такій ситуації дитина з ІІІ самостійно обирає спосіб розв’язання, аналізує свій результат і оцінює його успішність. Для дітей, невпевнених у собі, подібна ситуація може викликати тривогу або незручність, тому дорослому важливо підтримати їх, висловити віру у їхні можливості, заохотити до прояву ініціативи та наголосити, що вони можуть обрати найбільш зручний і цікавий для себе спосіб роботи. Це завдання є непростим, адже дитині потрібно подолати звичку чекати вказівок дорослого та страх помилитися.

Отже, аналіз різних підходів і визначень дозволяє зробити висновок, що **інтерес** – це самостійна, ініціативна діяльність дитини, спрямована на пізнання навколишнього світу. Він проявляється як форма допитливості й зумовлюється потребою розв’язання пізнавальних завдань, що постають перед дитиною у конкретних життєвих ситуаціях.

1.2. Авторитет фахівця спеціальної освіти як чинник розвитку інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями

При організації освітньо-корекційного процесу не можна пройти мимо такого потужного педагогічного чинника, як характер фахівця спеціальної освіти, властивості і якості його особистості. У одного педагога дуже твердий характер і міцна воля, велика суспільна активність. Він прагне все зробити сам, пригнічує спонтанність дітей, залишає їх непричетними і байдужими глядачами. В іншого - м'який, він не здатний зажадати від учнів елементарного порядку. Незнання корекційної педагогіки і спеціальної психології, небажанням здолати себе, формувати свій характер відповідно до педагогічних вимог дають простір безпосередньому, спорадичному прояву натури: запальності, жорсткості або безхарактерності, невимогливості.

Вихід з цієї ситуації полягає в тому, аби правильно зрозуміти, чим визначається характер виховних стосунків. Корекційна педагогіка визначає оптимальну форму прояву і розвитку дисципліни і демократії у вихованні, які реалізуються спеціально підготовленою і такою, що володіє педагогічним авторитетом особистістю. Діти добровільно йдуть за тим педагогом, якого вони поважають. У будь-якому іншому випадку педагогічні стосунки тримаються на суто формальних підставах, зовнішніх вимогах, втрачають свій позитивний виховний сенс і роблять негативний вплив.

Поняття *«авторитет»* буквально означає загальновизнане значення людини, його вплив на людей, підтримку його ідеї і діяльності громадською думкою, прояв пошани, довіри до нього, навіть віра в нього: у його розум, волю, моральність, здатність створити благо, віддати всі сили загальній справі [36].

Природа, специфічні особливості і функції власного педагогічного авторитету обумовлені тим, що десятки і сотні дитячих очей, як рентгеном, наскрізь просвічують і виявляють етичний стан особи фахівця спеціальної освіти. У справжнього вихователя немає іншого морального вибору, окрім чистоти, щирості, відвертості і прямої. Інакше він неминуче втрачає свій вплив на дітей і право бути їх педагогом. Суть педагогічного авторитету полягає у постійному розвитку педагогом в собі цивільній, творчій, людській особистості, справжній духовності і інтелігентності. Дитина авансує такому фахівцю свою пошану, довіру, розташування, виходячи з природного припущення про високі якості його особистості.

Справжній авторитет не можна отримати зверху. На нього можна лише заслужити чесною і наполегливою працею. Існує думка, що посада фахівця спеціальної освіти сама по собі забезпечує йому авторитет серед дітей. Але це не так. У наш складний час посадовий авторитет повністю замінений авторитетом особовим. У зв'язку з цим розрізняють авторитет ролі, тобто авторитет влади, і влада авторитету. Якщо перший дається посадою вихователя то другою є результатом тривалих стосунків. Авторитет посади не надійний,

швидко проходить, якщо не підкріплюється владою особи, добровільним визнанням дітьми з інтелектуальними порушеннями професіоналізму фахівця спеціальної освіти [33].

Кожен педагог прагне завоювати авторитет. Але не бажаючи працювати над собою, окремі педагоги йдуть до завоювання авторитету помилковою дорогою. Що призводить до завоювання помилкового авторитету.

Вперше в педагогічній науці авторитет педагога-вихователя на достеменний і помилковий був поділений А.С. Макаренком, який стверджував про те, що достеменний – один, помилковий – безліч різновидів. Під *помилковим авторитетом* розуміється таке ставлення вихованців до педагога, яке спонукає їх бути споживачами готового досвіду, пасивними або активними. *Помилковий авторитет* заснований на прагненні педагога досягати слухняності від учня. Тоді він вже не має можливості досягати інших цілей, кінцевих, головних. У багатьох випадках вихователі не можуть добитися слухняності, і з кожним роком діти стають усе більш неслухняними. Діти з інтелектуальними порушеннями, проявляючи слухняність, дуже часто розвивають такі якості особистості, які протилежні до кінцевої мети навчання і виховання [18].

Як свідчить практика, у фахівців спеціальної освіти найчастіше зустрічаються наступні види помилкового авторитету.

Авторитет придушення: завойовується шляхом систематичної демонстрації переваги в правах і можливості тримати дітей в постійному несвідомому страху перед покаранням або висміюванням за невдалу відповідь або виконання вправи, перед окриком, покаранням.

Зараз такі педагоги зустрічаються нечасто, але шкода, що наноситься ними, значна. Вони провокують дитину на боязкість, підлабузництво або, навпаки, агресивне ставлення до старших, прагнення нашкодити їм, але тонко замаскувати порушення дисципліни, неповагу до педагога. Жодної мови про виховання, свідому дисципліну, в даному випадку йти не може. Вимогливість педагога, не підкріплена пошаною до особистої гідності дитини, набуває

формально-бюрократичного характеру.

Авторитет відстані. Педагог-вихователь прагне завжди тримати дітей на дистанції. Вступає з ними лише в офіційні контакти. Прагнучи бути недоступним і загадковим, такий вихователь возвеличує свою персону, створює для себе привілеї.

Авторитет педантизму. У такого педагога існує система дріб'язкових, нікому не потрібних умовностей, традицій. Він постійно чіпляється до дітей, причому його причіпки не узгоджуються із здоровим глуздом, вони просто безпричинні. Педант несправедливий і його дії малоефективні. У такого педагога вихованці втрачають упевненість в своїх силах, на заняттях одна частина дітей грубо порушує дисципліну, інша - тримається скуто, напружено.

Авторитет резонерства. Педагог, що намагається завоювати авторитет таким чином, нескінченно повчає вихованців, вважаючи, що нотації - головний засіб виховання. До сперечань таких педагогів діти швидко звикають, перестають на них реагувати і роздратовано, а інколи сміючись, слухають потік моралей з уст педагога.

Авторитет уявної доброти. Частіше, ніж інші види помилкового авторитету, зустрічаються у молодих педагогів. Не маючи достатнього педагогічного досвіду, вони вважають, що діти оцінять їх доброту, потурання і відповідатимуть слухняністю, увагою. Виходить лише навпаки: діти ігнорують вказівки і навіть прохання старшого і додатково над ним же сміються [63].

Дійсний же авторитет - це таке ставлення вихованців до вихователя, яке спонукає їх бути весь час молодшими товаришами педагога, тобто брати участь разом з ним і під їх керівництвом в турботі про поліпшення життя,

Зазначимо, що фахівець спеціальної освіти повинен знати, чим живуть, і цікавляться його діти. Для всього цього не потрібно багато часу, для цього потрібна лише увага до дітей і до їхнього життя. У житті дитини буває багато випадків, коли вона не знає, як потрібно поступити, коли вона потребує

допомоги, поради. І якщо вона звернеться за допомогою до вихователя, то це свідчить про те, що вона йому довіряє, а значить, вихователь є для неї авторитетом. Дитина відчуватиме його турботу, але в той же час вона знатиме, що педагог від неї дещо вимагає, не збираючись зняти з неї відповідальність.

Обов'язковою вимогою до авторитетного спеціального педагога є моральна охайність. Етичні стосунки пронизують всі сторони спілкування педагога і дитину. Будь-який хороший або поганий вчинок обов'язково має етичний аспект. Авторитетний спеціальний педагог не обманює, ніколи не проявляє неввічливості, не свариться при дітях з колегами тощо [23].

Звичайно, рецептів на всі випадки немає. Але є психологічні прийоми, які дозволяють педагогові знайти вихід з багатьох ситуацій, з різних ситуацій, в які вони потрапляють, і ще вище підняти свій авторитет.

У психолого-педагогічній науці значення авторитету педагога у навчально-виховному процесі розглядається крізь призму довірливого та шанобливого ставлення між вихователем і вихованцем, а не на покаранні і страху. Якщо в дітях не можна бачити ідеалу етичної досконалості, то, принаймні, не можна не погодитися, що вони у порівнянні з дорослими не є моральними. Вони не обманюють (поки їх не доведуть до цього страхом), вони соромляться всього поганого, вони зберігають у собі святі відчуття любові до людей, вільної від усіляких життєвих забобон. І ці відчуття вихователь повинен не пригнічувати, а розвивати. Якщо ми хочемо звернути увагу на вихованця, то потрібно почати з того, аби перестати ненавидіти природу дітей і вважати їх нездібними до сприйняття переконань розуму. Адже, якщо педагог, який не має авторитету, не може бути вихователем. Помилковий же авторитет викликає в дітей такі якості, як ворожість, брехливість, цинізм, тривожність, бездушність, негативізм, пристосованість, і комплекс неповноцінності.

У корекційному вихованні і навчанні неможливо обійтися без авторитету, тобто влади спеціального педагога, як віддзеркалювання його відповідальності

за долю дитини. Проте, ця сила покликана бути не руйнівною, а такою, що творить. Коли вона сприяє самоствердженню зростаючої дитячої особистості, реалізації її творчого потенціалу, педагогічний авторитет виступає потужним каталізатором особистого впливу вчителя. Якщо ж вона принижує, деформує, то перероджується в знаряддя авторитарності, диктату і безсоромного маніпулювання вихованців. Відомо, що відомості, з уст людини, що має заслужений авторитет, засвоюються значно швидше і краще.

Підводячи підсумок сказаному, слід зазначити, що авторитет фахівця спеціальної освіти необхідний в корекційно-освітньому процесі. Слід відрізняти справжній авторитет від авторитету помилкового, заснованого на штучних принципах і створенні слухняності будь-якими засобами.

Дійсний же авторитет ґрунтується на цивільній діяльності, цивільному відчутті, на знанні життя дитини, пошані і відповідальності за її виховання. Дійсний авторитет залежить в першу чергу від ставлення до вихованців, культури і загальної ерудиції спеціального педагога.

Таким чином, самовиховання, спрямоване на формування якостей, без яких неможливо завоювати високий авторитет є першочерговим завданням спеціального педагога. Для цього необхідно виявити якості, які заважають завоювати авторитет, сформувати в собі тверде переконання на процес самовиховання і проявити волю зусилля, спрямовані на досягнення поставленої мети. Дане завдання посилене будь-якому вихователеві. Необхідно лише націлити себе на серйозну, нелегку роботу, на подолання ліні [19].

У дослідженні розглянемо лише основні складові частини авторитету, або, як ми їх називаємо, *компоненти авторитету фахівця спеціальної освіти*. Умовно виділяють два головні компоненти педагогічного авторитету. Це *особистісний і професійний компоненти*. Охарактеризуємо їх детальніше.

Особистісний компонент педагогічного авторитету включає такі якості спеціального педагога як любов до дітей і педагогічної професії.

Вирішальне значення в кожній професії має любов людини до своєї справи. Якщо людина не любить свою роботу, якщо вона не приносить їй

морального задоволення, то про високу продуктивність праці не доводиться говорити. Спеціальний педагог же не лише повинен любити свою професію, але і любити дітей з інтелектуальними порушеннями.

Слід розрізняти любов фахівця спеціальної освіти до своєї професії і любов до дітей. Ставлення людини до своєї професії, любов до неї залежить від суспільно-історичних умов. Залежить це від потреб суспільства у фахівцях тих або інших професій і від схильностей і здібностей людини.

Любов до дітей є важливою умовою формування педагогічного авторитету. Деякі спеціальні педагоги ставлять перед собою питання: *«Чому мені така дорога педагогічна професія?»* - і відповідають: *«Перш за все, мені близькі і дорогі зростаючі, молоді люди, здатні вірити і критикувати, любити і ненавидіти, поважати і зневажати, зберігати благородну пам'ять про кращих своїх вихователів»*. «Всяка моральна здорова людина любить дітей. А любити дітей по-справжньому - означає любити їх в горі, і в радості, і навіть тоді, коли їх розвиток в чому-небудь відхиляється від норми. Любити - означає поважати людину, розуміти її, піклуватися про нього, оберігати його і знаходити у всьому цьому найбільше задоволення. Жити серед дітей, працювати з ними, виховувати і учити їх - що може дати більше щастя? Важливо, аби в кожному дитяті бачити не пустуна, а людину, маленьку, але справжню людину».

Побутує думка, що любити дітей – це означає висувати до них певні вимоги, без цього жодне виховання і навчання неможливе. Зокрема, в педагогічній професії найскладнішим є уміння знайти шлях до дитячого серця. Педагог, що байдуже ставиться до вихованців, - безглуздість. Любов до педагогічної діяльності значною мірою залежить від любові до дітей, від розуміння психології дитячого віку.

Кожному дорослому достеменно відомо, як тонко вловлюють ставлення до себе діти. Наскільки хворобливо переживають щонайменший прояв недовіри до їх слів, як загострено їх відчуття власної гідності. І нічого, окрім образи, роздратування, замкнутості, навіть прямої ворожості, не в праві

чекати той вихователь, якому свідомість своєї переваги не дозволяє розгледіти в кожному своєму вихованцеві перш за все особистість. Про який особистісний авторитет такого педагога можна говорити! Та і сам він навряд чи буде прагнути завоювати авторитет дитини, якщо для нього жодної цінності не представляє її думка про нього - адже вони йому не цікаві. Але якби справа була лише в байдужих формалістах, це пів-біди. Проблема, звичайно ж, не лише в цьому.

Інколи і дослідному, кваліфікованому педагогові нелегко визнати себе неправим перед обличчям своїх же власних вихованців, змусити себе виступати в ролі того, що звітує перед ними як перед рівними. Важко завжди і у всьому самому повністю відповідати тим вимогам, які ми висуваємо дітям. Заважають і вікова дистанція, і боязнь втратити свій авторитет, а інколи і вихователський снобізм, уявлення про саму роль педагога як про міцну гарантію від будь-яких помилок. Але якщо вихователеві вдалося переступити ці перешкоди, здолати себе, педагогічний успіх не змусить довго чекати.

Наведемо приклад випадку про який згадував ще В.О. Сухомлинський :
«У наших взаєминах з дітьми стало правилом вільно, сердечно, відверто висловлювати свої відчуття, задоволення і незадоволення, вдячність і образу, гнів і здивування. Щодня діти приносили з теплиці в клас квітку хризантеми. Якщо в наших стосунках не було ні хмарки, якщо діти вірили мені до кінця і готові були йти за мною, куди я скажу, на столі в маленькій вазі стояли рожеві, червоні, сині, блакитні квіти, залежно від настрою колективу. Рожевий і червоний колір символізували радість колективу, синій - тривогу, блакитний - печаль.

Але був у теплиці куц, на якому квітнула хризантема незвичайного фіолетового кольору. Рідко, дуже рідко приносили діти фіолетову хризантему. Це у нас була квітка образи. Якщо діти ставили мені на стіл фіолетову квітку, це означало: «Вчитель, Ви образили нас».

Прийшовши на другий урок, я побачив на столі фіолетову квітку. Клас мовчав. У мене теж не було сил виголосити слово. Я дав дітям завдання для

самостійної роботи, а сам сів, схилившись над столом, і задумався: що сталося на першому уроці? Чим я образив дітей?

Про те, що діти образилися безпідставно, що це їх примха, не могло бути і мови. Справедливу строгість і строгу справедливість діти поважали і шанували, це я добре знав. Чим же я їх образив?

- Годинник! - згадалося мені. -Я образив їх недовірою. Наручний годинник був ще рідкістю. Я купив його вчора. Дітям, звичайно, хотілося поглянути годинник, потримати його. Я зняв годинник з руки, поклав на стіл. Так він і лежав до кінця уроку. На зміні діти по черзі брали цю дивну річ, тримали її в руках, підносили до вуха. Сьогодні перед уроками мій годинник теж лежав на столі. Але під час першої зміни зупинився настінний годинник у вчительській. Я вирішив поставити їх по моєму ручному годиннику. Пішов з класу, узявши годинник із столу, надів їх на руку, але дітям нічого не сказав.

Я зняв його з руки, поклав на стіл. Чи потрібно пояснювати дітям, чому я брав годинник? Так, потрібно, але не зараз.

На Другій зміні годинник лежав на столі. Увійшовши до класу на третій урок, я побачив: у вазі рожева хризантема. Я полегшено зітхнув: діти пробачили» [35].

Можливо, ця форма дитячого контролю не викличе ентузіазму деяких фахівців спеціальної освіти, здасться їм наївною. Але не сперечатимемося з приводу форми. Конкретні, якщо так можна виразитися, місцеві умови в кожній школі підкажуть, яку форму повинна прийняти тут взаємна пошана і довіра.

Безперечно, лише те, що ці стосунки мають бути побудовані за принципом взаємності, коли йдеться про вихованців і їх наставника. Адже його авторитет не існує сам по собі, як щось занурене в його власну індивідуальність. Лише в тому випадку, якщо він бачить в своїх вихованцях справжніх партнерів і співробітників, якщо оцінює їх не лише як дітей, але і як самобутні особистості, він обернеться до них своєю кращою стороною, прагнучим продемонструвати їм всі свої достоїнства і, швидше за все, завоює

особистий авторитет у відповідь на шанобливе ставлення до їх особистості.

Практика свідчить, що педагогічний авторитет багато в чому залежить від загальної культури поведінки спеціального педагога (уміння володіти мовою, мімікою і жестами, охайність в костюмі і т. п.).

Зовнішність спеціального педагога і його культура поведінки значною мірою впливають на завоювання авторитету. Кращі педагоги на заняття приходять у хорошому одязі, постійно стежать за собою, завжди підтягнуті і організовані. Особистим прикладом вони виховують такі ж якості і у своїх вихованців. Все це укріплює авторитет вихователя.

Однією з позитивних якостей хороших спеціальних педагогів є володіння правильним і виразним мовленням. Якщо врахувати, що діти молодшого шкільного віку наслідують мовлення педагогів, стає зрозумілим, чому робота педагогів над своєю мовою набуває такого великого значення. Сила голосу педагога теж має велике значення.

Слід зазначити, що необхідною якістю хорошого фахівця спеціальної освіти має бути педагогічний оптимізм. Чуйне, ставлення до дітей поєднується у такого педагога з вимогливістю, яка не приймає характеру прискіпливості, а педагогічно виправдана, тобто проводиться на користь самої дитини. За тепле, чуйне ставлення до них діти відповідають такою ж теплотою і прихильністю.

У молодшому шкільному віці діти визнають авторитет спеціального педагога, як правило, в першу чергу через авторитетність для них самої рольової позиції педагога. Діти з дитинства засвоюють, що педагога потрібно слухатися, оскільки це їм говорять найближчі люди – батьки. Молодші школярі з ІІІ більше звертають увагу на доброту, чуйність, ввічливість педагога, його костюм, гнучкість у спілкуванні з ними. Таким чином, тут ми можемо стверджувати швидше про авторитет ролі, ніж про авторитет особистості.

Таким чином, перераховані компоненти є обов'язковими складовими частинами авторитету спеціального педагога. Але для того, щоб у сумі виявився бажаний результат, не досить просто механічного їх складання. Для цього вони

мають бути освітлені індивідуальною творчістю фахівця спеціальної освіти. Кожен педагог спеціального закладу освіти повинен сам на практиці підібрати свій власний ключик до сердець своїх вихованців і вже з їх допомогою вирішити для себе загадку авторитету.

1.3. Спілкування як основа розвитку інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями

Проблематика інтересів розглядається як невід’ємна складова досліджень у сфері розумового виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. Науковці визначають основні чинники, що впливають на її розвиток: ставлення дорослих до дитини та характер їхнього спілкування (Д. Годовікова, М. Лісіна); роль дитячого колективу в оптимізації розвитку дітей, які недостатньо володіють пізнавальними мотивами та діями (Т. Дуткевич, В. Котирло); значення дидактичної гри (А. Власенко); особливості батьківського впливу (Г. Стаднік).

Активізація навчальної діяльності потребує спільної роботи педагога й учня, використання різноманітних засобів, форм, методів і прийомів, спрямованих на розв’язання освітніх завдань. Останнім часом дослідники приділяють значну увагу впровадженню у навчальний процес сучасних інформаційних технологій, методів імітаційного моделювання та ефективного педагогічного спілкування.

Спілкування з дорослим розглядається як провідний чинник розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів (Т. Ткачук). Це обумовлює необхідність аналізу літератури, присвяченої питанням спілкування, зокрема його стилям та їхньому впливу на формування інтересів у дітей молодшого шкільного віку.

Педагогічне спілкування визначається як система соціально-психологічної взаємодії між вихователем і вихованцем,

спрямована на створення сприятливих умов для спільної діяльності. Ефективний педагог повинен уміти швидко орієнтуватися у змінних комунікативних ситуаціях, добирати відповідні засоби взаємодії, що відповідають його індивідуальності. Непрофесійне спілкування, навпаки, породжує страх, невпевненість, знижує працездатність, порушує мовленнєву активність, викликає байдужість і негативне ставлення до навчання.

Професійне педагогічне спілкування передбачає високу культуру взаємодії, яка проявляється у вмінні педагога свідомо обирати оптимальний стиль комунікації. Культура педагогічного спілкування охоплює загальний рівень культури особистості, психолого-педагогічні знання, комунікативні навички, емоційну врівноваженість і налаштованість на результативну педагогічну діяльність.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що спілкування — це процес передачі інформації у взаємодії, основний механізм, за допомогою якого люди впливають одне на одного. Саме від ефективності спілкування значною мірою залежить успішність навчання.

Оволодіння законами та мистецтвом спілкування є необхідною умовою професійної діяльності фахівця у сфері спеціальної освіти. За відсутності сформованих комунікативних умінь навіть найкращі навчальні програми та методики не забезпечують очікуваного результату.

Для того щоб глибше зрозуміти складний процес спілкування, доцільно розпочинати його вивчення з узагальненої, спрощеної моделі, а вже потім, спираючись на неї, поступово переходити до складніших аспектів.

Метою такого узагальнення є сприяння процесу навчання дітей. У цьому контексті навчання розглядається як зміна усталених поведінкових стереотипів, що допомагає дитині молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями адаптуватися та розвиватися. Ефективне спілкування значно полегшує цей процес [23].

Метою будь-якого спілкування є формування у його учасників нових якостей, тому воно має бути чітко орієнтоване на результат. Щоб комунікація

була ефективною, її необхідно починати з усвідомлення мети. Спілкування набуває змістовності лише тоді, коли визначено бажані результати: воно є процесом, спрямованим на їх досягнення. Мета завжди пов'язана з конкретною ситуацією, яку можна поліпшити шляхом розв'язання існуючих труднощів або використання сприятливих обставин.

Процес спілкування охоплює завершений цикл дій: визначення мети; ініціювання комунікації; здійснення навчального впливу (зміна поведінки або застосування нових знань і навичок); досягнення результатів, що сприяють покращенню початкової ситуації.

Отже, комунікативна діяльність спеціального педагога має бути спрямована на допомогу вихованцям з інтелектуальними порушеннями у процесі навчання. Для ефективної роботи з дітьми важливо усвідомлювати необхідність: змінювати стереотипи поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями; забезпечувати практичне застосування набутих знань у повсякденному житті; покращувати вихідну ситуацію навчально-виховного процесу.

Спілкування є двостороннім процесом. Після визначення навчальних потреб – від постановки мети до очікуваних результатів – саме взаємність комунікації набуває вирішального значення.

Інформацію та нові моделі поведінки не можна просто передати чи «подарувати» іншій людині – навчання передбачає взаємодію. Обидві сторони повинні бути готові до активної співпраці, постійного вдосконалення та своєчасної корекції власної поведінки.

Важливою складовою роботи спеціального педагога є забезпечення постійного зворотного зв'язку з вихованцями. Без безперервної взаємодії до, під час і після спілкування воно не зможе бути настільки результативним, щоб спричинити суттєві позитивні зміни у поведінці та навчальній діяльності дітей.

Для забезпечення ефективного зворотного зв'язку у процесі комунікації відправник інформації повинен володіти навичками говоріння, слухання та реагування на запитання.

У процесі спілкування виникає безліч перешкод, які можуть ускладнювати або спотворювати передану інформацію. Будь-яке повідомлення проходить через низку комунікативних бар'єрів. Водночас абсолютно нових ситуацій спілкування не існує — кожен учасник взаємодії вносить у неї власний досвід, індивідуальні риси, потреби та емоції. Отже, спілкування — це завжди контекстуальний процес, тісно пов'язаний з конкретними умовами і особливостями комунікуючих. Людина, яка не усвідомлює існування бар'єрів у спілкуванні, не здатна ефективно їх подолати.

Для успішної комунікації необхідно дотримуватися певних комунікативних правил, особливо у педагогічній діяльності, де спілкування є засобом навчання і виховання. Основні з них такі: уміти відчувати ситуацію; розуміти глибинний зміст ситуації, яку аналізуєш; висловлювати думки логічно й зрозуміло; показувати, яку користь може отримати співрозмовник, чітко та спокійно доносити основну ідею; уважно слухати партнера; проявляти емпатію, демонструвати співпереживання; ставити запитання, що стимулюють діалог; застосовувати підхід «проблема – рішення» [23].

Ці правила необхідно враховувати під час визначення мети повідомлення та його підготовки.

Сучасною наукою визначено вимоги культури педагогічного спілкування, зокрема, виправдання довіри держави й суспільства; дотримання норм педагогічної етики; повага до особистості вихованця; готовність до діалогу в будь-якій ситуації; розвиток фізичної та духовної витривалості; підвищення загальної культури спілкування.

Крім того, у педагогічній практиці важливо дотримуватись етико-професійних правил взаємодії, серед яких: єдність слова і дії; вимогливість до себе та до інших; зібраність у поведінці, мовленні та

діяльності; чесність, почуття обов'язку, професійна й громадянська відповідальність; уважність, доброзичливість, терпіння, наполегливість; здатність до самоаналізу, самокритичність, уміння визнавати та виправляти власні помилки; педагогічний оптимізм, творчість, мудре керівництво вихованцями.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема стилю спілкування займає одне з провідних місць у психолого-педагогічній науці. Поняття *«стиль спілкування»* є похідним від поняття *«стиль керівництва»*, яке сформувалося в межах психології управління. Говорячи про стилі спілкування, зазвичай мають на увазі трикомпонентну класифікацію, розроблену для опису стилів керівництва та лідерства, що була вперше запропонована К. Левіним, А. Петровським і А. Ковальовим.

Дослідники виділяють такі стилі спілкування:

- авторитарний, потуральний, демократичний (К. Левін);
- авторитарний, демократичний, змішаний (А.Петровський та ін.);
- авторитарний, демократичний, невторучальний (А.Ковальов);
- директивний, колегіальний, ліберальний (А.Журавльов);
- єдиноначальний, колегіальний (І. Мангутов, Л.Уманський);
- альтруїстичний, маніпулюючий, місіонерський (В. Куніцина);
- авторитарний, авральний, діловий, демократичний, ліберальний, компромісний (С. Самигін, Л. Столяренко) тощо.

У сучасних дослідженнях використовуються й інші типології стилів спілкування:

- у відповідності з відмінностями індивідуально-психологічних властивостей суб'єктів (В.Куніцина);
- стиль спілкування розглядається з точки зору адаптивності поведінки суб'єкта умовам взаємодії, його вміння орієнтуватись у ситуації спілкування, обирати найбільш ефективні засоби взаємодії з конкретним партнером (Т.Аргентова).

Крім того, існує низка класифікацій відповідно певній ситуації і

побудовані таким чином: стиль спілкування у спільній діяльності (співробітництва, партнерства і не партнерства) і стиль ставлення вчителя до учнів.

Стиль спілкування – це усталена система способів та прийомів, які використовує педагог під час взаємодії. Залежить він від його особистісних якостей та комунікативної ситуації.

До *особистісних якостей* належать ставлення педагога до дітей (активно-позитивне, пасивно-позитивне, ситуативно-негативне, стійке негативне) та володіння організаторською технікою.

За *активно-позитивного ставлення* педагог виявляє ділову реакцію на діяльність дитини, допомагає їй, відчуває потребу у неформальному спілкуванні. Вимогливість, поєднана із зацікавленістю в дітях, викликає взаємодовіру, розкутість, комунікабельність.

Пасивно-позитивне ставлення фокусує увагу педагога на вимогливості та суто ділових стосунках. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним тоном, браком емоційності, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців. Негативне ставлення, що залежить від перепаду настрою вихователя, породжує в дітей недовіру, замкненість, не рідко лицемірство, брутальність тощо.

Ставлення до дитини детермінує організаторську діяльність педагога, визначає загальний стиль його спілкування який може бути авторитарним, демократичним і ліберальним.

Авторитарному стилеві властивий диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця, пригнічує його самостійність та ініціативу. Авторитарний педагог самочинно визначає спрямованість діяльності групи. Це гальмує ініціативу, пригнічує дитину. Головні форми взаємодії за такого стилю спілкування - наказ, вказівка, інструкція, догана. Навіть подяка за таких обставин звучить як докір: «*Ти добре сьогодні відповідав. Не чекав від Тебе такого*». А реакцією на помилки дитини часто бувають висміювання, різкі слова. Усе це породжує

несприятливий психологічний клімат, пригнічує ініціативу та інтерес, гальмує формування колективістських якостей, розвиває у дітей невпевненість.

Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі, довірі й орієнтації на самоорганізацію самоуправління особистості та колективу. Базується він на думці колективу. Покликаний донести мету діяльності до свідомості кожної дитини і залучити усіх до активної участі у спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, порада, інформування, координація, що розвиває в дітей впевненість в собі, ініціативність, інтерес до будь чого. З усвідомленням відповідальності, підвищенням зацікавленості, розвивається здатність свідомо, самостійно і творчо працювати що забезпечує стабільний результат діяльності і закладає надійний фундамент в розвитку особистості.

За *ліберального стилю* у педагога немає стійкої педагогічної позиції. Вона виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог до виховання. Ліберальний вихователь прагне не втручатися в життя колективу, легко підкоряючись суперечливим впливам.

Педагогічне спілкування має свою систему стилю, особливості яких залежать від обставин та індивідуальних характеристик його учасників.

Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Головним є активно-позитивне ставлення до вихованців, любов до справи, до розуміння одне одного.

Спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Воно базується на особистому позитивному сприйнятті дітьми педагога, який виявляє приязнь, повагу до дітей.

Спілкування-дистанція – спеціальний педагог обмежується формальними стосунками. Певна дистанція між педагогом та дитиною необхідна, але вона не може бути головним критерієм у стосунках.

Спілкування-залякування. Поєднує в собі негативне ставлення до дітей і авторитетність в організації діяльності. Вдаються до нього педагоги, нездатні організувати спільну діяльність. Проявляється в репліках: «Я не погрожую, але

попереджаю»; «Спробуйте тільки...» і т.д.

Спілкування-загравання. Поєднує в собі позитивне ставлення до дітей з лібералізмом. Педагог прагне завоювати авторитет, хоче подобатись дітям, але не намагається відшукати доцільних способів організації взаємодії, не гребує дешевими прийомами. Це задовольняє честолобство незрілого педагога, але справжньої користі йому та дітям не приносить. Запорукою продуктивного стилю педагога є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, делікатність у стосунках.

Стиль спілкування є одним із головних чинників у формуванні особистості дитини. Зокрема, Г. Бороздіна, О. Дробот, Т. Семенова, Є. Суботський виокремлюють три стилі спілкування (авторитарний, демократичний, альтруїстичний), Н. Маслова, С. Єгоров – два стилі (авторитарний, демократичний), Т. Григор'єва і Т. Усольцева – п'ять стилів спілкування (конвенційний, примітивний, маніпулятивний, актуальний та духовний).

Альтернативу навчально-дисциплінарній моделі і моделі «невтручання» складає особистісно-орієнтована модель взаємодії з дітьми, яка забезпечує дитині почуття психологічної захищеності, довіри до світу, радості існування (психічне здоров'я), формує основу особистісної культури дитини, розкриває її індивідуальність.

Особистісно-орієнтоване спілкування педагога передбачає виконання нормативно заданих функцій з виявом особистого ставлення, почуттів. Головна мета впливу - розвиток дитини. Особистісно-орієнтоване спілкування - складна психологічна взаємодія.

Як видно з його визначення, спеціальний педагог, який організовує стосунки з вихованцями таким чином, спрямований не стільки на виконання нових завдань, скільки на розвиток дітей за допомогою цих дій, форм роботи.

Проведений аналіз наукових джерел щодо проблеми дослідження дав змогу визначити психологічний портрет особистісно орієнтованого фахівця спеціальної освіти:

1) він відкритий і доступний для кожної дитини, не викликає страху в неї, даючи можливість їй висловлювати свої думки і почуття, відвертий у своїх поглядах;

2) демонструє дітям цілковиту до них довіру, не принижує їхньої гідності;

3) щиро цікавиться життям дітей, не байдужий до їхніх проблем, справедливий;

4) виявляє емпатійне розуміння;

5) бачення поведінки вихованця його ж очима, вміє «постояти в чужих черевиках», відчувати внутрішній світ дитини;

6) надає дітям реальну допомогу.

Як бачимо, найголовніше у такого педагога – потенціал його цінностей, чи є в нього, на думку В.О. Сухомлинського, спрямованість на людину, здатність поважати іншого, любити [36].

У нашому дослідженні особистісно-орієнтований підхід, який передбачає уміння спеціального педагога стати на позицію дитини, врахувати її точку зору, не ігнорувати її почуття та емоції, спілкуватися з нею як з рівним партнером і демократичний стиль спілкування ми розглядаємо як феномени, близькі за своїм змістом.

Таким чином, аналіз теоретичних засад проблеми дослідження дозволив зробити висновок про недостатню її розробленість у корекційній психопедагогіці як в теоретичному, так і експериментальному планах. Це спонукало до здійснення власного дослідження особливостей інтересів дитини молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Розділ 2.СФОРМОВАНІСТЬ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Педагогічні умови розвитку інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями

Феномен інтересів як один із найважливіших чинників навчання постійно привертає увагу дослідників, оскільки взаємодія людини із навколишнім світом можлива тільки завдяки її активної діяльності. Як було визначено у першому розділі кваліфікаційної роботи, інтерес є самостійною,

ініціативною діяльністю дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язати завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях. Тому перед фахівцями спеціальної освіти ставиться завдання: виховання гармонійної, всебічно розвиненої творчої особистості, а пізнавальний інтерес розглядається як одна з рис особистості.

Інтерес відрізняється від допитливості широтою захоплення об'єктів, глибиною, вибірковістю. Основою інтересу є активна мислительна діяльність. Під впливом інтересу дитина з ІП здатна до довготривалої та стійкої зосередженості уваги, проявляє самостійність у вирішенні розумового або практичного завдання. Суб'єктивно для самої людини інтерес і допитливість виявляються у позитивному емоційному тоні, що супроводжує процес пізнання, у бажанні пізнати більше, ознайомитися глибше з тим об'єктом, який є в полі її зовнішньої чи внутрішньої уваги. Допитливість спонукає людину активно шукати шляхи та засоби задоволення потреби у знаннях, у створенні духовних і матеріальних цінностей. Вона, реалізуючись через інтерес, підтримує його, не дозволяє згаснути, а навпаки — стимулює внутрішню перебудову, осмислення вже здобутих знань і виникнення нового інтересу, який відповідає вищому рівню пізнання.

Таким чином, *допитливість* є рушійною силою, що постійно активізує «механізм» пізнання. У багатьох випадках вона збігається з інтересом, особливо коли йдеться про сформовану особистість, яка має стійке й глибоке захоплення певною діяльністю.

У процесі формування пізнавальної діяльності важливого значення набувають *індивідуальний та диференційований підходи*. Загальнотеоретичні положення Л. Виготського про провідну роль навчання в розвитку дитини свідчать, що навчання має не просто супроводжувати розвиток, а випереджати його, виступаючи джерелом появи нового. Цю ідею відображає поняття «зона найближчого розвитку»: навчаючись із допомогою дорослого, дитина поступово починає виконувати дії, які раніше були їй недоступні.

Натомість рівень, якого вона вже досягла самотійно, визначається як «зона актуального розвитку».

Спостерігаючи за тим, як дитина пізнає навколишній світ, педагог може виявити особливості її мислення. Здатність осмислювати об'єкти пізнання залежить від швидкості переходу думки від одного об'єкта до іншого — показника, який має індивідуальний характер. Саме тому особливо важливо з ранніх років виховувати в дитині активне ставлення до довкілля, уміння швидко й свідомо оперувати уявленнями, що є основою розвивального навчання. Отже, вдумливе проникнення педагога у внутрішній світ дитини та вміле педагогічне керівництво її мисленням є необхідними умовами ефективного розвитку пізнавальної діяльності [32].

Як відомо, метою корекційно-освітнього процесу в спеціальному закладі є розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей дитини, що вимагає особливої уваги до процесу засвоєння навчального матеріалу. Саме особливості перебігу цього процесу, а не лише кінцеві результати — обсяг знань, умінь і навичок — дають змогу оцінити ефективність пізнавальної діяльності. Як зазначав Г. Костюк, важливо розуміти, що і як дитина робить, аби засвоїти матеріал, адже саме від її інтересу залежить, що і як вона засвоює.

Для дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями не варто надмірно перевантажувати заняття словесними поясненнями — надлишок мовлення часто шкодить засвоєнню матеріалу. Педагогу слід надавати вихованцям можливість не лише слухати, а й помовчати, обдумати, осмислити почуте й побачене. Уміння створити для дитини простір для роздумів — це ознака справжньої педагогічної майстерності.

Великого значення для розвитку мислення та пізнавальної активності мають екскурсії в природу, які стають справжньою школою розумового розвитку. Важливо, щоб під час таких занять дитина мала змогу слухати, спостерігати, аналізувати побачене, відчувати й осмислювати кожен

яскравий образ, навчатися переключати думку від безпосереднього сприйняття до його осмислення.

Розвиток пізнавальної активності дітей з ІП значною мірою залежить від позиції дорослого. Уважне ставлення педагога до пізнавальних потреб дитини, створення проблемних ситуацій, які стимулюють мислення, формує у дітей впевненість у власних силах, а це, у свою чергу, забезпечує оптимальний розвиток пізнавальної сфери. Адже пізнавальна активність — це не лише потреба у знаннях, а й діяльність, що виникає під її впливом.

Про рівень зацікавленості дитини та її прагнення до пізнання певних явищ свідчать такі чотири *показники*:

- 1) увага та особливий інтерес до певного предмета;
- 2) емоційне ставлення до нього (подив, захоплення, нерозуміння, грайливість, стурбованість тощо);
- 3) дії, спрямовані на пізнання предмета, його будови, функцій, призначення; розмаїття цих дій, їхня зміна, а також паузи, коли дитина розмірковує, свідчать про глибину пізнавальної діяльності;
- 4) стійкий потяг до предмета, навіть за його відсутності.

Отже, розвиток пізнавальної активності в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями можливий лише за умови чутливого, індивідуально орієнтованого педагогічного підходу, який пробуджує інтерес, підтримує допитливість і стимулює мислення.

Науковцями доведено, що у молодшому шкільному віці розвиток пізнавальної сфери є складним комплексним феноменом, який включає розвиток пізнавальних процесів, що регулюють діяльність школяра та особистісну активність у пізнанні [17]. Тому, саме забезпечення дитячої допитливості, ініціативності, самостійності у пізнанні, а також зорієнтованість корекційно-освітнього процесу на забезпечення якісних вікових утворень пізнавальної сфери були виокремлені в якості критеріїв оцінки умов розвитку та виховання дітей молодшого шкільного віку з ІП в спеціальному закладі.

В історії зарубіжної та вітчизняної корекційної педагогіки інтерес є могутнім засобом не тільки успішного навчання та виховання, необхідною умовою для досягнення позитивних результатів, але й формою прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості, ознайомлення з новими фактами, більш повне відображення дійсності [5].

Щоб розкрити природу інтересу, його структуру суть, взаємозв'язок з іншими компонентами освітньо-корекційного процесу, варто зробити екскурс в історію його вивчення. Ще у найдавніші часи люди усвідомлювали значення прагнення до освіти та пізнання. Уже в XII столітті існувало твердження про те, що людина, яка працює без бажання, подібна до птаха без крил. У філософії інтерес розглядався як особлива форма прояву людських потреб. При цьому було визначено низку відмінностей між впливом інтересу та інших психічних процесів, адже саме інтерес виступає рушійною силою діяльності, спонукає людину до активності, саморозвитку та творчості. Разом з тим, інтерес впливає на всі без винятку психічні процеси, а вплив кожного з них часто буває обмеженим; вплив інтересу на психічні процеси завжди позитивний; інтерес впливає на інші процеси, спрямовуючи діяльність людини в певному напрямку.

Таким чином, проблема інтересу, його розвитку та впливу була предметом дослідження багатьох учених упродовж тривалого історичного періоду. Це поняття формувалося поступово: з кожним новим етапом наукових досліджень уточнювався його зміст, конкретизувалися основні ознаки, що дозволило на сучасному етапі здійснити ґрунтовний аналіз феномену інтересу.

У працях вітчизняних дослідників виявлено умови та чинники, що впливають на формування інтересу дітей до навчально-виховного процесу. Зокрема, Н. Бібік виокремлює такі важливі умови: створення позитивних емоційних переживань, виховання свідомого ставлення до навчання, формування розуміння значущості пізнавального інтересу – як

особистісного, так і суспільного явища, а також подолання негативного ставлення до навчання [2].

Проведені психолого-педагогічні дослідження підтверджують можливість створення широкого спектру умов для формування інтересів у дітей та зміни їхніх характеристик – таких, як активність, узагальненість, спрямованість на різні аспекти навчально-виховної діяльності.

Розглядаючи особливості розвитку інтересів у дітей з інтелектуальними порушеннями, можна простежити об'єктивну залежність між умовами освітньо-корекційної роботи та розвитком їхньої мотиваційної сфери — зокрема, ставленням до навчання, характером мотивів, поставленими цілями й емоційним забарвленням пізнавальної діяльності.

Практика свідчить, процес і результат формування інтересів дітей молодшого шкільного віку з ІІ пов'язані з активністю їхньої пізнавальної діяльності, позицією в процесі навчання та виховання. Значущість і привабливість освітньо-корекційної діяльності може бути посилена включенням у освітньо-корекційний процес різні види діяльності, які дають змогу спеціальному педагогові використовувати специфічні властивості навчальних предметів, організовувати різні види навчально-пізнавальної діяльності дітей, актуалізувати їхній досвід, наявні знання, інтереси, нахили. Важливе значення має і вплив спілкування на становлення інтересів у навчання та вихованні. Взаємозбагачення дітей при спілкуванні приводить до виникнення нових і зміцнення наявних інтересів, можливостей самовираження у колективі, взаємодопомоги дітей. Все це підтримує інтерес до діяльності, сприяє його розвитку. Фактор відношень, викликаних спільною працею, створює численні зв'язки предметної основи навчання зі змістом, процесом і результатом діяльності, з її співучасниками (вихователем та дітьми, дітьми між собою) з власним статусом у діяльності. Усі ці зв'язки є істотними у сфері впливу на розвиток пізнавальних інтересів дітей. Запровадження в освітньо-корекційний процес раціонального комплексу різних видів діяльності—пізнавальної, ігрової, практичної, художньої,

суспільної у їхньому органічному зв'язку сприяє просуванню дітей у процесі зміни характеру навчально-пізнавальної діяльності (від виконавського – до пошуково-творчого), оскільки за цих умов формується система внутрішніх зв'язків.

Специфіка розвитку інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями полягає у спрямуванні їхньої діяльності на предметну сферу, де в кожній дитини виявляються власні індивідуальні відмінності. Діти, які краще володіють засобами пізнавальної діяльності, мають глибші знання та вищий рівень розвитку інтересів, не лише самі досягають кращих результатів, а й позитивно впливають на своїх однолітків — збагачують їхній досвід, підвищують зацікавленість до навчання. Водночас у процесі такої взаємодії самі діти набувають нових умінь і знань у різних видах діяльності, що сприяє розвитку їхніх власних інтересів. Цей процес поступово ускладнює навчально-виховну роботу всього колективу, підносячи її на творчий рівень.

Джерела інтересу особистості закладені в природному середовищі та соціальному житті, адже саме через інтерес встановлюється зв'язок між суб'єктом і навколишнім світом. Інтерес не обмежується лише сферою пізнання — він є джерелом саморозвитку, освіти та духовного збагачення дитини, визначаючи її соціальну життєздатність. У цьому процесі в органічній єдності взаємодіють емоційні, інтелектуальні та вольові компоненти розвитку особистості.

Як уже зазначалося, інтерес – це емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості, звернена до певного предмета чи діяльності, що супроводжується внутрішнім задоволенням від досягнутих результатів. Такий інтерес має пошуковий характер, стимулює інтелектуальний розвиток, сприяє формуванню самостійності й викликає продуктивну активність. Його характерними ознаками є усвідомленість, емоційність і вольова спрямованість на пізнання довкілля.

Наявність тісного взаємозв'язку між інтересом і психологічними функціями дає підстави стверджувати: щоб сформувати інтерес і забезпечити

ефективну пізнавальну діяльність, необхідно розвивати в дітей ті психічні процеси, які безпосередньо з ним пов'язані — сприймання, мислення, уяву, пам'ять, увагу.

В освітньо-корекційній діяльності інтерес постає як результат взаємодії об'єктивних і суб'єктивних чинників. Він відображає прагнення дитини до знань і самостійної творчої роботи, тому вважається одним із найважливіших і найнадійніших засобів активізації пізнавальної діяльності. Освітньо-корекційний процес спирається на інтереси дітей, отже, інтерес є водночас передумовою, засобом і результатом навчання та виховання.

Такий прояв інтересу як мети, засобу й результату педагогічної діяльності становить сутність проблеми розвитку інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема у другій половині дня, коли реалізується значна частина виховних і розвивальних впливів.

Інтерес дітей цієї категорії має предметну спрямованість, є багатограним і проявляється у кількох вимірах:

- як емоційно-позитивне ставлення до освітньо-корекційного процесу;
- як внутрішній мотив пізнавальної діяльності (потяг до знань);
- як якість виконуваної діяльності (ставлення до змісту й процесу занять, зокрема у другій половині дня);
- як показник особистісного розвитку (активність у пізнанні, спілкуванні з педагогами та однолітками).

Отже, найважливіша педагогічна закономірність полягає в тому, що найефективнішим напрямом розумового й соціального розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями є цілеспрямоване формування пізнавального інтересу, який виступає рушійною силою всього навчально-виховного процесу.

Виховання в дітей інтересу до будь-якої діяльності — одне з найважливіших завдань, які необхідно вирішити фахівцеві спеціальної освіти.

Таким чином, можна виділити ключові аспекти розуміння інтересу в психолого-педагогічній науці:

1. Джерело інтересу – навколишній світ (явища, предмети, середовище), який набуває значення тільки через ставлення особистості до нього. Інтерес виникає у процесі взаємодії людини з об'єктами, що для неї важливі.

2. Психологічна природа інтересу – активна й діяльнісна: він стимулює волю, спрямовує зусилля, мотивує до пізнання й творчості.

3. Суб'єкт і об'єкт інтересу: суб'єктом може бути індивід, соціальна група або сім'я. Об'єктом є те, що має значення для суб'єкта: природа, вид діяльності, соціально-історичне явище тощо.

4. Емоційно-пізнавальна спрямованість – інтерес є вибіркоким, емоційно забарвленим ставленням до предметів, явищ, подій чи видів діяльності, дарує радість пізнання та творчості.

5. Фізіологічна основа інтересу – система нервових зв'язків, що формується під впливом умов життя, індивідуальних особливостей, безпосередніх вражень та досвіду особистості. Збудження відбувається тільки тоді, коли подразники мають життєве значення для людини.

6. Психологічна структура інтересу – складна, він не є окремим психічним процесом, а формою зв'язку між потребами особистості та об'єктами, що ці потреби задовольняють. Саме це зумовлює його сильний вплив на розвиток психічних процесів.

7. Педагогічне значення інтересу: в освітньо-корекційній практиці інтерес часто використовується як зовнішній стимул, засіб активізації пізнавальної діяльності. Він допомагає зробити навчання привабливим, виділити аспекти матеріалу, що привертають увагу дітей, стимулюють мислення та емоції, захоплюють роботою.

8. Ефективність інтересу як засобу навчання значно зростає, коли він включений у розвивальне навчання, а не просто використовується для уваги чи розваги.

9. Інтерес у контексті освітньо-корекційного процесу – часто ототожнюється з пізнавальною діяльністю, бо саме через інтерес діти активно досліджують навколишній світ, отримують знання та розвивають власні здібності [18].

Широке коло психолого-педагогічних досліджень інтересів дітей дозволяє зробити висновок, що це важливе утворення в шкільний період може служити індикатором загального розвитку дітей, оскільки, інтерес пов'язаний з основною діяльністю молодшого школяра, учінням, тобто пізнавальною діяльністю, вплив якої на розвиток людини не важко переоцінити; інтерес взаємодіє з такими обставинними якостями людини, як активність та самостійність; інтерес виражає ставлення дитини до певного виду діяльності, перспективи розвитку, а також дозволяє дітям цілеспрямовано використовувати свій вільний час, свій відпочинок для задоволення власних інтересів.

Отже, аналізуючи педагогічні умови розвитку інтересів дітей з ІІ у корекційно-освітньому процесі, можна зробити такі висновки: ефективність та успішність навчання залежить від домінуючих мотивів такої дитини, що обумовлюють певний рівень особистої активності; зміни у структурі та функціях інтересу, спричиняють зміни в навчальних інтересах; інтерес обумовлює успішність навчання та виховання, а воно, в свою чергу, через приваблення дитини до освітньо-корекційного процесу, дає змогу виявити свою активність й інтерес поступово переходить у складні форми розумової діяльності, активності. Тобто, можна стверджувати, що формування інтересу є і результатом, і необхідною умовою успішного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

2.2. Організація, зміст та методика проведення педагогічного експерименту

Педагогічний експеримент проводився на базі Крупівського

навчально-реабілітаційного центру Волинської обласної ради. Усього в дослідженні взяли участь 37 дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями та 5 фахівців спеціальної освіти.

Було створено 2 групи – експериментальна (18 дітей) і контрольна (19 дітей). Експеримент проводився у три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний. Основний метод, який склав основу констатувального етапу експерименту, полягав у систематичному і цілеспрямованому спостереженні за тим, як діти ставляться до оточуючих предметів, як діють з ними. Спираючись на знання дітей, насамперед вважали за необхідне визначити їх спільні інтереси, уявлення та бажання пізнавати нове, досліджуючи невідоме самостійно. З цією метою нами були розроблені: спеціальна методика; визначені критерії: зацікавлення новим предметом (іграшкою), явищем у природі; поява різноманітних, іноді не традиційних питань; вміння користуватися способами розумової діяльності, тощо; а також рівні сформованості пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку: низький, середній, високий. У ході тривалих спостережень за поведінкою дітей обох груп у спеціально створених ситуаціях ми дізнались про прояв дітьми зацікавленості до нових іграшок, літературних творів, зростаючу кількість запитань та позитивний емоційний стан після та під час відповіді дорослого на їх запитання, вміння дітей користуватися способами розумової діяльності. Для з'ясування рівня розумової діяльності у дослідженні було використано комплексну діагностику, розроблена науковцями для виявлення готовності дитини до школи. Крім цього дітям пропонувалась гра «Розумники й розумнички» з інтелектуальними завданнями [17]. Обробивши результати отриманих даних, було з'ясовано рівень сформованості допитливості кожної дитини і групи в цілому, зокрема в експериментальній групі результати показали, що на високому рівні опинилися 5 дітей, на середньому – 7, а на низькому – 6 дітей молодшого шкільного віку. В контрольній групі з високим рівнем було виявлено 4 дитини, з середнім – 8, низьким – 7 молодших школярів.

Знання дітей залежать не тільки від того, що вони дізнаються у НРЦ, а й від соціального досвіду набутого в сім'ї. Тому на формувальному етапі експерименту нами заплановано і реалізовано різноманітні методики і форми навчання і виховання з метою підвищення рівня пізнавальних інтересів та самостійності дитини, зокрема: ігрова вправа «Художник», спостереження-гра «Знайди спільне», ігри «Залишаємо незвичайні сліди», «Чарівне перетворення», «Залиш свій слід», «Кола на піску», «Веселі кораблики», заняття «Подорож у майбутнє». Крім цього до системи роботи з дітьми молодшого шкільного віку ми включили словесні логічні завдання «Перша квіточка», «Їжачок», «Що трапилося?», «По гриби», «Кроленята», «Цікава рослина», досліди «Вода», «Повітря» та інші. Під час реалізації системи роботи можна було побачити зацікавленість дітей до нових знань, відзначити розширення кола їх інтересів і захоплень. Результати проведеної роботи та ефективність запропонованої системи з формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку було перевірено в ході контрольного експерименту за тими ж критеріями, під час якого було з'ясовано, що в експериментальній групі дітей з високим рівнем пізнавальних інтересів виявилось – 5 осіб (27,8%), з середнім рівнем – 8 (44,5%), а з низьким – 5 дітей, що склало 27,8% від загальної кількості. Результати контрольної групи були такими: на високому рівні пізнавальної активності опинилося 7 дітей (36,8%), на середньому – 8 (42,1%), на низькому – 4 (21,1%) від загальної кількості дітей. Отримані дані свідчать, що рівень пізнавальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку в результаті проведеної роботи підвищився. Значно зріс інтерес до одержання нових знань, бажання задавати запитання та слухати відповідь, отримувати і виконувати інтелектуальні завдання, логічно мислити, узагальнювати, класифікувати отриману інформацію. Експеримент показав, що різноманітна діяльність з предметами та явищами досить ефективно впливає на розвиток інтересів молодших школярів з ІІ, оскільки завдяки самостійним пізнавальним діям дитини, предмети та явища розкриваються перед ними з

різних боків, що в свою чергу, сприяє глибшому засвоєнню програмового матеріалу.

Отримані дані свідчать, що у взаємодії з дітьми дорослі повинні приділяти особливу увагу саме особистісним аспектам пізнавального розвитку дітей, таким як ініціативність, активність у пізнанні навколишнього світу, пізнавальні емоції, позитивне переживання процесу пізнання та його результатів, впевненість у підтримці з боку дорослого. Тобто, якщо ми хочемо розвинути у дитини молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями прагнення до пізнавальної діяльності, варто орієнтуватися не стільки на розвиток її мислення, розумових здібностей, скільки на особистісні якості, потреби та на особливості власної активності.

У процесі живого спілкування з дитиною, дорослі, навіть незалежно від своєї волі, передають їй погляди на навколишній світ, свої моральні поняття і уявлення. Тому вплив вихователя на особливості спілкування дошкільників у майбутньому є значним. Тобто, вже з перших днів свого життя дитина засвоює прийняті в її середовищі стереотипи поведінки; іншими словами, дорослі свідомо і несвідомо навчають дітей і «зовнішніх» і «внутрішніх» алгоритмів спілкування, формують зразки поведінки і стосунків.

Знання особливостей розвитку дітей з ІІ молодшого шкільного віку має важливе значення для розуміння загального підходу до роботи з ними. Потрібно точно знати, чи відповідають зміст і методи навчання особливостям їх розвитку, можливостям засвоєння ними навчального матеріалу [23].

Враховуючи це, *предметом* даного дослідження стало вивчення психолого-педагогічних особливостей інтересів дітей з ІІ молодшого шкільного віку, а також виявлення зв'язків між стилем спілкування фахівців спеціальної освіти і рівнем розвитку інтересів таких дітей. Для вивчення рівня розвитку інтересу була розроблена комплексна варіативна методика, яка включала методи спостереження, аналізу продуктів діяльності, констатувального експерименту, бесіди.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів

констатувального експерименту були виділені загальні критерії розвитку інтересів, зокрема, такі:

а) ініціативність (чи виявляє дитина прагнення до здійснення пошуку невідомого та вольове зусилля, наполегливість);

б) самостійність (чи потрібна дитині допомога в пізнанні, чи вона самостійна, кількість самостійних дій у процесі розв'язання завдань);

в) тривалість активності в часі, кількість відволікань, їх спрямованість;

г) допитливість;

д) зацікавленість.

Про інтерес дитини до предметів і явищ свідчили наступні показники:

а) увага;

б) емоційне ставлення (здивування, стурбованість);

в) дії, спрямовані на краще з'ясування будови предмета, розуміння його функціонального призначення;

г) ставлення до результатів своєї діяльності;

д) наявність прагнення отримати нові знання;

є) прагнення відповідати з власної ініціативи, чи лише на вимогу вихователя.

На підставі виділених критеріїв та їх показників були визначені 3 рівні розвитку інтересів молодших школярів: *високий, середній, низький* (див. табл.1).

Таблиця 1.

Розподіл досліджуваних двох груп за рівнями розвитку інтересів

Рівні розвитку	Кількість досліджуваних (у%)	
	1-група	2-група
Високий	28,5	23,4
Середній	33,4	37,4
Низький	38,1	39,2

Кількісний аналіз таблиці 1. свідчить про відсутність суттєвої різниці у розвитку інтересів досліджуваних обох груп. Таким чином, результати нашого

дослідження підтверджують правомірність думки вчених про те, що з віком інтерес дітей може згасати, якщо відсутня спеціальна робота педагогів у напрямку її розвитку.

Водночас, якісний аналіз отриманих даних засвідчив наявність вікових особливостей прояву інтересу молодших школярів стосовно кожного рівня її розвитку. Зокрема, молодші школярів першої групи, віднесені до *високого рівня* розвитку інтересів, виявляли жвавий інтерес до іграшок, які відрізнялись такими властивостями, як величина і колір, а також тих, які були їм знайомі за своїм функціональним призначенням. Прояви допитливості дітей насамперед залежали від привабливості ситуації, яскравості іграшки або предмета, характеру звернень до них педагога чи однолітків. Вони охоче відгукувались на пропозицію пошукати інший варіант виконання завдання, не боялися помилитись, наполегливо шукали засобів досягнення мети й подолання труднощів. Проте, пошук вірного вирішення пізнавального завдання часто здійснювався за допомогою вихователя, зважаючи на невеликий досвід дітей цього віку.

У молодших школярів *середнього рівня* розвитку інтересу прояви допитливості ззовні невиразні, звертання до дорослого одиничні, але відгук на його пропозицію поспілкуватися, чи попрацювати разом - активний. Проте, при виконанні завдань у них відсутні елементи творчої ініціативи. Вони охоче відгукуються на пропозиції спеціального педагога взятися за ту чи іншу справу, проте, ніколи не розпочинають її першими. У цих дітей спостерігались пізнавальні мотиви діяльності та спілкування, яскраво виражені пізнавальні інтереси, однак, вони нестійкі. Пошук вірної відповіді або способу вирішення завдання у них підпорядкований емоціям, а інтерес до функціональних властивостей предмета виявляється лише завдяки зверненню до них педагога. Інтерес у цих дітей стимулювався можливістю різноманітного використання предметів, він стосувався переважно ситуацій повсякденного життя, які вони відображали у своїх іграх.

У досліджуваних *низького рівня* розвитку інтересу спостерігались

незначні прояви допитливості до навколишнього. Коли експериментатор не звертався до них особисто, вони ніколи не підходили і не звертались до нього з метою дізнатись про щось нове. Проте, якщо експериментатор показував щось цікаве, вони зосереджували на ньому свою увагу. Ці діти часто відволікались на побічні подразники, не були готовими виконувати кожне завдання експериментатора. Вони слухали його, ніби не чуючи, й не керувались вказівками дорослого, були нечутливими до його оцінок і часто нічого не робили до тих пір, доки він не втручався сам. У ситуаціях, що потребували самостійного використання набутих знань, вони рідко могли обійтись без суттєвої допомоги експериментатора. Проте зміни у групі викликали їх подив, вони помічали нові іграшки у груповій кімнаті та у своїх товаришів.

Досліджувані *високого рівня* інтересу другої групи відрізнялися значно тривалішим і стійкішим інтересом до предметів чи явищ порівняно з молодшими школярами першої групи. Вони зберігали активність в усіх організованих експериментатором справах, легко відгукувались на пропозицію пошукати інший варіант вирішення завдання або відповіді на запитання, завжди готові були відразу виправити свої помилки. Ці діти захоплювались самим процесом діяльності, не обов'язково цікавої, часто при виконанні завдання вносили власні творчі задумки. Високий інтерес у них проявлялась незалежно від виду заняття, наявності або відсутності звернень до них ровесників і педагогів, не час від часу, а постійно, спрямовувалася метою - досягти бажаного результату.

Молодші школярі середнього рівня розвитку інтересу 2 групи виявляли зацікавленість до навколишнього світу лише в певних ситуаціях, здебільшого зумовлених змістом своєї діяльності, її емоційною привабливістю. Вони могли захопитися чимось на тривалий час, але коли виникали труднощі, або за ними спостерігали, їх дії гальмувались. Цим дітям притаманні пізнавальні мотиви діяльності і спілкування, проте, як і в першій групі вони нестійкі. Головна особливість досліджуваних цієї групи - вони майже ніколи самі не виявляли інтересу у постановці запитань вихователю і ровесникам. У спільній діяльності

з дорослими вони переважно були слухняними виконавцями, не висловлювали власної ініціативи, рідко виявляли творчий підхід до виконання того чи іншого завдання.

Дітей *молодшого шкільного віку низького рівня* розвитку інтересу 2 групи характеризували незначні прояви допитливості у ставленні до явищ і предметів навколишнього світу, рідкі прояви пошукових дій. Не лише початок, а й увесь процес роботи для цих учнів – це переважно наслідування дій своїх ровесників. Вказівки та пояснення експериментатора вони часто не запам'ятовували. Ці діти, хоча й ставили вихователю запитання пізнавального характеру, проте, їх кількість була незначною. Слід зауважити, що вони часто були небайдужими до розмов однолітків, уважно прислухалися, але при цьому рідко долучалися до них.

Відмінності у проявах інтересів молодших школярів 2 груп виявляються у тому, що допитливість дітей першої групи стосується переважно світу предметів, їх функціональних зв'язків і природних явищ: погодних (хмари, роса, дощ тощо) і сезонних (зміна пір року). Об'єктом їхньої допитливості часто буває праця дорослих. Діти молодшого шкільного віку другої групи, крім змін названого вище, цікавлять ще й причини, з яких це відбувається. Коло природних явищ, яке привертає їх увагу, значно ширше у порівнянні з молодшими школярами першої групи.

Змістом інтересів дітей молодшого шкільного віку, крім сезонних і природних явищ, часто виступають теплові й світлові явища (тінь, поширення світла від джерела, властивість світла відбиватись від поверхні). Допитливість дітей молодшого шкільного віку уже стосується подій, які відбуваються у соціальній сфері (стосунки між дітьми, дорослими, родичами), звичаїв українського народу, моральних категорій (добро, справедливість тощо), інтересу до подій, які відбуваються в країні, просторових і часових зв'язків. Запитання дітей другої групи значно змістовніші, відрізняються помітно більшою пізнавальною спрямованістю, що виражалась у запитаннях типу: «Чому?», порівняно із запитаннями дошкільників першої групи типу: «Що це?».

«Де він живе?» Виконуючи пізнавальні завдання, молодші школярі здійснювали пошукові розумові та практичні дії.

Одним із завдань кваліфікаційної роботи було з'ясування розвитку інтересів двох груп дітей молодшого шкільного віку. Для експериментального вивчення були обрані два протилежні стилі спілкування: авторитарний та демократичний, які, на нашу думку, найбільш яскраво демонструють вплив дорослого на розвиток інтересу молодшого школяра.

У якості основного методу використовувалися чисельні хронометровані спостереження за спеціально розробленою програмою (тривалість кожного спостереження - 30 хвилин). Усього було проведено 10 спостережень за спілкуванням 5 фахівців спеціальної освіти (у середньому по 2 спостереження).

У процесі спостереження за взаємодією педагогів з дітьми молодшого шкільного віку фіксувалися його комунікативні уміння, які, на нашу думку, найбільш яскраво проявлялися у характері звернень до дітей, їх частоті, зіставленні звертань до окремих дошкільників і груп в цілому. У вимогах до своїх вихованців та в оцінних ставленнях до результатів їхньої діяльності, поведінки та вчинків.

Показниками характеру звернень педагогів стали: доброзичливість; гнучкість; аргументованість.

Зокрема, доброзичливість висловлювань визначалася, головним чином, за перевагою позитивного емоційного тону звернень педагога до дітей, за вмінням «пом'якшувати» негативні оцінні судження.

Гнучкість звернень спеціального педагога означала відсутність стереотипності у його словах, врахування вікових, індивідуальних особливостей молодших школярів і положення кожної дитини у класі.

Під аргументованістю звернень малася на увазі їх обґрунтованість, умотивованість з метою доведення до свідомості дітей правомірності і необхідності виконання пропонованих вихователем вимог, справедливості його оцінок.

Аналізуючи вимоги спеціального педагога до дітей, ми виділили дві їх групи.

До *першої групи* ми віднесли вимоги, які висловлювалися у категоричній формі, як: наказ («Зараз же віддай Саші іграшку!»); розпорядження («Вибачся перед Оленкою!»); вказівки («Прибирайте іграшки: настільні ігри - у шафу, будівельний матеріал - на полички»).

До *другої групи* були віднесені вимоги, які виражали бажаність виконання дій, а саме: порада («Я б на твоєму місці допомогла однокласнику»); пропозиція («Діти, давайте всі разом приберемо ігровий куточок»); прохання («Петрику, будь-ласка,- допоможи занести до групової кімнати іграшки»).

ч

Оцінки експериментатора поділялися на жорсткі та м'які. До *жорстких* були віднесені: негативна оцінка-докір («Ну що ти такий увесь час розсіяний»); погроза («Якщо будеш себе так і далі поводити - заведу в ясла»); обурення («Ви тільки погляньте, що вона наробила!»); очікувана негативна оцінка («Я так і знала, що нічого хорошого від тебе не дочекаєшся!»).

М'які оцінні судження включали в себе як позитивні оцінки: похвалу-схвалення («Молодець», «Розумниця», «Добре»); погодження («Так», «Вірно», «Правильно»); очікувану позитивну оцінку («Я знаю, що більше ти так не зробиш»); так і негативні оцінки, але в пом'якшеній формі: «Ти вчинив несправедливо», присоромлювання («І тобі не соромно?»), вираз здивування («Невже це ти зробив?»).

Стиль спілкування вивчався як методом спостереження, так і методом узагальнення незалежних характеристик. Проведене дослідження засвідчило, що 50 % спеціальних педагогів у спілкуванні з дітьми виявляють авторитарний стиль спілкування, 30 % - демократичний і 20 % педагогів обирають ліберальний стиль спілкування з молодшими школярами. Як уже зазначалося, у якості досліджуваних у нас виступили спеціальні педагоги з двома протилежними стилями – демократичним і авторитарним.

Педагоги *авторитарного стилю* недостатньо враховували

індивідуальні особливості дітей, часто були непослідовними у своїх вимогах до них. Імперативні вимоги зустрічалися у них удвічі частіше, ніж у педагогів демократичного стилю спілкування. Більше 50 % усіх вимог висувалося ними у жорсткій формі, а такий вид вимоги як прохання мав місце досить рідко. Для авторитарного стилю спілкування характерними є чітко виражені установки щодо поведінки і оцінки результатів діяльності дітей. Позитивні оцінки у них склали 24,3% від загальної кількості оцінних суджень. Крім того, їх оцінні судження були дуже одноманітними. У педагогів авторитарного стилю спілкування нерідко можна було спостерігати негативні емоційні реакції, які виражалися у різкості, збудливості, підвищеному тоні зауважень. Вони акцентували увагу на недоліках дітей, часто робили їм зауваження та вдавалися до покарань. Хоча, слід зазначити, що увесь процес роботи педагогів авторитарного стилю спілкування з молодшими школярами супроводжувався гарною дисципліною дітей, вони були небайдужими до їх успіхів і невдач, відповідально ставилися до своїх обов'язків.

Спеціальні педагоги *демократичного стилю спілкування* враховували індивідуальні особливості молодших школярів, їх активність і потреби, не виявляли негативних установок у ставленні до них. У вимогах вони були послідовними, часто знаходили цікаві рішення виходу із конфліктних ситуацій. Імперативні вимоги зустрічалися у них удвічі рідше, ніж у педагогів авторитарного стилю спілкування. Найбільш категоричні вимоги (наказ і розпорядження) склали усього 10,2 % від загальної кількості вимог, переважаючими були такі вимоги, як пропозиція, прохання, порада тощо. Ці вихователі однаково уважні до всіх дітей, не виявляють суб'єктивності в оцінках. У них позитивні оцінки складали в середньому 60% від загальної кількості оцінних суджень, у той час як у вихователів авторитарного стилю спілкування лише 24, 3 %. Вони удвічі частіше використовували очікувану позитивну оцінку і майже не використовували такий вид оцінних звернень, як погроза, дуже рідко - обурення та негативну оцінку. Аналіз комунікативних умінь спеціальних педагогів демократичного стилю свідкування дозволяє

стверджувати про більш часті прояви ними доброзичливості у ставленні до дітей. Насамперед, це виявилось у переважанні привітного, спокійного, позитивно-емоційного тону у спілкуванні зі Своїми вихованцями і тенденції пом'якшувати негативні оцінки, коли цього вимагав результат діяльності дошкільників. Проте, слід зазначити, що іноді надмірне заохочення і підкреслення вмінь і здібностей дітей викликало у них самовпевненість, втрату скромності й прояву підвищеної самооцінки.

На основі проведеного дослідження була виявлена залежність між стилем спілкування фахівців спеціальної освіти з молодшими школярами та рівнем розвитку інтересів останніх. Значення, які були отримані у цій частині дослідження, дали змогу встановити кореляційні зв'язки, що характеризують міру залежності між авторитарним і демократичним стилями спілкування та рівнем розвитку інтересів.

Отримані дані свідчать, що у двох групах молодших школярів значно вищий коефіцієнт кореляції між демократичним стилем спілкування і високим рівнем розвитку інтересів, який становить у першій групі 0,72; а в другій групі 0,74.

На відміну від цього, коефіцієнт кореляції між авторитарним стилем спілкування і високим рівнем розвитку інтересів у першій групі молодших школярів становить 0,12; у другій групі - 0,11.

Кількісний аналіз отриманих у ході експерименту даних засвідчив, що у першій групі досліджуваних, де спілкування з ними відбувалося за умов особистісно-орієнтованої моделі їх навчання і виховання, частка дітей з високим рівнем інтересів склала 31,2 %, що на 11,8 % більше, ніж у групах, де працювали педагоги авторитарного стилю спілкування (19,4 %). І, навпаки, частка дітей з низьким рівнем розвитку інтересів у групах педагогів авторитарного стилю спілкування перевищує (48,4 %) кількість дітей у групах, де працювали педагоги демократичного стилю спілкування (27,4 %).

Таким чином, експериментальні дані, отримані на досліджуваних другій групі, підтвердили гіпотезу нашого дослідження. У процесі взаємодії

спеціальних педагогів демократичного стилю спілкування з молодшими школярами рівень розвитку інтересів був значно більшим (39,6 %), ніж у групах, де працювали педагоги авторитарного стилю (24,3 %). А частка дітей низького рівня інтересів відповідно становила 23,4 % у групах педагогів демократичного стилю спілкування, і 47,3 % у групах, де працювали педагоги авторитарного стилю спілкування.

Отже, дослідженням встановлена пряма залежність між рівнем розвитку інтересів дітей і стилем спілкування спеціального педагога з ними. Це стосувалось обох груп досліджуваних.

2.3. Експериментальна перевірка педагогічних умов розвитку інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями

Як було зазначено у першому розділі кваліфікаційної роботи, у молодшому шкільному віці розвиток пізнавальної сфери – це складний комплексний феномен, який включає розвиток пізнавальних процесів, що регулюють діяльність молодшого школяра та особистісну активність у пізнанні. Тому, саме забезпечення дитячої допитливості, ініціативності, самостійності у пізнанні, а також зорієнтованість освітньо-корекційного процесу на забезпечення якісних вікових утворень пізнавальної сфери були виокремлені в якості критеріїв оцінки умов розвитку та виховання дітей молодшого шкільного віку спеціальному закладі. Адже, знання дітей з ІІ залежать не тільки від того, що вони дізнаються в НРЦ, а й від соціального досвіду набутого в сім'ї.

З метою визначення найбільш ефективних шляхів педагогічного впливу на молодших школярів з ІІ з метою підвищення їх інтересу, а також на корекцію комунікативних умінь спеціальних педагогів був проведений формувальний експеримент, у ході якого перевірялась гіпотеза, згідно з якою розвиток інтересів у дітей з ІІ молодшого шкільного віку відбувається більш

інтенсивно за умови демократичного стилю педагогічного спілкування та особистісно-орієнтованої моделі їх навчання і виховання, що стимулює у них пошукові дії та впевненість у досягненні успіху при розв'язанні пізнавальних завдань.

У формувальному експерименті прийняли участь 18 учнів молодшого шкільного віку експериментальної групи, які в констатувальному експерименті виявили високий низький і середній рівні розвитку інтересів, а також 2 спеціальні педагоги авторитарного стилю спілкування. Контрольна група складалася також з 19 молодших школярів, які у констатувальному експерименті виявили низький, і середній рівні розвитку інтересів.

Формувальний експеримент проводився у Крупівському НРЦ Волинської області. Загальна кількість дітей експериментальної та контрольної груп складала 37 осіб.

Дослідження проводилось протягом 2025-2026 навчального року в природних умовах.

Формувальний експеримент являв собою безпосередню роботу, спрямовану на корекцію взаємодії спеціальних педагогів із дітьми молодшого шкільного віку. Він складався із трьох серій експериментальних завдань, які мали на меті оптимізацію контактів педагогів із вихованцями у процесі роботи з дидактичним матеріалом, на заняттях із зображувальної діяльності, у повсякденному житті та в ігротерапії.

У ході корекції у рамках особистісно-орієнтованої моделі взаємодії з молодшими школярами спеціальні педагоги повинні були виявляти до них постійну увагу і повагу незалежно від їхньої поведінки та від того, пасивні вони чи активні, потребують допомоги при виконанні завдань, чи ж обходяться без неї.

У формувальному експерименті використовувалась ігротерапія у рамках недирективного, клієнт-центрованого підходу, розробленого К. Роджерсом у формі стосунків, де гра виступала своєрідною сферою, у якій відбувалося налагодження стосунків дитини з людьми, у якості корекції при

порушенні спілкування, а також як засіб підвищення її пізнавального інтересу. Мета такої терапії - не змінювати і не переробляти дитину, не вчити її спеціальним поведінковим навичкам, а дати можливість їй бути самою собою. Усі ці заходи повинні були допомогти вихователям оволодіти конкретними знаннями і навичками стимуляції пізнавальних інтересів дітей дошкільного віку, покращенню взаємостосунків у процесі спілкування з ними.

Проведення цілеспрямованих формуючих впливів позитивно вплинуло на підвищення рівня інтересів молодших школярів, про що свідчать дані таблиці 2.:

Таблиця 2.

**Динаміка формування інтересів молодших школярів
експериментальної та контрольної груп у процесі педагогічного
експерименту**

Вибірка	За результатами констатувального експерименту			За результатами контрольного експерименту		
Групи	Рівні розвитку пізнавальних інтересів(%)					
	низький	середній	Високий	низький	Середній	Високий
Експериментальна	48,7	51,3	-	22,5	65,0	12,5
Контрольна	57,5	42,5	-	53,5	43,8	2,7

Як засвідчує аналіз таблиці 2, за результатами констатувального експерименту дітей із високим рівнем розвитку інтересів в експериментальній та контрольній групі взагалі не було виявлено, після проведення формувального експерименту їх кількість склала 12,5 %, а частка дітей низького рівня розвитку інтересів зменшилась на 26,2 %.

Проблема розвитку індивідуальності молодших школярів не втратила гостроти. Розвиток індивідуальності в нашому дослідженні був тісно пов'язаний з формуванням інтересів. Теоретичний аналіз показав, що розвиток інтересу та індивідуальності, як правило, пов'язується дослідниками

з розвитком того чи іншого пізнавального процесу: відчуття, сприймання, мислення тощо, з виявленням провідної сенсорної системи: слухової, зорової, кінестетичної. Ми вважаємо, що молодший школяр з ІІ має розвиватися різнобічно, гармонійно, тому включили в пізнавальний процес максимальну кількість форм дій. На першому етапі ми розглядали вплив багатосторонніх дій на розвиток інтересів дітей молодшого шкільного віку. Зовнішньо-мовленнєва форма виступала результативним показником спілкування експериментатора з дітьми, але це тільки одна з п'яти форм, яка застосовувалась у формувальному експерименті.

При аналізі кореляційних зв'язків нами враховувалися кількісні показники, які фіксували різні форми дій дитини у кожній методиці, тобто, скільки слів назвала дитина, кольорів, звуків, скільки предметів відгадала на дотик тощо. Кількісні показники для кожного виду дій фіксувалися в протоколах, що давало змогу проводити паралельні дослідження, як у горизонтальному плані - розширення кількості застосованих дій, так і у вертикальному - між дітьми різних вікових груп. Це дозволяло застосувати метод кореляційного аналізу між різними видами дій, тобто виявити функціональні залежності та вплив одного виду дій на інший.

Аналізу підлягали результати, які мали статистичне достовірні зв'язки вище 0,05. Виявлені залежності дозволили об'єктивно прослідкувати, як формуючий експеримент вплинув на розширення інтересів, з одного боку, а з іншого, як сенсорні типи індивідуальності дітей гармонізувалися і, завдяки взаємодії між ними, досягай якісно вищого рівня. У формувальному експерименті ми вивчали процес впливу інтересів на розвиток індивідуальності молодших школярів з ІІ за допомогою одночасного формування багатосторонніх дій, тобто максимального використання можливих форм дій дитиною в обмежений проміжок часу, зокрема, протягом одного навчального заняття.

У процесі формувального експерименту для розвитку індивідуальності молодших школярів було використано методики, які впливають на формування

інтересів за рахунок одночасного формування багатосторонніх дій. Для цього використовувалась методика формування різностороннього сприймання, яка реалізувалася в дидактичній грі «Чарівна квітка». Діти за допомогою символів, які відображали певний сенсорний канал, добирали до запропонованого слова кольори, звуки, рими, домальовували малюнки, відгадували на дотик предмети, уявляли ці предмети тощо.

В методиці, яка спрямована на матеріалізацію цілепокладання та мрії, що реалізувалася в дидактичній грі «Шлях до мрії», діти вчилися малювати свою мрію, уявляти себе в майбутньому, розповідати, ставити собі мету, відмічати свої успіхи, а після виконання певного завдання, висловлювати свої думки.

В методиці, яка спрямована на розвиток самооцінки, діти підбирали кольори для відображення свого «Я», розповідали про себе, або вгадували предмети на дотик, вчилися розрізняти якості предметів, а після цього мали оцінювати свої можливості, свої успіхи. Таким чином, діти по-перше, навчалися себе оцінювати, а по-друге, більш диференційовано оцінювали себе, свої дії, в різних ситуаціях, наприклад, де дії більш успішні, а де ні.

У методиці, яка спрямована на стимулювання та розвиток уяви, і реалізувалася в дидактичній грі «Відгадай слово за малюнком», діти з інтелектуальними порушеннями вчилися уважно розглядати малюнки, або їх елементи. Вони співвідносили символи між собою, називали слова, уявляли, пригадували і за мінімальною інформацією робили висновок, наприклад, що побачив, що намальовано. Треба зазначити, що в кожній з 10 методик використовувались багатосторонні дії з урахуванням вікових особливостей дітей дошкільного віку, але в кожній методиці був зроблений акцент на певну дію - уяву, дотик, мислення, увагу, сприймання тощо.

В залежності від початку формувального експерименту (а він проходив в різний проміжок часу), було, завдяки кореляційному аналізу, прослідковано, як інтерес впливає на розвиток індивідуальності молодшого школяра з ІІ, а саме: на його емоції, самооцінку сприймання, уяву тощо. Ми

мали змогу виявити основні залежності між різними сферами діяльності дітей, які пов'язані з формуванням інтересів. Головним моментом у впровадженні багатосторонніх дій є те, що починаючи з початку і до кінця експерименту, виникає позитивний кореляційний зв'язок протягом двох років у шістьох вимірах на вищому рівні статистичної достовірності. Це означає, що діти навчилися, завдяки багатостороннім діям, виділяти в словах значні чуттєві та емоційні відтінки. Наприкінці формувального експерименту на такому ж рівні значущості відзначається зв'язок між словом та кольором, словом та звуком, а це свідчить про те, що мовлення дітей стало більш диференційованим, з різними відтінками кольорів, звуків. Це ж стосується і зв'язків між сприйманням (один вимір) та уявою (один вимір). Необхідно також відзначити позитивну кореляцію між словом та самооцінкою (три виміри позитивні, але незначущі).

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що мовлення дітей з ІІ стало більш емоційним, різноманітним, в ньому диференціюються відтінки кольорів, звуків, на що впливають сприймання та уява. Відзначається, значний вплив на розвиток диференціації слова та звука (три позитивних виміри позитивної кореляції), по одному виміру - позитивна кореляція стосується слова - самооцінки, слова - сприймання, слова - уяви, слова - дотику та слова - кольору. Разом з тим значного підвищення зв'язків, статистичне значущих, між словом та емоціями не прослідковується.

Отже, ми бачимо, що диференціація йде, але треба підкреслити, що для більш тонкого емоційного відображення світу, дійсності, починати ознайомлення з нюансами емоційно насичених слів треба вже з першого класу, тому що діти більше спираються на емоції у цьому віці, більш сензитивні до лінгвістичної творчості. У дітей 6-7 років життя ми можемо констатувати, що основний акцент падає на інтелектуальну активність. З отриманих результатів ми можемо дійти висновку, що значущих зв'язків між словом та іншими показниками немає, але наприкінці року чітко простежуються позитивні зв'язки між словом та звуком (три виміри), словом - емоціями, словом -

дотиком, словом - сприйманням, словом - самооцінкою (один позитивний вимір), а три негативні виміри статистичне незначні між кольором та уявою. Таким чином, ми бачимо, що протягом одного року формуючий експеримент впливав на диференціацію слова та звука, а те, що немає зв'язку між кольором та уявою свідчить про те, що інтелектуальна диференціація йде, але час для розвитку уяви та кольорових відтінків був загублений.

На наступному етапі було дослідження розвитку уяви у молодших школярів як засобу орієнтування дитини на своє майбутнє, розкривалося місце уяви в індивідуальному розвитку дитини. Для досягнення цієї мети була розроблена спеціальна методика матеріалізації цілепокладання та мрії, яка реалізувалася в дидактичній грі «Шлях до мрії». Розробляючи цю методику, ми спиралися на футурреальний підхід який виходить з того, що людина у реальних ситуаціях завжди орієнтується на майбутнє. Провідним пізнавальним процесом футурреальності є уява, а мрія - це її особлива форма. У дослідженні уява молодших школярів розвивалася завдяки тому, що вони малювали образ «Свого Я», свої бажання, свою майбутню професію, як кінцеву мету. Після цього, діти розповідали, за допомогою експериментатора, свої поступові кроки до мрії, вчилися планувати свої майбутні дії, що вказувало на вміння дітей ставити далекі та близькі цілі. Завдяки тому, що ця методика застосовувалася в процесі багатосторонньої діяльності, це давало нам можливість провести кореляційний аналіз розвитку уяви у співвідношенні з різними видами пізнавальних інтересів. Безпосередньо, на розвиток уяви була спрямована і методика формування багатостороннього сприймання, яка реалізувалася в дидактичній грі «Чарівна квітка». Діти уявляли, що можна почути в слові, яке запропонував експериментатор, уявити його колір, та на дотик відчувати певні предмети. Методика стимулювання та розвитку уяви, яка реалізувалася в дидактичній грі «Відгадай слово за малюнком», вчила дітей уявляти, домальовувати фігури, візерунки, елементи нечітко зображених предметів та за мінімальною інформацією робити висновки. Аналізуючи одержані результати, ми дійшли висновку, що уява пов'язана перш за все з емоційним розвитком

дитини. При одночасному формуванні багатосторонніх дій уява сприяла розвитку диференціації кольорових, звукових, дотикових відтінків і особливо впливала на сприймання дитиною свого «Я», на можливість бачення свого розвитку, постановка мети та досягнення її шляхом реальних дій, які доступні дитині в її віці. Тому ми йшли шляхом розвитку мрії, яка націлювала дитину на реалізацію найближчих цілей. Все це давало можливість розвивати індивідуальність молодшого школяра, зорієнтованого на своє майбутнє і разом з тим вчити контролювати, через матеріалізацію дій, свої вчинки. Паралельно з розвитком уяви, ми розглядали розвиток самооцінки і самоконтролю, їх вплив на розвиток індивідуальності дітей цього віку. Для цього нами застосовувались різноманітні методики. А саме матеріалізація цілепокладання та мрії, яка реалізувалася в дидактичній грі «Шлях до мрії» і методика, яка виявляла рівень самоконтролю дитини, що реалізувалася в дидактичній грі «Як я працював». Після виконання кожного завдання, яке запропонував експериментатор, наприклад, уявити, помацати, відгадати, підібрати, домалювати, порахувати, вирішити тощо. Діти вчилися оцінювати свої досягнення, успіхи, які відмічали в своїх робочих картках.

Враховуючи дані кореляційних зв'язків, ми дійшли висновку, що самооцінка, як особистісне явище, формується у всіх групах завдяки сприйманню, але якщо цю роботу починати раніше, то на самооцінку впливають емоції, уява, кольорова диференціація поряд зі сприйманням. Якщо починати формуючий експеримент з молодшого шкільного віку, то провідним фактором виступають сприймання, емоції та диференціація звуків. У цих двох групах постійно відчувається вплив слова, але не такою мірою, як перераховані раніше фактори. Якщо формуючий експеримент проводився один рік, тобто з дітьми молодшого шкільного віку, то можна констатувати вплив сприймання, що свідчить про те, що це сприймання зовнішнє, без емоційних, кольорових відтінків та уяви. Самооцінка як провідний показник розвитку індивідуальності, дала можливість встановити, що пізнавальні інтереси впливають на збільшення диференційованості самооцінки.

Проведення формувального експерименту засвідчило, що найкращими засобами стимулювання інтересів молодших школярів є ситуації, коли вони можуть вирішувати поставлені завдання різними способами, самі обирають спосіб вирішення й оцінюють зроблене як вдале або ні, завершення пошукових дій успіхом, а також тактовна і коректна форма спілкування спеціального педагога з ними.

Аналіз динаміки розвитку інтересів у досліджуваних контрольної групи засвідчили відсутність суттєвих змін. Частка досліджуваних із високим рівнем розвитку інтересів зросла лише на 2,7 %, із середнім - на 1,3 %, а частка дітей з низьким рівнем зменшилась на 4 %.

Позитивні результати корекційної роботи зі спеціальними педагогами полягають у тому, що на 30 % зменшилась група педагогів авторитарного стилю спілкування. Помітно змінився характер їх спілкування з дітьми молодшого шкільного віку, вони навчилися стимулювати їх пошукові дії, вселяючи у них впевненість у можливості вірного виконання завдання, не використовували негативних оцінок, створювали атмосферу, за якої дитина постійно відчувала, що вона може вільно висловлюватись, висунути припущення, зробити вибір.

Результатом впровадження у корекційно-освітній процес особистісно-орієнтованої моделі спілкування стало налагодження особистісних контактів педагога з дітьми, які проникалися прихильністю та симпатією до нього, прагнули вступити у спілкування з ним, що, у свою чергу, стимулювало їх інтерес.

Найбільш ефективними засобами корекційної роботи з фахівцями спеціальної освіти виявилися навчання конкретних прийомів стимулювання пізнавальних інтересів у процесі роботи з дидактичним матеріалом та ігротерапія.

Таким чином, аналіз результатів контрольного експерименту підтверджує ефективність проведеної роботи на формувальному етапі педагогічного експерименту. Отримані дані підтвердили висунуте нами

припущення та дозволили зробити загальні висновки.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми розвитку інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку, що виявляється у розкритті сутності і особливостей вияву цього феномену, дослідження чинників впливу на його розвиток. Виявлено рівні розвитку інтересів у дітей двох експериментальної та контрольної і вплив стилів спілкування фахівців спеціальної освіти з ними на цей процес.

Аналіз наукових джерел з проблеми інтересів засвідчив, що дане поняття не має однозначного трактування у спеціальній психології та корекційній психопедагогіці. Різноманітність підходів до визначення інтересу зумовлює існування різних теоретичних позицій щодо сутності цього феномена.

У науковій літературі інтерес розглядається по-різному: як компонент пізнавальної діяльності, як індивідуальна риса особистості, а також як готовність людини до пізнання зовнішнього та внутрішнього світу. Найчастіше ці аспекти взаємопов'язані та проявляються комплексно.

У межах даного дослідження інтерес дитини молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями розглядається як самостійна, ініціативна діяльність, спрямована на пізнання навколишньої дійсності. Він є проявом допитливості та зумовлений потребою у розв'язанні пізнавальних завдань, що виникають у повсякденних життєвих ситуаціях.

Критеріями розвитку інтересів у дітей з інтелектуальними порушеннями є: ініціативність; самостійність; тривалість активності в часі (кількість і характер відволікань); допитливість; зацікавленість.

Таким чином, інтерес виступає потужним засобом забезпечення успішності навчально-виховного процесу, необхідною умовою досягнення позитивних результатів у розвитку особистості.

Інтерес можна розглядати як уміння бачити нове у звичному, дивуватися, захоплюватися, прагнути зрозуміти, як і чому відбуваються певні явища. Це, зокрема, готовність долати труднощі, шукати відповіді, не зупинятися на досягнутому й постійно прагнути пізнавати нове.

Велике значення має інтерес до спілкування, який проявляється у різних формах: у зацікавленості людиною, її знаннями, способами висловлення думок і почуттів, емоційними реакціями та поведінкою в різних ситуаціях. Саме тому інтерес формується не лише в пізнавальній діяльності, а й у процесі спілкування, проявляючись у повазі до співрозмовника, розумінні його стану та настрою.

Від рівня сформованості інтересу залежить ефективність засвоєння знань, розвиток пізнавальної активності та самостійності. Інтерес відкриває перед дітьми нові можливості для розвитку, сприяє виявленню їхніх здібностей.

Таким чином, освітньо-корекційний процес у спеціальному закладі освіти має бути спрямований на пробудження радості пізнання, формування інтересу до результату діяльності, прагнення виконувати будь-яке завдання якнайкраще. Водночас спеціальний заклад освіти повинен виховувати в дітях почуття гордості, власної гідності та впевненості у власних силах.

У ході дослідження встановлено, що розвиток інтересів є як результатом, так і необхідною умовою успішного навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Важливо підкреслити, що наявність інтересу до діяльності позитивно впливає на емоційний стан дитини, підвищує продуктивність навчальної праці, активізує логічне

мислення та сприяє успішному розв'язанню складніших завдань. Натомість відсутність інтересу та почуття безперспективності знижують навчальні результати, викликають байдужість і втрату мотивації.

Проблема інтересу у корекційній психопедагогіці має глибоке історичне коріння і нині розглядається як один із провідних чинників не лише ефективного навчання, а й морального розвитку особистості дитини з інтелектуальними порушеннями.

У молодшому шкільному віці значна частина дітей з ІІ виявляє інтерес до окремих навчальних предметів. Діти з більш широким колом інтересів, як правило, є активними у пізнавальній діяльності, виявляють ініціативу, легше долають пізнавальні труднощі, стають важливою опорою для спеціального педагога під час навчального процесу. Водночас занадто широкий спектр інтересів може призводити до поверховості знань і недостатньої глибини їх засвоєння.

Тобто, розвиток інтересів у молодшому шкільному віці має низку психолого-педагогічних особливостей, що зумовлюють індивідуальний і нерівномірний характер їх розвитку, а також сталість або мінливість проявів інтересу у різних видах діяльності.

Аналіз особливостей розвитку цього процесу в дітей з ІІ показав, що інтерес виступає потужним стимулом пізнавальної активності, активізує всі без винятку психічні процеси. Формування інтересів тісно пов'язане з активною позицією учня у навчанні, його мотиваційною сферою (зокрема з навчальними мотивами, метою, емоціями, ціннісними орієнтаціями).

Теоретичний аналіз шляхів розвитку інтересів дітей з ІІ засобами взаємодії з довкіллям показав, що для їх ефективного формування недостатньо лише вдосконалювати зміст навчального матеріалу. Необхідно також збагачувати його змістово, розширювати можливості для самостійного пізнання, використовуючи різні форми діяльності.

Дослідження засвідчило об'єктивну залежність між рівнем сформованості інтересу та ефективністю навчальної діяльності дітей з

інтелектуальними порушеннями. Значущість і привабливість навчального процесу можуть бути істотно підвищені через включення в освітньо-корекційну роботу різних видів діяльності, які дають змогу педагогу:

- використовувати специфічні можливості навчальних предметів;
- організовувати різноманітні форми пізнавальної активності дітей;
- актуалізувати їхній особистий досвід, знання, інтереси та нахили.

Таким чином, інтерес є важливою умовою успішної корекційно-розвиткової роботи, оскільки саме він стимулює пізнавальну діяльність, сприяє глибшому засвоєнню знань і розвитку мотиваційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями.

У ході дослідження було визначено *три рівні розвитку інтересів* у дітей. Більшість учнів з інтелектуальними порушеннями (80%) перебували на *середньому рівні сформованості інтересів*, що пояснюється необхідністю створення спеціальних психолого-педагогічних умов для їхнього розвитку.

Найбільшу зацікавленість діти виявили до *вивчення музики (76,7%)*, оскільки їм подобається слухати мелодії та співати пісні. Серед улюблених предметів також відзначається *фізична культура*, що пов'язано з природним прагненням дітей до рухової активності, участі у змаганнях та іграх. Високий рівень інтересу спостерігається і до *уроків малювання (71,3%)*, адже вони надають можливість фантазувати та проявляти творчу ініціативу.

Певне зацікавлення викликають і *заняття з розвитку мовлення (60%)* — дітям подобається складати речення, описувати зображення, виконувати завдання самостійно. Найменший інтерес зафіксовано до *занять з рідного краю*, що, ймовірно, пов'язано зі складністю засвоєння природничих понять.

Результати контрольних зрізів засвідчили позитивну динаміку розвитку інтересів у дітей експериментальної групи: частка учнів із середнім рівнем сформованості інтересів зросла з 35% на початку експерименту до 45% наприкінці. Крім того, у значної частини дітей спостерігався перехід від

середнього до високого рівня розвитку інтересів, що свідчить про ефективність упровадженої методики стимулювання пізнавальної активності.

Для ефективного формування інтересів у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями педагогам слід постійно збагачувати й удосконалювати зміст навчального матеріалу. Оскільки провідною діяльністю молодших школярів є навчання, його раціональна та цілеспрямована організація значною мірою сприяє успішному розвитку колективних взаємин між дітьми.

Варто підкреслити, що робота з формування інтересів у молодших школярів з ІІ потребує **комплексного підходу**. Доцільно застосовувати різноманітні методи екологічного виховання через народні традиції, адже вони відіграють важливу роль у розумінні світу та організації різних видів діяльності дітей. Водночас це не означає, що такі методи слід використовувати ізольовано. Навпаки, для досягнення найкращих результатів їх необхідно поєднувати та реалізовувати у взаємозв'язку.

З'ясовано, що розвиток інтересів у дітей з інтелектуальними порушеннями проходить кілька послідовних етапів.

Перший етап – **цікавість**, яка є природною реакцією людини на все нове чи несподіване. Вона зосереджує увагу дитини на певному навчальному матеріалі, однак не переноситься на інші види діяльності. Цей інтерес має ситуативний характер, швидко виникає і так само швидко зникає зі зміною обставин.

Другий етап – **допитливість**, що проявляється у прагненні дитини глибше пізнати сприйнятий об'єкт, розширити свої знання про нього.

Третій етап – **стійкий пізнавальний інтерес**, за якого дитина не лише хоче ознайомитися з предметом, а й прагне зрозуміти його сутність, виявити закономірності, зв'язки та залежності.

Усі ці етапи взаємопов'язані й проявляються у процесі навчання та виховання.

Отже, результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що розроблена нами методика стимулювання інтересу молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є ефективною. Теоретичний аналіз проблеми та результати експериментальної роботи свідчать, що для корекційної психопедагогіки особливу цінність мають такі аспекти пізнавальної діяльності, як її розвиток залежно від організації занять, комунікативних умінь дитини, її індивідуальних особливостей та психологічного клімату в дитячому колективі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х книгах: Кн.2: Особистісно-орієнтований підхід: науково практичні засади. К.: Либідь, 2003. С.344- 345.
2. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: навчально-методичний посібник для вчителів початкових класів. Київ, 1997. С.92-93.
3. Бойченко С. В. Щоб не згас інтерес. *Початкова школа*.1999. №1. С.49-51.
4. Брежнєва О.І. Формування пізнавальної активності. *Дошкільне виховання*. 1998. №2. С. 12-14.
5. Буренкова Н. М. Особливості розвитку мотиваційно-ціннісної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами*. 2019. Вип. 7. С. 77–86.
6. Вороніна Т. В. Що? Де? Коли? У співпраці з родиною формуємо в дітей пізнавальні інтереси. *Дитячий садок*. № 2 (50) січень, 2000. С. 8.
7. Гнатюк І. В. Формування інтересів у дітей дошкільного віку: психолого-педагогічні засади. Київ: Освіта, 2018. 210 с.

8. Горішна, Н. М. (2021). Порухення інтелектуального розвитку у дітей. [Електронний ресурс]. URL: [://www.researchgate.net/publication/358239838_Porusenna_intelektualnogo_rozvitku_u_ditej_pidhodi_do_diagnostics](https://www.researchgate.net/publication/358239838_Porusenna_intelektualnogo_rozvitku_u_ditej_pidhodi_do_diagnostics)
9. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). Освіта. 1993. №44.
10. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607>
11. Дубровська Л. О., Горянська А. М. Психолого-педагогічні особливості формування пізнавальних інтересів учнів молодшого шкільного віку. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки"*. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. № 2 (2024), С. 8-15
12. Єжова Т. Є. Організаційні і педагогічні умови набуття практичних умінь учнями спеціальних шкіл. *Корекційна педагогіка*. 2015. Вип. 3. С. 98–110. Електронний ресурс. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/>
13. Коваленко В.Є. (2021). Компоненти та критерії соціалізованості дітей з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць*. Вип. 61. С. 81–91.
14. Г.С.Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. акад. С.Д.Максименка ; упоряд. канд. психол. наук В.В.Андрієвська. К.: Ніка-Центр, 2010. 216 с.
15. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка): навчально-методичний посібник / укл. О.В. Гаяш. Ужгород, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 255 с.
16. Кузава І. Розвиток музично-творчих здібностей дошкільників із затримкою психічного розвитку в ігровій діяльності. *Актуальні проблеми гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / [редактори-упорядники М. Пантук, А. Душний, І.

- Зимомря]. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. №32, 2020. с. 162-170.
17. Кузава І. (2023). Сучасні аспекти естетичного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Acta Paedagogica Volynienses*, (3), 84–91. <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.13>
18. Кузава, І. (2024). Актуальні аспекти сучасної корекційної психопедагогіки. *Acta Paedagogica Volynienses*, (3), 71–75. <https://doi.org/10.32782/apv/2024.3.10>
19. Кушнір Ірина, Кравець Ніна Павлівна. Стан практики розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах інклюзивно-ресурсних центрів. 2024
20. Мельник О. Розвиток інтересів та мотивації у дітей з особливими освітніми потребами. Чернівці: Букрек, 2020. 184 с.
21. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / Л. І. Прохоренко, Н. А. Ярмола та ін. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2021. https://ispukr.org.ua/?page_id=8429#.Yrcvy3ZBxPY
22. Миронова С., Чопік О. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Кам'янець-Подільський, 2023. 332 с.
23. Наказ № 627 від 12.06.2018 «Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами». [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b1f8c/344/5b1f8c3442f63400366666.pdf>
24. Наказ №816 від 26.07.2018 «Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями». [Електронний ресурс]. URL:

<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-po-chatkovoyi-osviti-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-uchniv-1-klasiv-z-intelektualnimi-porushenniyami>.

25. Наказ № 917 від 02.07.2019 «Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 2 класу з порушеннями інтелектуального розвитку [Електронний ресурс] URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/spezialna%20osvita/07/mon-vid-02-07-2019-nmo-917.rar>
26. Наказ № 467 від 01.04.2020 «Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 3 класу з порушеннями інтелектуального розвитку» [Електронний ресурс]. URL: mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-pochatkovoyi-osviti-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-uchniv-3-klasu-z-porushenniyami-intelektualnogo-rozvitku
27. Положення про навчально-реабілітаційний центр [Електронний ресурс]. URL: zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93.
28. Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10>.
29. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку [Електронний ресурс] URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93>.
30. Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18>
31. Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс]. URL:

32. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с
33. Романчук І. В. Виховання інтересів та життєвої мотивації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Педагогічні науки: теорія і практика*. 2020. № 4. С. 99–108.
34. Савченко О. Я. Педагогічні технології розвитку інтересів учнів з інтелектуальними порушеннями. *Педагогічний альманах*. 2021. Вип. 12. С. 45–58.
35. Сухомлинський В.О. Розумова праця і зв'язок школи з життям. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах. Т.5. К.: 1996. 360с.
36. Тороп К.С. (2022). Діти з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання: Проблеми та перспективи. *Спеціальна педагогіка і психологія*. 2022. №2. С. 1–10.
37. Тороп К., Ярмола Н., Литовченко С., Трикоз С., Шевченко В., Круглик О. Інноваційні підходи до соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (порушення інтелектуального розвитку). Kristina Torop, Nataliia Yarmola, Svitloana Lytovchenko, Snizhana Trykoz, Volodymyr Shevchenko, Oksana Kruhlyk. [The innovative development of socialization of children with special education needs on the intellectual disability example](https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000741714900017). AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research. 2021. 11/02-XXIV (VOL. 11, ISSUE 2, SPECIAL ISSUE XXIV). P. 93-97 <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000741714900017>
38. Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Бобренко І.В., Мякушко О.І., Сухіна І.В., Трикоз С.В. (2020). Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: *Навчально-методичний посібник*. Київ: ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України.
39. Шевченко Ю. В. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними

порушеннями. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3. С. 5–14.

ДОДАТОК А

Науковці-дефектологи, що досліджували інтереси дітей з інтелектуальними порушеннями

№	Прізвище, ім'я науковця	Основний напрям досліджень	Внесок у вивчення інтересів дітей з психофізичними порушеннями
1	Л. С. Виготський	Психологія аномального розвитку, дефектологія	Розкрив роль інтересу як рушійної сили розвитку, підкреслив значення соціального середовища у формуванні пізнавальних мотивів.
2	О. М. Леонт'єв	Теорія діяльності	Довів, що інтереси формуються у процесі діяльності; описав структуру мотивів і значення мети для розвитку особистості.
3	С. Л. Рубінштейн	Загальна психологія, психологія розвитку	Визначив єдність свідомості та діяльності; інтерес – як основа активності дитини, у тому числі з порушеннями розвитку.
4	М. С. Певзнер	Психологія розумово відсталих дітей	Досліджував особливості пізнавальної активності, ініціативи, емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями.
5	В. І. Лубовська	Психологія дітей із ЗПР	Вивчала мотивацію навчання, інтерес до пізнавальної діяльності у дітей із

№	Прізвище, ім'я науковця	Основний напрям досліджень	Внесок у вивчення інтересів дітей з психофізичними порушеннями
			затримкою психічного розвитку.
6	В. В. Лебединська	Психологія емоційного розвитку	Аналізувала вплив емоційної сфери на формування інтересів і соціальних мотивів у дітей з різними порушеннями.
7	О. В. Запорожець	Психологія діяльності та емоцій	Підкреслив роль позитивних емоцій і переживань у виникненні інтересу до навчання та пізнання.
8	М. Г. Гнєзділов	Корекційна педагогіка	Досліджував формування пізнавальних інтересів у школярів із інтелектуальними порушеннями.
9	О. Г. Граборовська	Олігофренопедагогіка	Розробила методи розвитку навчального інтересу в учнів допоміжних шкіл.
10	О. В. Колупаєв	Психологія дітей із ЗПР	Вивчав мотиваційно-пізнавальну сферу та можливості стимулювання інтересу до навчання.
11	С. П. Миронова	Українська спеціальна педагогіка	Досліджує формування навчальних і соціальних інтересів у дітей з інтелектуальними порушеннями.
12	Н. З. Софій	Інклюзивна освіта	Аналізує розвиток пізнавальних і соціальних інтересів у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.