

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Медичний факультет
Кафедра корекційної освіти

**ОСОБЛИВОСТІ ОПАНУВАННЯ УЧНЯМИ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗНАНЬ З ТРУДОВОГО
НАВЧАННЯ**

Кваліфікаційна робота(проект)

На здобуття ступеня вищої освіти бакалавр

Виконав: студентка 4 курсу 451 групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
(олігофренопедагогіка, логопедія)
Шелухіна Дар'я Вікторівна
Керівник: к.психол.н., доц.Ляшко В.В.
Рецензент: к.б.н., доц. Васильєва Н.О.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Проблема опанування знань школярами у психолого-педагогічній літературі	6
1.1. Засвоєння знань школярами у психолого-педагогічній літературі.....	6
1.2. Особливості засвоєння знань школярами в контексті їх трудової підготовки.....	12
1.3. Проблема засвоєння знань учнями спеціальної школи.....	17
РОЗДІЛ 2. Експериментальне вивчення особливостей опанування трудових знань школярами з інтелектуальними порушеннями	25
2.1. Обґрунтування методики дослідження.....	25
2.2. Методика дослідження опанування трудових знань школярами з інтелектуальними порушеннями	28
2.3. Результати дослідження особливостей опанування трудових знань школярами з інтелектуальними порушеннями та їх аналіз.....	32
ВИСНОВКИ	51
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	53

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реформування сучасної системи освіти в Україні передбачає підвищення ефективності освітнього процесу в школі, важливе місце в якому відводиться підготовці учнів до самостійної трудової діяльності в сучасних соціально-економічних умовах. Вирішення зазначеної проблеми є актуальним і для системи освіти школярів з порушеннями інтелекту.

Оптимізації та підвищенню рівня трудової підготовки у спеціальній школі в теорії і практиці корекційної педагогіки та спеціальної психології відводиться особливе місце, що визначається виключним значенням праці для корекції розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями та необхідністю їх підготовки до самостійного життя у сучасному суспільстві (Айтметова С.Ш., Бондар В.І., Білевич Є.О., Висоцька А.М., Дульнєв Г.М., Занков Л.В., Єременко І.Г., Засенко В.В., Карвяліс В.Ю., Мирський С.Л., Петрова В.Г., Мерсіянова Г.М., Павлова Н.П., Пінський Б.І., Плешканівська Г.М., Синьов В.М., Турчинська К.М., Хохліна О.П. та ін.).

У цьому контексті особлива роль відводиться трудовому навчанню у початковій ланці, яке є пропедевтичною основою для подальшої професійно-трудової підготовки школярів з порушеннями інтелекту.

Оптимізація навчального процесу у спеціальній школі потребує забезпечення ефективності опанування учнями програмного матеріалу. Навчальною програмою з курсу «Технології» передбачено вивчення учнями певного обсягу техніко-технологічних знань (про умови та процес праці) і способів дій (умінь та навичок), необхідних для виконання трудових завдань.

Аналіз літературних джерел свідчить, що удосконалення трудового навчання учнів з порушеннями інтелекту здійснюється за рахунок формування загальнотрудових умінь інтелектуального характеру та практичних навичок у зв'язку з їх корекційним значенням для розвитку

дитини (Бондар В.І., Дульнєв Г.М., Мирський С.Л., Павлова Н.П., Мерсіянова Г.М., Пінський Б.І., Хохліна О.П. та ін.).

З огляду на зазначене актуальним є проведення дослідження, спрямованого на вивчення особливостей опанування учнями спеціальної школи знань з трудового навчання з урахуванням їх структури, показників і рівнів сформованості.

Мета дослідження – дослідити особливості опанування школярами з інтелектуальними порушеннями змістового компонента діяльності за його структурними компонентами (результат, предмет, засоби праці, трудові дії), основними показниками (повнота, правильність, усвідомленість), рівнями сформованості.

Завдання дослідження:

1. На основі теоретичного аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з'ясувати суть та стан розробленості проблеми опанування школярами з інтелектуальними порушеннями знань у процесі трудового навчання.

2. Виявити наявність трудових знань в учнів спеціальної школи з урахуванням їх структури;

3. Дослідити стан сформованості трудових знань учнів спеціальної школи з урахуванням їх показників;

4. Визначити рівні сформованості трудових знань учнів спеціальної школи.

Об'єкт дослідження – процес опанування молодшими школярами з порушеннями інтелекту трудових знань.

Предмет дослідження – особливості опанування учнями з порушеннями інтелекту знань з трудового навчання.

Методи дослідження. Для розв'язання усіх поставлених завдань використовувався аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури. Для розв'язання другого, третього і четвертого завдання використовувались експеримент, бесіда, спостереження за навчальним

процесом, аналіз продуктів діяльності, метод кількісної обробки емпіричних даних.

Практичне значення одержаних результатів. Конкретизований на матеріалі трудового навчання підхід до вивчення в учнів з порушеннями інтелекту знань на основі врахування їх структури, показників, рівнів. Матеріал може використовуватися вчителями у педагогічному процесі з метою підвищення ефективності трудового навчання, науковцями у дослідній роботі в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки а також розробниками навчальних програм.

Структура роботи. Робота викладена на 54 сторінках друкованого тексту і складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (53 джерела).

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА ОПАНУВАННЯ ЗНАТЬ ШКОЛЯРАМИ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Засвоєння знань школярами у психолого-педагогічній літературі

Знання для дитини є складним механізмом сполучення узагальнень, освітніх умов, власних дій, інтелектуальної діяльності, спостережень, всіх пізнавальних процесів, збереження та відтворення інформації, результатів навчання, який включає в себе формування власного досвіду і триває все життя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що основним поняттям усіх теорій навчання (учіння, навчальної діяльності) є поняття «засвоєння», незалежно від того виділяється воно як самостійний процес, чи ототожнюється з учінням [19, с.233].

Для розуміння суті проблеми засвоєння важливим є визначення цього поняття. Аналіз робіт учених з цієї проблеми (Виготський Л.С., Гальперін П.Я., Давидов В.В., Ельконін Д.Б., Ітельсон Л.Б., Запорожець О.В., Зимняя І.О., Кабанова-Меллер О.Н., Лернер І.Я., Леонтьєв О.М., Менчинська Н.О., Рубінштейн С.Л., Столяренко Л.Д., Тализіна Н.Ф., Якіманська І.С. та Аналіз робіт учених з цієї проблеми (Виготський Л.С., Гальперін П.Я., Давидов В.В., Ельконін Д.Б., Ітельсон Л.Б., Запорожець О.В., Зимняя І.О., Кабанова-Меллер О.Н., Лернер І

Так, у своїх роботах із зазначеної проблеми, Рубінштейн С.Л. зазначав, що всі процеси, які входять у засвоєння учнем знань, формуються протягом навчання, у якому взаємопов'язані та вчитель – учень – навчальний матеріал [4, с.301].

Проблему засвоєння знань розглядають із зовнішнього боку, що пов'язаний із організацією вчителем педагогічного забезпечення процесу засвоєння, та внутрішнього, який пов'язаний із психічною діяльністю

суб'єкта під час навчальної діяльності (учня).

Засвоєння знань – це результат навчальної діяльності. Розглядаючи якість засвоєння навчального матеріалу, розглядають результативну його сторону. Засвоєння розглядається як «центральна частина процесу навчання» (Рубінштейн С.Л.) [19, с.234].

На думку Давидова В.В., «засвоєння наукових знань та відповідних їм вмінь виступає як основна мета та головний результат діяльності» [6, с.76].

За Леонтьєвим О.М., «проблема педагогічної організації процесу опанування учнями науковим поняттям є завжди проблема зовнішньої організації дійсності, зовнішньої організації практики дитини» [23, с.336].

Отже, педагогічний аспект проблеми засвоєння знань окреслює питання, які пов'язані із постановкою мети, розробкою змісту знань, методикою їх викладання тощо. Все це складає педагогічне забезпечення процесу засвоєння, яке здійснюється вчителем на уроці.

Психологічною основою процесу засвоєння, на думку різних авторів, може виступати: мисленнєва діяльність, спілкування та співробітництво (Виготський Л.С.), внутрішня психічна діяльність (розумові дії), яка виникає в процесі зовнішньої діяльності (предметно-перцептивної, мовленнєвої) (Ітельсон Л.Б.), сенсорно-перцептивні та мнемологічні пізнавальні процеси (Зимня І.О.), сприймання, мислення, пам'ять (Рубінштейн С.Л.), сприймання, мислення, пам'ять, а також особистісні якості – вольові й емоційні (Менчинська Н.О., Богоявленський Д.М.) тощо.

Однак найбільш доречним з цього приводу, є положення Рубінштейна С.Л. про те, що важливим є не стільки кількість та найменування психічних процесів, які лежать в основі засвоєння, скільки розуміння відносин, у яких вони знаходяться, а саме: взаємопроникнення та взаємозумовленість.

Адже, «міцність засвоєння знань залежить не тільки від подальшої

спеціальної роботи з їх закріплення, але й від первинного сприйняття матеріалу, а осмислене його сприйняття – не тільки від первинного з ним ознайомлення, але й від усієї подальшої роботи» [19, с.234].

Так, аналіз досліджень, присвячених педагогічному та психологічному аспектам вивчення проблеми засвоєння знань, свідчить, що будь-який з них займає важливе місце у руслі більш загальної проблеми – підвищення ефективності навчання. З точки зору Менчинської Н.О., «дослідження засвоєння знань носять генетичний характер, тому що вони спрямовані на вивчення явищ у розвитку» [2, с.8].

Педагогічний аспект проблеми розкриває суть того, що відображається у свідомості, психологічний же аспект досліджує те, як відбувається це відображення. Іншими словами, перший аспект дає можливість досліджувати зміни, які відбуваються у структурі самого знання, другий – зміни в інтелектуальній діяльності, за допомогою якої ці знання суб'єктом засвоюються.

Суть проблеми полягає в тому, що засвоєння можна розуміти і як процес, і як кінцевий результат. Спільною думкою щодо розуміння суті проблеми є те, що авторами наголошується на тісному зв'язку між засвоєною інформацією та розумовим розвитком особистості.

Як зазначають Менчинська Н.О. та Богоявленский Д.М., про рівень інтелектуальної діяльності суб'єкта можна дізнатися на підставі характеру засвоєння та відтворення інформації, оскільки в процесі засвоєння відбувається не лише її кількісне збільшення, а й якісна перебудова [3, с.6].

З точки зору психологічного аспекту, розуміння суті засвоєння знань, передбачає вивчення внутрішньої активної психічної діяльності суб'єкта, завдяки якій цей процес відбувається. Водночас, досліджуючи зміни інтелектуальної діяльності учня, треба враховувати конкретний зміст тих знань, що засвоюються, а саме: їх структуру, показники та рівні сформованості. Таким чином можна простежити психологічні механізми

або особливості становлення певних знань в розумі людини.

Знання та якість їх засвоєння не лише визначають розумовий розвиток особистості, а й впливають на рівень регуляції діяльності суб'єкта (Виготський Л.С., Давидов В.В, Ільясов І.І., Тализіна Н.Ф., та ін.). При цьому, за словами Менчинської Н.О., засвоєння знань у процесі навчання підпорядковано певним закономірностям, проте існують істотні варіації його перебігу, які залежать саме від змісту знань, що засвоюються [26, с.70].

Знання можна визначити як сукупність сприйнятої та засвоєної особою інформації у вигляді уявлень і понять, які зберігаються у довготривалій пам'яті та за певних умов можуть бути відтворені в усній чи писемній формі [25, с.40].

В умовах перевірки сформованості засвоєних знань різними авторами за основу беруться різні якості та різна їх кількість (Ільясов І.І., Лернер І.Я., Маклаков О.Г., Паламарчук В.Ф., Синьов В.М., Скаткін М.М., Тализіна В.Ф., Хохліна О.П. та ін.). Цей вибір залежить від багатьох чинників: мети дослідження, умов його проведення, індивідуальних та вікових особливостей учнів тощо.

Наприклад, В.Ф.Паламарчук вважає, що деякі якісні показники знань «перекривають» один одного, тому водночас необхідними та достатніми для перевірки й оцінки якості засвоєних знань, на її думку, мають бути такі показники:

- повнота – обсяг знань, що встановлюється відповідністю еталону;
- усвідомленість – розуміння значущості знань, внутрішніх зв'язків,;
- дієвість – вміння застосовувати знання у різних ситуаціях;
- системність – встановлення ієрархії знань,;
- міцність – наявність усіх зазначених якостей, тобто цей показник є інтегративним і похідним [29, с.2].

Данилов М.О. та Скаткін М.М. зазначають, що вивчення якостей знань нерозривно пов'язане із рівнями їх засвоєння, але виділяють інші

рівні засвоєння знань учнем [13]:

- 1) рівень усвідомлено сприйнятого та зафіксованого у пам'яті знання;
- 2) рівень готовності до застосування знань;
- 3) рівень готовності до творчого застосування знань у нових, неочікуваних ситуаціях.

Принциповим ці автори вважають положення про те, що кожен новий рівень засвоєння знань, який використовує людина, робить знання більш міцними та оперативними [13].

У психолого-педагогічній літературі існують різні думки з поняття механізмів засвоєння знань. Найбільш загальним є підхід Менчинської Н.О. Описуючи механізми формування понять, автор вказує на «подвійний генез» засвоєння, звертаючи увагу на необхідність виявлення тих змін, які відбуваються.

Перший тип змін, на її думку, пов'язаний з переходом від недиференційованого, загального до знання диференційованого. Ці зміни розкривають суть засвоєння знань та мають назву мікрогенезу. Мікрогенез здійснюється водночас у двох напрямках. З одного боку, відбувається послідовне розчленування недиференційованої, загальної ознаки, а з іншого – поєднання окремих ознак, які відображають наочні сторони предмета [2].

Другий тип змін має назву макрогенезу. Він пов'язаний з особливостями розвитку особистості учня, з віковими змінами, які виникають у його розумовій діяльності під впливом навчання. Таким чином, механізм засвоєння знань, за Менчинською Н.О., відбувається на рівнях макро- і мікрогенезу, які взаємопов'язані і впливають один на одного [53, с.79-90].

Згідно з теорією Леонтьєва О.М., знання формуються у складному процесі сходження від конкретного до. На думку цього автора, механізм засвоєння знань відповідає загальному закону розвитку психіки в

онтогенезі [23].

У працях Виготського Л.С. відмічається важливість для процесу засвоєння нових знань таких умов як спілкування та співробітництво [8].

Найбільш загальним є підхід щодо етапів засвоєння знань, представлений у працях Рубінштейна С.Л. Автор визначає чотири етапи процесу засвоєння.

1. Сприйняття навчального матеріалу на основі перцепції об'єктів, предметів, явищ, процесів за допомогою наочного образу; виділення цього об'єкта з фону та визначення його якостей. Результатом даного етапу засвоєння є формування в учнів уявлення про об'єкт, явище і тощо.

2. Усвідомлення навчального матеріалу шляхом розкриття предметного змісту знання в його глибоких та різнобічних взаємозв'язках – внутрішніх і зовнішніх (з іншими об'єктами та предметами).

Організація даного етапу передбачає виявлення суті поняття на основі мисленнєвих дій порівняння, узагальнення, зіставлення, класифікації, виділення істотних, а також встановлення взаємозв'язку даного навчального матеріалу з іншим, вивченим раніше. Результатом стає формування понять, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, законів та закономірностей, загальних принципів тощо.

3. Запам'ятовування навчального матеріалу у результаті багаторазового сприйняття чи повторення, відтворення істотних відносин.

4. Застосування вивченого матеріалу для вирішення практичних завдань, у процесі якого відбувається оволодіння стереотипними способами діяльності, формування умінь. Організація даного етапу засвоєння передбачає включення учнів у діяльність з вирішення системи завдань, які поступово ускладнюються: спочатку застосування знань у стандартних ситуаціях, потім – перенесення їх у нову для учня ситуацію, використання для вирішення нових завдань [10, с.93-94].

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури було

знайдено інші думки щодо розуміння суті застосування знань. Менчинська Н.О. розуміє застосування знань не лише як завершальний етап навчання, а й засіб поглиблення й отримання нових знань [6]. Іншими авторами застосування знань розглядається як вершинний показник їх засвоєння (В.М.Синьов, О.П.Хохліна) [33, 40].

1.2. Особливості засвоєння знань школярами в контексті їх трудової підготовки

Дослідження проблеми особливостей засвоєння знань з метою поліпшення трудового навчання у початковій ланці спеціальної школи передбачає розкриття її суті у контексті більш загальної проблеми трудової підготовки підростаючого покоління дітей з інтелектуальними порушеннями.

Психолого-педагогічна наука має значні досягнення у розробці проблеми трудової підготовки школярів, що знайшло своє відображення у роботах науковців. Зокрема, вивчалися загальні аспекти проблеми (Воройська Т.М., Гільбух Ю.З., Клімов Є.О., Костюк Г.С., Левітов М.Д., Мілерян Є.О., Платонов К.К., Пономарьова Р.О., Рибалка В.В., Чебишева В.В., та ін.), роль трудової підготовки для розумового розвитку дитини (Бех І.Д., Клімов Є.О., Кулачківська С.Є., Нечаєва В.Г., Проскура О.В., Рибалка В.В., Сорокіна А.І., Шалімон Є.О., Шадриков В.Д. та ін.).

У широкому розумінні трудова підготовка є складовою системи освіти та передбачає отримання особою однієї чи декількох професій по її закінченні. Вона складається з трудового навчання та трудового виховання, що здійснюються під час навчальних занять та поза ними.

Трудова підготовка передбачає опанування трудової діяльності, вміння розв'язувати практичні завдання. Це потребує передусім засвоєння знань, необхідних для виконання трудової діяльності. Відомо, що одним із шляхів визначення структурних компонентів знань є розгляд

суті діяльності, її структури (відповідно до якої і можна визначити структуру знань).

Аналіз психологічних основ теорії діяльності, який був закладений Виготським Л.С., Рубінштейном С.Л. та конкретизований Леонтьєвим О.М. показав, що трудова діяльність – це форма загальнолюдської діяльності (поряд з грою та учінням), яка має свої специфічні ознаки.

Отже, у широкому розумінні діяльність – це форма ставлення до навколишньої дійсності, змістом якої є доцільне її перетворення. У більш вузькому розумінні діяльність людини являє собою внутрішню та зовнішню її активність, що регулюється усвідомленою метою (Леонтьєв О.М.) [22].

Виходячи з цього, діяльність, і трудова в тому числі, характеризується предметністю, цілеспрямованістю, суб'єктністю, активністю, усвідомленістю та має певну структуру і зміст.

На підставі загального розуміння етапів діяльності, розглянуто їх суть саме через трудову діяльність, детально виписану у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (Климов Є.О., Платонов К.К., Чебишева В.В., та ін.).

Перший етап трудової діяльності – аналіз або попереднє орієнтування у завданні. Обов'язковим для цього етапу є формування в учня орієнтирів, за допомогою яких будуть здійснюватися наступні етапи. Основним орієнтиром для виконавця трудового завдання має бути збережений у пам'яті образ майбутнього результату (уявлення та знання про предмет, який треба виготовити).

Під час цього етапу в учня також формуються уявлення та знання про умови виконання завдання. Виділяють зовнішні та внутрішні умови трудової діяльності.

До зовнішніх належать предмет діяльності (матеріал або заготовка), знаряддя праці (інструменти, пристрої, верстати), наочне приладдя, навчальні інструкційні картки тощо, стан робочого місця. До внутрішніх

умов відносять трудовий досвід учня (рівень сформованості загальнотрудових умінь, ступінь оволодіння необхідними прийомами, наявність практики виконання подібного завдання). Отже, етап аналізу полягає в усвідомленні мети трудової діяльності та умов її досягнення.

Наступний етап – планування послідовності виконання праці. Він передбачає розгортання мети діяльності в систему часткових завдань, кожне з яких реалізується виконанням окремих дій. Залежно від наявних умов один і той самий результат можна отримати за допомогою різних планів роботи (наприклад, ручним або машинним способом).

Успішність цього етапу залежить від наявності достатньої кількості даних, які отримуються на основі вивчення загальної інструкції та особистого досвіду учня. Вивчення досліджень, присвячених етапу планування діяльності (Архангельський С.Н., Варнакова Є.Д., Кондратьєва Л.Л. та ін.) показало, що досить важливе значення для процесу праці має саме індивідуальне планування.

За плануванням та організацією роботи йде безпосереднє її виконання. Ефективність цього етапу трудової діяльності залежить від повноти та правильності здійснення її попередніх етапів. Отже, чим краще учень зрозумів мету завдання та ознайомився із засобами, умовами його виконання, планом роботи, тим успішніше виріб буде виготовлятися.

На всіх етапах виконання завдання важливого значення набуває самоконтроль трудової діяльності учня. Він полягає у спостереженні за своїми трудовими діями та отриманими результатами, у їх аналізі й оцінюванні, зіставленні результату і мети, регулюванні своєї праці, перевірці доцільності планування.

Контролюються також стан робочого місця та налагодженість інструментів, справність приладів, якість вихідного матеріалу. Тому, як вважає Шинкаренко В.А., самоконтроль є необхідною умовою цілеспрямованості трудової діяльності [48, с.144].

Після розгляду етапів трудової діяльності слід розглянути наступні її ознаки як загальнолюдської – це складові процесу її виконання. Їх становлять: дії як окремі акти діяльності, спрямовані на певні цілі, операції – способи виконання дій, які визначаються конкретними умовами досягнення мети діяльності, та рухи як елементи дій – виконавчі, гностичні, пристосування (О.П.Хохліна) [40, с.44].

Треба зауважити, що у професійній педагогіці, крім зазначених складових трудового процесу, виділяються також прийоми як комплекс практичних дій, спрямованих на отримання проміжного, елементарного та завершального результатів трудової діяльності (Мирський С.Л.) [28, с.14].

У психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених проблемі трудової підготовки учнів (Ворбйов А.І., Ітельсон Л.Б., Климов О.Є., Моляко В.О., Чебишева В.В. та ін.), зазначено, що трудовий процес – це дії, які здійснює учень при безпосередньому виконанні роботи.

Трудовий процес поділяється на технологічний і допоміжний. Технологічний процес складається з дій, під впливом яких вихідний матеріал перетворюється на кінцевий продукт. В ході технологічного процесу змінюються форма, склад, положення вихідного матеріалу. До допоміжного процесу відносяться: перевірка справності інструментів праці, контрольні дії, прибирання відходів тощо.

Відносно складових трудового процесу, найбільш докладно ця інформація представлена у праці Мирського С.Л. [28]. Так, стосовно багатьох видів праці операція – це складова процесу виготовлення виробу, що виконується на одному робочому місці, за допомогою однакових засобів і послідовності поєднань трудових прийомів.

Наприклад, операціями є розмітка на площині, обпилювання по контуру, зняття мірок, розкрій матеріалу тощо. За технологічною ознакою операція поділяється на переходи, тобто процеси роботи, що виконуються без зміни оброблюваної поверхні інструменту і режиму роботи.

Дією називається закінчена сукупність рухів. Наприклад, взяти рубанок – одна дія, зробити ним подвійний хід (робочий та холостий) – друга дія, покласти рубанок – третя та ін. Дія складається з рухів. Так, щоб взяти рубанок, необхідно здійснити такі рухи у напрямку до інструмента: розслабити та розвести пальці, захватити ручки рубанка.

У дослідження Чебишевої В.В. зазначається, що роль рухів як складової діяльності не зводиться лише до виконавчої функції. Автор наголошує на важливому значенні їх у здійсненні пізнавальних завдань у процесі діяльності, оскільки контакт із зовнішнім світом та вплив на окремі предмети здійснюється за допомогою рухів і перш за все рухів рук [49].

Наступною ознакою трудової діяльності як загальнолюдської є її аспекти чи сторони, а саме: змістова, операційна та організаційна (О.П.Хохліна).

Мотиваційний аспект торкається питань енергетичної основи здійснення діяльності: позитивного ставлення до власне діяльності, її мети, мотивів; змістовий розглядає проблеми засвоєння знань як необхідної основи здійснення діяльності [40, с.45].

Усі сторони трудової діяльності взаємопов'язані та взаємозумовлені: мотивація є джерелом спонукальних сил трудової діяльності, знання збільшують інтелектуальний рівень учня та рівень регуляції праці, вміння та навички – професійну майстерність школяра. Це означає, що у навчально-виховному процесі не можна віддавати перевагу формуванню який-небудь однієї сторони трудової діяльності.

При вивченні праці як провідного виду діяльності необхідно враховувати з одного боку, загальні особливості людської діяльності, з іншого – своєрідність праці на відміну від інших видів діяльності (Чебишева В.В.) [49].

Аналіз психолого-педагогічних праць щодо зазначеної проблеми показав, що характерних рис трудовій діяльності надають передусім мета

(як ідеальне уявлення майбутнього результату діяльності), завдання (як мета, що подана у певних заданих умовах), дія (як основна одиниця діяльності) та етап контролю праці.

Так, наявність матеріального фактора конкретизує суть трудової діяльності у плані розуміння її як загальнолюдської. З огляду на мету трудової діяльності решта так званих «утворюючих складових» (у термінах Ломова Б.Ф.) набувають характерних ознак.

У вітчизняних психологічних дослідженнях трудова діяльність розглядається передусім як прояв єдності психічних і фізичних здібностей людини, як здатність дитини до засвоєння трудового досвіду людства (Сеченов І.М., Павлов І.П., Анохін П.К., Бернштейн Н.А., Лурія А.Р.).

На думку авторів, різні види діяльності, у тому числі і трудова, в умовах навчання поступово набувають характеру усвідомленості, доцільності, спланованості, контрольованості й урегульованості. Отже, здатністю учнів до засвоєння необхідних для виконання трудової діяльності знань, умінь та навичок, що розвиваються й ускладнюються під впливом навчання, забезпечується навчальна функція трудової діяльності.

Особливу роль у виправленні недоліків психофізичного розвитку учнів займає процес праці, чим саме і пояснюється його корекційна функція. Зазначається, що побудова трудового навчання (мета, зміст, методика, результативність) залежить від того, що саме має виправлятися та розвиватися в дитині (О.П.Хохліна) [40, с.26].

Отже, аналіз численних досліджень, присвячених вивченню проблеми трудової діяльності, показав, що трудова діяльність – це цілісна система розумових і фізичних операцій, яка характеризується винятковою складністю та є різноманітною за своєю суттю. Як доцільна діяльність, яка притаманна тільки людині, праця є не лише вищою формою відображення дійсності, а й засобом її перетворення [14, 18, 21 та ін.].

1.3. Проблема засвоєння знань учнями спеціальної школи

Теоретичний аналіз спеціальної літератури показує, що проблемі підготовки до трудової діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальній психології та корекційній педагогіці відводиться особлива увага у зв'язку з корекційним значенням праці для розвитку дітей.

Корекційно спрямоване трудове навчання займає пріоритетне місце у системі спеціальної освіти. Цьому питанню присвячено значна кількість досліджень вчених-дефектологів як теоретичного, так і практичного плану (Гозова О.П., Єрмаков В.П., Жаренкова Г.І., Захарченко Р.О., Засенко В.В., Земцова М.І., Коваленко Б.І., Коваленко Н.Б., Моргуліс І.С. та ін.).

Ще більшого значення набуває процес трудової підготовки для дітей з порушеннями розумового розвитку. Зокрема, Виготський Л.С., Граборов О.М., Грачова Є.К., Гуревич І.С., Дульнєв Г.М., В.Ю.Карвяліс, Кашенко В.П., Мерсіянова Г.М., Россолімо Г.І., Турчинська К.М. у своїх дослідженнях підкреслюють, що праця є одним з основних засобів корекції недоліків у розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

Трудова підготовка у початковій ланці спеціальної школи має пропедевтичний характер і розглядається як важливий етап професійно-трудового навчання дітей порушеннями інтелекту. Цей етап є фундаментом всієї системи трудової підготовки школярів, від якого значною мірою залежить її ефективність.

Трудова підготовка в 1–3 класах спеціальної школи є тією базою, на якій формується подальше ставлення учнів до трудової діяльності. Саме у цей період навчання є можливість виховати в учнів працьовитість, виробити усвідомлене ставлення до виконання трудових завдань, показати значущість трудової діяльності для життя у суспільстві, розвивати пізнавальні інтереси учнів (Мерсіянова Г.М., Хохліна О.П.)

[42, с.11].

Навчальною програмою з цього предмета передбачено вивчення учнями певного обсягу техніко-технологічних знань і способів трудових дій, необхідних для їх трудової підготовки та можливості проведення корекційно-розвивальної роботи у її процесі [39, 42, 43, 44, 47 та ін.].

Однак вивчення спеціальної літератури та спостереження за навчально-виховним процесом показало, що у трудовому навчанні школярів з порушеннями інтелекту, особливо у початковій ланці, значне місце відводиться формуванню трудових вмінь та навичок, що відбувається власне під час практичного виконання трудового завдання. Щодо техніко-технологічних знань, то на їх формування спеціально не відводиться час на занятті та не спрямовуються зусилля вчителя.

Дослідження вчених-дефектологів (Белякова І.В., Дульнєв Г.М., Єременко І.Г., Мирський С.Л., Петрова В.Г., Пінський Б.І., Рубінштейн С.Я., Стадненко Н.М., Синьов В.М. та ін.), показують, що засвоєння знань у дітей з порушеннями інтелекту якісно відрізняється від перебігу цього процесу у нормально розвинених тим, що кожний його етап має певні особливості. Труднощі засвоєння знань в учнів даної категорії пояснюються різноманітними за ступенем і характером порушеннями пізнавальних процесів, які забезпечують процес засвоєння знань.

Молодші школярі з інтелектуальними порушеннями характеризуються вузькістю зорового сприймання. Такі школярі можуть одночасно виразно сприймати 4-6 об'єктів, значно менше порівняно з їх однолітками із нормальним інтелектом, які одночасно сприймають 8-12 об'єктів (І.М.Соловйов) [32].

Особливістю учнів даної категорії є також недостатня диференційованість сприймання: школярі не завжди точно розпізнають кольори та їх відтінки, об'єкт сприймають глобально, без виділення характерних для нього частин і пропорцій.

Учні здебільшого не розрізняють сусідні за спектром кольори:

синій та фіолетовий, помаранчевий і червоний. Під впливом навчання здатність до розрізнення кольорів стає більш чіткою. Її виразна недосконалість зберігається лише у окремих третьокласників з порушеннями інтелекту (Шиф Ж.І.) [51].

Молодшим школярам з порушеннями інтелекту притаманне зниження гостроти зору. Учні з великими труднощами виділяють предмети невеликих розмірів на фоні, який не чітко відрізняється за кольором. Низька гострота зору не дає можливості диференціювати близько розташовані один від одного предмети.

Учні молодших класів часто сприймають їх як один великий об'єкт. Зазначена особливість зорового сприймання не дозволяє молодшим школярам з порушеннями інтелекту побачити в об'єкті його складові частини. Так, на заняттях з праці, виготовляючи самостійно виріб на основі його зразка, учні недостатньо добре справляються з роботою. Їх виріб нагадує зразок лише у загальних рисах (Петрова В.Г.) [30].

Порушення просторового орієнтування оцінюються багатьма дослідниками як один з найбільш поширених та яскраво виражених дефектів, що супроводжують розумову відсталість. Під час шкільного навчання просторові порушення проявляються, коли учні з великими труднощами орієнтуються як на аркуші зошита, так і у великому приміщенні (Головіна Т.М., Грошенков І.О.) [1].

На заняттях з праці при розмітці матеріалу та розміщенні майбутнього виробу на площині, учні часто роблять це неекономно, але не через порушення інтелекту, а саме через просторові порушення (Петрова В.Г.) [30].

У молодших школярів спостерігаються труднощі у диференціації загального, особливого, одиничного, послідовності обстеження та розрізнення форм. Їм властива фрагментарність, бідність сприймання, слабка спрямованість процесів аналізу та синтезу (Головіна Т.М.) [1].

Для цієї категорії учнів характерними є й порушення у сприйманні

на дотик. Не всі молодші школярі можуть здійснювати окремі рухи, спрямовані на ознайомлення з об'єктом шляхом дотику. Багато учнів взагалі, не отримавши спонукання від дорослого, не обстежують предмет, який знаходиться у них на долонях (Гозова О.П.) [32].

Мислення молодших школярів з порушеннями інтелекту розвивається значно повільніше. Дослідниками відмічається розтягнутість етапів становлення мислення: на молодший шкільний вік у школярів з порушеннями інтелекту припадає розвиток наочно-дієвого мислення, тоді як їх нормально розвинені однолітки мають вже ознаки наочно-образного мислення. Значною своєрідністю відрізняється і протікання усіх мисленневих операцій школярів, що також позначається на засвоєнні ними знань.

Дослідження показують, що виконання учнями дії аналізу об'єкта, який сприйнятий за допомогою зору, відрізняється бідністю, непослідовністю, фрагментарністю. Розглядаючи об'єкти, учні називають далеко не всі їх складові, навіть тоді, коли добре знають їх назви, також не відмічають істотних властивостей об'єктів, у той же час кілька неістотних ознак повторюють декілька разів.

Наслідком такого аналізу є неадекватний синтез. Учні з порушеннями інтелекту дуже важко об'єднувати виділені частини предмета. Їх пізнання об'єкта часто обмежується ознайомленням з окремими його частинами, деталями (Стадненко Н.М.) [35].

У літературі відмічається, що одна з головних ознак порушення інтелекту та важливіший чинник перешкод у процесі засвоєння навчального матеріалу молодшими школярами – це зниження здатності до узагальнення (Шиф Ж.І., Стадненко Н.М., Белякова І.В. та ін.).

Зазначається, що учні молодших класів спроможні здійснювати лише найпростіші ситуативні узагальнення, а також узагальнення за категоріями, спираючись на заучені ними родові назви. Як правило, їх узагальнення на наочному матеріалі бувають неправомірно широкими чи

неправомірно вузькими, а узагальнення на малознайомому матеріалі, яке потребує використання нових прийомів інтелектуальної діяльності, вони самостійно здійснити не можуть. Все це призводить до недосконалості знань, які вони засвоюють.

Перебіг мисленнєвого процесу зазначеної категорії учнів характеризується конкретністю, що ускладнює засвоєння ними навчального матеріалу. Отже, класифікуючи фрукти та овочі, учні часто ґрунтуються на зовнішніх ознаках, тому червоне яблуко та помідор кладуть разом (Стадненко Н.М.) [35].

Конкретність чи стереотипність мислення, що властиві розумово відсталим молодшим школярам, на думку Стадненко Н.М., позначаються на всьому процесі засвоєння ними навчального матеріалу. Це проявляється в тому, що учні мають великі труднощі при застосуванні засвоєних знань у змінених умовах.

Особливістю молодших школярів із розумовими вадами є некритичність мислення, що також позначається на перебігу процесу засвоєння знань. Отже, використовуючи засвоєні знання на практиці, школярі не можуть об'єктивно оцінити правильність своїх дій, знайти та виправити помилку (Стадненко Н.М.) [35].

Однією з найважливіших особливостей пам'яті, необхідних для засвоєння знань, є її обсяг. Обсяг короткочасної пам'яті молодших школярів з порушеннями інтелекту складає лише 3 одиниці, в той час у їх однолітків з нормально розвинутим інтелектом – 7 ± 2 одиниць. При цьому виявлено, що чим абстрактнішим є матеріал, тим менший його обсяг запам'ятовується учнями (Занков Л.В.) [30].

Особливістю школярів з інтелектуальними порушеннями є те, що вони погано засвоюють матеріал, що пов'язаний з логічним запам'ятовуванням. Не вміючи виділити головну думку у тому, що потрібно вивчити, відокремити її від другорядного, неістотного, учні найчастіше запам'ятовують матеріал механічно, заучуючи все підряд.

Тому продуктивність такого запам'ятовування досить низька.

На відміну від дітей з нормою інтелекту, у школярів з інтелектуальними порушеннями немає істотної відмінності у продуктивності довільного і мимовільного запам'ятовування.

Отже, заучуючи при спеціальному мнемічному завданні, учні не користуються засобами довільного запам'ятовування, зокрема довільним відтворенням, тобто переказуванням самому собі. У однолітків із нормою інтелекту довільне відтворення є самоконтролем. У школярів з інтелектуальними порушеннями відтворення зводиться фактично до копіювання матеріалу, що заучується (Стадненко Н.М.) [35].

Завершальним етапом засвоєння знань є застосування знань у практичній діяльності. Вирішальна роль цього етапу засвоєння, на думку Єременка І.Г., пояснюється тим, що знання без умінь і навичок – формальні, відірвані від пізнавальної та життєвої практики. Уміння і навички, які не ґрунтуються на знаннях, є механічними. Отже, при застосуванні знань на практиці реалізується дієвість навчання, що сприяє підготовці дитини з порушенням інтелекту до успішної взаємодії з навколишнім середовищем [17].

Використання на практиці знань полягає в аналізі поставленого завдання та вимог до нього, встановлення зв'язків між змістом завдання і наявними знаннями, актуалізацією потрібних знань і адекватним використанням їх у практичній діяльності (Єременко І.Г.).

Аналіз проведених досліджень показує, що виконання таких операцій молодшими школярами з порушеннями інтелекту супроводжується значними труднощами, оскільки в учнів не розвинута рухливість нервових процесів, що позначається на недостатній сформованості усіх основних сфер психічного розвитку розумово відсталого дитини.

Також негативно позначаються на результаті засвоєння знань недосконалість протікання попередніх етапів цього процесу. Так, на

недоліки та особливості використання отриманих знань, аналізу ситуації та вибору правильного рішення значною мірою впливає несформованість в учнів мислення.

На успішність застосування знань також впливають недоліки розвитку й інших сфер психічного розвитку дитини з порушеннями інтелекту. Недорозвинення мовлення (активного і пасивного словника) негативно позначається на рівні усвідомленої саморегуляції діяльності.

Слабкість мотивації, низька пізнавальна активність та зазначені вище особливості дітей з порушеннями інтелекту негативно впливають і на оволодіння на основі засвоєних знань трудових умінь і навичок. Все це утруднює розуміння, правильність і самостійне виконання завдання.

В олігофренопсихології та олігофренопедагогіці є низка досліджень (Пінський Б.І., Петрова В.Г., Мирский С.Л. та ін.), у яких розглядаються фактори, що негативно позначаються на процесі засвоєння знань школярами з порушеннями інтелекту. До них відносяться: структура дефекту; складність змісту матеріалу, який засвоюється; недоліки організації процесу навчання у спеціальній школі в широкому розумінні. Урахування цих причин труднощів засвоєння знань учнями, на думку цих авторів, є дуже важливим, особливо у початковій ланці спеціальної школи при навчанні усіх предметів, у тому числі й праці [27, 30, 31].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОПАНУВАННЯ ТРУДОВИХ ЗНАТЬ ШКОЛЯРАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Обґрунтування методики дослідження

Трудове навчання є важливою складовою системи спеціальної освіти. У початковій ланці (1–3 класи) воно має загальнотрудовий, загальнотехнічний характер і виконує пропедевтичну функцію щодо подальшого професійно-трудоного навчання.

Необхідною складовою трудової підготовки учнів є засвоєння знань, обсяг яких визначений програмою з трудового навчання для спеціальної школи. Врахування особливостей засвоєння технічних і технологічних знань є необхідною умовою ефективності навчання дітей з порушеннями інтелекту, особливо у початковій ланці. На вивчення цих особливостей і спрямовувалось наше експериментальне дослідження.

При визначенні та вивченні зазначених складових проблеми ми виходили з розуміння суті засвоєння знань, його механізмів та спиралась на результати досліджень Богоявленського Д.М., Давидова В.В., Гальперіна П.Я., Ельконіна Д.Б., Запорожця О.В., Леонтєва О.М., Менчинської Н.О., Рубінштейна С.Л., Столяренко Л.Д., Тализіної Н.Ф., Якіманської І.С. та ін. [2, 3, 5, 11, 12, 22, 23, 26, 37, 52, 53 та ін.].

Враховуючи те, що засвоєння знань – це педагогічний процес, який можна розглядати з психологічної точки зору (Рубінштейн С.Л.), у своєму дослідженні ми розуміємо процес засвоєння знань як процес, який складається з таких послідовних етапів: сприймання, осмислення, запам'ятовування навчального матеріалу та застосування його на практиці. Результатом процесу засвоєння знань є наявність знань та подальше їх застосування під час виконання практичних завдань

(І.О.Зимняя, О.М.Леонтьєв, Н.О.Менчинська, С.Л.Рубінштейн та ін.).

При вивченні знань, які є у школярів, ми ґрунтуємося на положенні про те, що найважливішою стороною цих знань є їх зміст. Зміст знань розглядається у плані проблеми визначення психологічних умов, які мають враховуватись для підвищення якості засвоєння знань, формування на цій основі умінь та навичок (застосування знань у практичній діяльності), що в результаті позитивно впливає на інтелектуальний розвиток особистості (Чуприкова Н.І.) [50, с.24].

У свою чергу, відмічається, що зміст знань та якість їх засвоєння не лише визначають розумовий розвиток особистості, а й впливають на рівень регуляції суб'єктом діяльності [5, 7, 12, 37 та ін.].

Зміст знань – це передусім їх структурні компоненти, суть яких наповнюється програмним матеріалом, що пропонується вивчати школярам. При визначенні структури техніко-технологічних знань, ми виходимо з того, що це знання про:

- результат праці (вироби, їх деталі та ін.)*;
- предмет праці: матеріали (пластилін, папір і картон, природні, текстильні матеріали, дріт тощо), заготовки, напівфабрикати та ін.;
- засоби праці (інструменти): робочі (стека, ножиці, гладилка, шило, голка, кусачки та ін.), контрольні-вимірювальні (мірка, лінійка, циркуль), допоміжні (підкладна дошка, наперсток тощо) та ін.;
- трудові дії (розкачати, примазати, розмітити, відрізати, вирізати та ін.) та послідовність їх виконання (Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М.) [47, 48 та ін.].

Отже, дослідження техніко-технологічних знань учнів здійснювалось нами з урахуванням наведеної структури. При цьому вивчення їх сформованості проводилось за конкретними показниками.

Незважаючи на те, що у психолого-педагогічних працях наводиться

* Конкретизація структурних компонентів техніко-технологічних знань здійснювалась на матеріалі з трудового навчання в 1-3 класах спеціальної школи.

від трьох до двадцяти показників сформованості знань [24, 29, 33, 34, 37 та ін], використати їх у повному обсязі щодо молодших школярів з інтелектуальними порушеннями неможливо [39, с.7].

З огляду на зазначене, для вивчення техніко-технологічних знань, які є у молодших школярів з порушеннями інтелекту, на основі досліджень Хохліної О.П. основними були обрані наступні показники [40, 47]:

- повнота – відтворення обсягу матеріалу, визначеного навчальною програмою; відтворення усіх характеристик, ознак об'єкта вивчення (від фрагментарного відтворення навчального матеріалу до відтворення матеріалу у повному обсязі);
- правильність – відповідність відтворюваного тому змісту, що закладений в навчальну програму (від не завжди точного – до правильного відтворення навчального матеріалу);
- усвідомленість – розуміння матеріалу та виділення в ньому головного; вербалізація у вигляді відтворення (переказу) чи пояснення (від розуміння в основному, переказу – до вміння пояснити, виокремити головне та другорядне) [40, 47].

На основі досліджень Хохліної О.П. для визначення встановлення дієвості засвоєних знань у процесі виконання завдань на уроках праці молодшими школярами з порушеннями інтелекту було визначено наступні показники [40, 47]:

- правильність,
- швидкість,
- цілеспрямованість,
- самостійність,
- розуміння завдання,
- вербалізація способу виконання завдання,
- якість виробу[40, 47].

Таким чином, завданнями емпіричного етапу дослідження, спрямованого на вивчення особливостей засвоєння молодшими школярами з порушеннями інтелекту техніко-технологічних знань, були визначені:

1. вивчення техніко-технологічних знань учнів з урахуванням їх структури,
2. вивчення техніко-технологічних знань учнів з урахуванням їх показників,
3. вивчення техніко-технологічних знань учнів з урахуванням їх рівнів сформованості.

2.2. Методика дослідження

Методикою дослідження передбачалося вивчення особливостей техніко-технологічних знань, які є у молодших школярів з порушеннями інтелекту. Провідним був обраний експериментальний метод дослідження.

З цією метою використовувалось розв'язання практичного завдання, в основу розробки якого покладено програмний матеріал з трудового навчання для спеціальної школи, за розділом «Робота з папером» (виготовлення аплікації) у 1-му, 2-му та 3-му класах [41, 42].

Вибір саме цього виробу для проведення експерименту зумовлений тим, що виготовлення аплікації уможлиблює виявлення у школярів усіх структурних компонентів техніко-технологічних знань, зокрема, про результат, предмет, засоби праці та трудові дії.

Для виявлення знань, необхідних для розв'язання трудового завдання, з учнями проводилась бесіда яка складалася із запитань, згрупованих відповідно до структури техніко-технологічних знань. Як додатковий використовувався метод спостереження за поведінковими реакціями учнів під час дослідження.

Робота проводилась в індивідуальній формі. Для виявлення більш чітких змін у знаннях учнів кожного класу дослідження проводилось у другому семестрі наприкінці навчального року.

Експериментальними були такі матеріалами: зразок виробу (аплікація «Будинок для птахів»), картки із зображенням інструментів.

Учню пропонувалось розглянути зразок виробу та відповісти на запитання, що дозволяли виявити наявні у них техніко-технологічні знання відповідно до їх структури, показників і рівнів сформованості. Запитання, що ставились учням з порушеннями інтелекту 1-х, 2-х та 3-х класів, були розроблені з урахуванням змін програмних вимог до знань, якими учні мають володіти на кожному етапі трудового навчання. Тобто йдеться про ускладнення змісту знань, що відбувається протягом навчання.

Згідно з навчальною програмою, відповідно до розділу «Робота з папером», наприкінці навчального року першокласники повинні знати: назви виробів, виготовлених з паперу, характеристику виробу (матеріал, властивості (колір, розмір, форма, кількість деталей), призначення); призначення та властивості паперу; назви та призначення засобів праці (підкладна дошка, пензлик), назву матеріалу для з'єднання деталей (клей); правила роботи із засобами праці; технологію виготовлення виробу за допомогою готових деталей, назви трудових операцій.

З переходом учнів до другого класу зміст засвоєних ними знань дещо змінюється. До знань про матеріали додаються знання про види паперу, властивості та призначення різних видів паперу. З'являються нові засоби праці: шаблони, олівець, ножиці, лінійка. Учні повинні знати їх назви, призначення та правила роботи з ними.

Отже, другокласники повинні мати знання про розмічання деталей виробу за допомогою шаблонів, лінійки та олівця; різання по прямих, кривих, заокруглених лініях. Також змінюється технологія виготовлення виробу – за допомогою шаблонів, лінійки, олівця, ножиць; додаються

назви нових трудових дій.

У третьому класі учні спеціальної школи повинні знати що таке аплікація. Називати частини, деталі аплікації, їх кількість, розмір, колір, послідовність виготовлення. До знань про засоби праці додається циркуль. Окрім назви та призначення інструмента, учнів повинні знати правила безпечної роботи з циркулем. Також учні повинні мати знання про розмічання деталей за допомогою циркуля, назви нових трудових операцій і послідовність їх виконання.

У разі виникнення труднощів при відтворенні знань, учню надавалась допомога. Вона полягала у повторенні запитань, наданні підказок і вказівок. Протягом дослідження обов'язковими були: активізація уваги досліджуваних учнів, підтримка, схвалення найменших позитивних результатів діяльності учнів.

Якщо була потреба, учням пропонувалися картки із зображенням інструментів, необхідних для виготовлення виробу. Вони повинні були дати їм назву, сказати для чого використовуються інструменти. Так, якщо дитина це не виконує, експериментатор: а) знаходить сам зображення інструмента, просить назвати цей інструмент, сказати для чого він використовується; б) просить знайти зображення за назвою.

Характеристика рівнів сформованості техніко-технологічних знань у досліджуваних учнів здійснювалась на основі врахування усіх можливих сполучень різних проявів їх показників* (табл. 2.1). Таким чином визначалась загальна характеристика рівнів знань.

Загальна характеристика рівнів техніко-технологічних знань у балах:

I рівень – низький (1 бал). Учень за допомогою вчителя впізнає та називає об'єкт вивчення, фрагментарно відтворює окремі його ознаки. Потребує стимуляції, постійного контролю та значної допомоги;

* Порівневий прояв показників сформованості техніко-технологічних знань визначено О.П.Хохліною та наведений у низці її праць.

II рівень – середній (2 бали). Учень називає об'єкт вивчення. Відтворює до половини обсягу навчального матеріалу. Матеріал в основному розуміє, але визначити в ньому головне ще не може. Потребує постійного контролю та допомоги за ситуацією;

Таблиця 2.1

Порівневий прояв показників сформованості техніко-технологічних знань

Показники оцінювання знань	Рівень (та бали)			
	I	II	III	IV
усвідомленість	-	матеріал в основному розуміє	матеріал розуміє, може виділити головне, частково пояснити	матеріал розуміє, може виділити головне, пояснити
правильність	-	не завжди точно	в основному правильно	правильно
повнота	фрагментарне відтворення	відтворення до половини обсягу матеріалу	відтворення більшої частини матеріалу	відтворення повного обсягу матеріалу

III рівень – достатній (3 бали). Учень відтворює більшу частину навчального матеріалу в основному правильно. Матеріал розуміє, може визначити в ньому головне, частково пояснити. В окремих випадках потребує допомоги;

IV рівень – високий (4 бали). Учень відтворює матеріал, визначений навчальною програмою. Матеріал розуміє, може визначити в ньому головне, пояснити [42, 45, 46 та ін.].

Отримані експериментальні дані щодо наявних техніко-технологічних знань заносилися до протоколу дослідження, після чого підлягали кількісному аналізу.

Кількісний аналіз отриманих даних передбачав декілька послідовних кроків. Отримані абсолютні експериментальні дані

переводилися у відносні, тобто були представлені як виражене у відсотках відношення отриманої оцінки кожного показника до максимально можливої [16, с.78-79].

На основі одержаних таким чином індивідуальних оцінок показників кожного явища, що вивчалось, визначались середні арифметичні оцінки цих показників для всіх груп досліджуваних (1, 2, 3 класи та початкова ланка загалом) за формулою [9, с.52]:

$$\mu = (x_1\rho_1 + x_2\rho_2 + \dots + x_n\rho_n) / (\rho_1 + \rho_2 + \dots + \rho_n) = \Sigma x\rho / \Sigma \rho, \text{ де:}$$

x_1, x_2, x_n – варіанти;

ρ_1, ρ_2, ρ_n – частоти варіантів;

$\Sigma x\rho$ – сума добутків варіантів на їх частоту;

$\Sigma \rho$ – сума частот.

Оцінка кожного показника визначалася також за кількістю учнів у відсотках відповідно до загальної кількості досліджуваних у кожній групі.

Дослідженням було охоплено 17 учні 1-3 класів Херсонської спеціальної загальноосвітньої школи №1 Херсонської міської ради.

2.3. Результати дослідження особливостей опанування трудових знань школярами з інтелектуальними порушеннями та їх аналіз

Вивчення особливостей засвоєних техніко-технологічних знань у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями здійснювалось з урахуванням їх структури, показників і рівнів сформованості.

Отримані в результаті дослідження дані показали, що молодші школярі з інтелектуальними порушеннями засвоюють знання, необхідні для виконання трудової діяльності, лише наполовину (49%). Водночас, як того і слід було очікувати, з класу в клас їх знання покращуються. Так, якщо в 1-му класі оцінка знань учнів становить 39%, то в 2-му класі – 50%, а в 3-му – вже 59% (табл. 2.2).

Тобто ефективність засвоєння молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями знань є низькою, однак у процесі трудового навчання школярі мають можливість їх поліпшувати.

Таблиця 2.2

Оцінки техніко-технологічних знань молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (%)*

Клас	Техніко-технологічні знання про:				Усього
	трудові дії	засоби праці	предмет праці	результат праці	
1	30	37	38	49	39
2	44	48	50	59	50
3	51	56	56	71	59
Загалом	42	47	48	60	49

Ця особливість засвоєння техніко-технологічних знань зумовлена передусім обмеженими пізнавальними можливостями школярів з інтелектуальними порушеннями, зокрема, порушеннями процесів сприймання, пам'яті, мислення тощо (дослідження Петрової В.Г., Соловійова І.М., Стадненко Н.М., Шиф Ж.І. та ін.) [30, 35, 36, 51 та ін.], які вбачається можливим коригувати в процесі трудового навчання (дослідження Дульнєва Г.М., Пінського Б.І., Синьова В.М., Хохліної О.П. та ін.) [15, 31, 33, 40 та ін.]. Тому протягом навчання в учнів спостерігається поступове зростання можливостей щодо засвоєння знань.

Подальший аналіз отриманих даних про техніко-технологічні знання учнів з порушеннями інтелекту розкриває таку їх особливість. Виявлено, що в цілому учні початкової ланки найкраще володіють знаннями про результат праці (60%) (тобто мають уявлення про виріб та

* % – виражена у відсотках оцінка прояву явища відносно максимально можливої.

називають його, знають про його призначення, дають його характеристику – називають колір, розмір тощо).

Загалом у молодших школярів з порушеннями інтелекту знання про предмет праці, (тобто матеріал, з якого виготовляється виріб, його властивості, види, призначення; заготовки (чи готові деталі) для майбутнього виробу), а також про засоби праці (тобто інструменти, необхідні для виготовлення виробу, правила їх використання) оцінюються як середні (48% та 47% відповідно).

Та найбільші труднощі в учнів з порушеннями інтелекту виникали при відтворенні навчального матеріалу щодо знань про трудові дії (тобто назви трудових дій, правила та послідовність їх виконання, раціональний спосіб виготовлення виробу) (42%) (див. табл. 2.2).

Згідно з отриманими даними, ця особливість засвоєння техніко-технологічних знань спостерігається у молодших школярів з порушеннями інтелекту незалежно від того, в якому класі вони навчаються.

Як зазначалось вище, найнижчі оцінки як засвоєних знань в цілому, так і їх окремих структурних компонентів мають розумово відсталі першокласники. Однак, з переведенням учнів до 2-го та особливо до 3-го класу, їх оцінки поліпшуються.

Видається доцільним розглянути дані щодо засвоєних молодшими з порушеннями інтелекту школярами техніко-технологічних знань за їх окремими показниками.

Кількісні дані про повноту засвоєних досліджуваними знань, тобто про обсяг відтвореного матеріалу, визначеного навчальною програмою; відтворення усіх характеристик, ознак об'єкта вивчення (від фрагментарного відтворення навчального матеріалу до відтворення матеріалу у повному обсязі), наведені у таблицях 2.3 та 2.4.

Узагальнення отриманих даних говорить про те, що низька оцінка техніко-технологічних знань молодших школярів з порушеннями

інтелекту (49%) (див. табл. 2.2) пояснюється насамперед недостатньою їх сформованістю за показником повноти. Згідно з отриманими даними, оцінка повноти засвоєних розумово відсталими молодшими школярами знань складає лише 46% (див. табл. 2.3).

При цьому, майже половина учнів мають техніко-технологічні знання за зазначеним показником сформованими на низькому рівні (46%) (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.3

Оцінка повноти техніко-технологічних знань у молодших школярів з порушеннями інтелекту (%)

Клас	Техніко-технологічні знання про:				Усього
	трудові дії	засоби праці	предмет праці	результат праці	
1	26	32	32	45	34
2	38	43	49	59	47
3	48	56	53	70	57
Загалом	37	44	44	58	46

Це означає, що знання дітей характеризувались фрагментарним відтворенням усіх характеристик, ознак об'єкта вивчення. Так, відповіді на поставлені запитання щодо структурних компонентів техніко-технологічних знань переважної кількості досліджуваних були досить обмеженими, часто однослівними.

Наприклад, відтворення матеріалу щодо знань про результат праці, як правило, обмежувалось лише назвою виробу. Учні називали виріб – «будинок», водночас не могли пояснити: хто в ньому може жити, де вони могли бачити подібний виріб тощо. Розказуючи про предмет праці, учні могли назвати лише матеріал, з якого зроблено виріб («папір» або «кольоровий папір»).

Складними для школярів виявились запитання щодо властивостей паперу, його видів та призначення. Однак найважче учням було визначити деталі виробу – їх кількість, колір, форму та місце розташування на основі.

Вивчення знань про засоби праці показало, що учні могли назвати інструменти, необхідні для виготовлення виробу, лише за допомогою карток з їх зображенням. При цьому, впізнаючи знайомий інструмент, учні не могли пояснити те, для чого він використовується, що з ним можна робити тощо.

Таблиця 2.4

Дані про рівні сформованості техніко-технологічних знань у школярів з порушеннями інтелекту за показником повноти (% учнів)

Клас	Рівень	Техніко-технологічні знання про:				Усього
		трудові дії	засоби праці	предмет праці	результат праці	
1	Низький	97	73	73	43	72
	Середній	3	27	27	33	23
	Достатній	-	-	-	24	5
	Високий	-	-	-	-	-
2	Низький	60	47	40	34	45
	Середній	30	33	30	16	28
	Достатній	10	20	27	47	26
	Високий	-	-	3	3	1
3	Низький	40	10	27	7	21
	Середній	27	57	50	14	37
	Достатній	33	33	10	63	35
	Високий	-	-	13	16	7

Загалом	Низький	66	43	47	28	46
	Середній	20	39	36	21	29
	Достатній	14	18	12	44	22
	Високий	-	-	5	7	3

Дослідження знань про трудові дії свідчить про те, що назвати їх у певній послідовності було найскладнішим завданням для учнів. У кращому випадку, учні з порушеннями інтелекту називали декілька трудових дій, з них найчастіше – «різати» та «клеїти», однак навіть щодо цих двох дій, вони не могли пояснити, яку слід виконувати спочатку.

Аналіз результатів дослідження показав відмінність даних про повноту знань в учнів різних класів. Найнижча оцінка знань за цим показником виявлена у першокласників – 34% (див. табл. 2.4).

Отже, учні володіють дуже обмеженою інформацією щодо усіх характеристик та ознак об'єкта вивчення. Отже, дослідження показало, що здебільшого учні 1-х класів не володіють необхідним для виконання трудової діяльності обсягом техніко-технологічних знань.

З переходом учнів до 2-го класу спеціальної школи оцінка засвоєних ними знань за показником повноти збільшується до 47% (див. табл. 2.3). Помітно зростає кількість школярів, які мають середній і достатній рівні сформованості знань (28% та 26% відповідно) (див. табл. 2.4).

Це означає, що учні відтворюють матеріал до половини обсягу, встановленого навчальною програмою, або його більшу частину. У їх знаннях переважають назви виробу, матеріалу, інструментів; учні пояснюють призначення виробу; називають декілька властивостей матеріалу, з якого він зроблений. Водночас значна кількість учнів (45%) володіє знаннями, необхідними для виконання трудової діяльності, лише фрагментарно, тому їх рівень відтворення залишається низьким (див. табл. 2.4).

Найбільш інтенсивне опанування техніко-технологічними знаннями за показником повноти відбувається у 3-му класі. Оцінка повноти засвоєних цими школярами знань є максимальною серед усіх досліджуваних учнів і становить 57% (див. табл. 2.3). Переважна кількість третьокласників з порушеннями інтелекту мають середній і достатній рівні сформованості знань, тобто володіють половиною обсягу навчального матеріалу (37%) чи його більшою частиною (35%) (див. табл. 2.4). 7% школярів 3-х класів вже володіють знаннями, необхідними для виконання трудової діяльності, у повному обсязі.

Найбільш повні відповіді учнів були отримані на запитання щодо знань про результат, предмет і засоби праці. В цілому ж ефективність засвоєння техніко-технологічних знань за показником повноти учнів 3-х класів залишається недостатньою, про що свідчать дані, наведені у таблиці 2.4: у 21% цих школярів знання характеризуються низьким рівнем.

Першокласники мають найбільш обмежені знання відповідно до їх структурних компонентів. У результаті дослідження було з'ясовано, що більш повними виявились знання учнів про результат праці, їх середня оцінка становить 45% (див. табл. 2.3).

Як правило, аналізуючи зразок виробу, учні були здатні самостійно відтворити його назву. При цьому, переважна кількість учнів називали виріб «будинком», але не могли уточнити для кого саме він. Лише декілька з учнів називали виріб «будиночок для птахів» або «шпаківня».

Треба зазначити, що майже у половини учнів 1-х класів (47%) знання про результат праці обмежуються лише назвою виробу (див. табл. 2.4).

Запитання ж щодо характеристики виробу, а саме: його розміру («Виріб великий чи маленький?»), кольору («Виріб одного кольору чи різнокольоровий? Які кольори в ньому присутні?» та ін.), призначення («Чи бачив ти колись такий виріб? Де саме? Хто може у ньому мешкати?»

та ін.), як правило, залишались без відповідей. Решта школярів ці знання мають на середньому (33%) або достатньому (24%) рівнях сформованості. При цьому, серед першокласників не виявилось учнів, які володіють знаннями про результат праці у повному обсязі (див. табл. 2.4).

Що ж до знань про предмет і засоби праці, табличні дані стверджують, що за показником повноти вони в учнів сформовані однаковою мірою, тобто середні оцінки знань та їх порівневий розподіл повністю співпадають (див. табл. 2.3, 2.4). Як з'ясовано, у переважній кількості учнів ці знання сформовані на низькому рівні (по 73% учнів) (див. табл. 2.4).

Дослідження показало, що в цілому першокласники ще не володіють елементарною термінологією щодо цих структурних компонентів знань, а саме: школярі не знають що означає «матеріал виробу», «деталі виробу», «інструменти, необхідні для виготовлення виробу» тощо.

Інші ж учні змогли відтворити половину обсягу навчального матеріалу, тим самим показали, що їх знання знаходяться на середньому рівні сформованості (по 23% учнів) (див. табл. 2.4). Однак це можливо було лише, коли ставилися навідні запитання та запитання-підказки. При цьому було помітно, що учні відповідали на запитання не охоче, постійно відволікались.

Оцінка знань про трудові дії за показником повноти в учнів 1-х класів виявилась самою низькою, вона становить 26% (див. табл. 2.3). При цьому, майже всі учні (97%) мають низький рівень сформованості цих знань (див. табл. 2.4). Загалом школярі навіть не робили спроб дати відповіді на запитання. Замість цього, учні починали гратися зразком виробу або картками із зображенням інструментів чи взагалі вставляли із-за парти.

Узагальнюючи дані дослідження щодо сформованості техніко-технологічних знань молодших школярів з порушеннями інтелекту за

показником повноти, слід зазначити таке. Техніко-технологічні знання досліджуваних учнів виявились не повними, з огляду на усі їх структурні компоненти.

Так, першокласники володіли обмеженою інформацією щодо знань про предмет, засоби праці і трудові дії. В учнів 2-х класів не достатньо повними виявились знання про засоби праці, найменшим обсягом характеризувались знання про трудові дії. У третьокласників не повними були знання про трудові дії.

Було з'ясовано, що школярам цієї категорії значно легше визначити зовнішні ознаки об'єкта, що вивчається (наприклад, матеріал, з якого зроблений виріб; інструменти, які зображені на картках, тощо), ніж внутрішні, які наочно безпосередньо не представлені (властивості матеріалу, його призначення; трудові дії, послідовність та правила їх виконання тощо).

Узагальнені дані про сформованість у молодших школярів з порушеннями інтелекту знань за показником правильності, тобто відповідність відтворюваного тому змісту, який закладено в навчальну програму (від не завжди точного – до правильного відтворення навчального матеріалу), наведені у таблицях 2.5 та 2.6.

Таблиця 2.5

Оцінка правильності техніко-технологічних знань молодших школярів з порушеннями інтелекту (%)

Клас	Техніко-технологічні знання про:				Усього
	трудові дії	засоби праці	предмет праці	результат праці	
1	31	44	47	53	44
2	48	51	53	59	53
3	53	57	57	73	60
Загалом	44	51	51	62	52

Відповідно до отриманих даних, оцінка правильності наявних в учнів техніко-технологічних знань складає 52% (див. табл. 2.5). При цьому, більше половини учнів (58%) мають середній рівень сформованості знань, тобто відтворений ними матеріал не завжди точно відповідав тому змісту, який закладений у навчальну програму (див. табл. 2.6).

Досить багато з досліджуваних (19%) при аналізі зразка виробу називали його характеристики та ознаки взагалі не правильно, що є свідченням низького рівня сформованості в них знань (там же). Більш точним було викладення навчального матеріалу у решти школярів. Однак, знання лише 2% з них характеризувались високим рівнем сформованості за показником правильності (див. табл. 2.5).

У процесі навчання оцінка правильності знань, необхідних для виконання трудової діяльності, поступово збільшується, при цьому не спостерігається різких розбіжностей між кількісними значеннями цього якісного показника в учнів кожного класу й усіх молодших школярів (див. табл. 2.5).

Так, знання переважної частини розумово відсталих першокласників (63%) сформовані на середньому рівні. Тобто школярі відображали суть аналізованого об'єкта не завжди точно, незважаючи на те, що відтворена ними інформація, як правило, торкалась лише назви виробу, його призначення або матеріалу, з якого він зроблений (див. табл. 2.6).

Втім, спроби надати підказки учням, щоб уточнити їх відповіді, були нерезультативними – вони або відмовлялись відповідати на запитання або давали неправильні відповіді. Наприклад, учень міг правильно визначити, що цей виріб схожий на будинок, але пояснюючи для кого саме він призначений, говорив, що для його майбутньої родини (Олесь, 7 років).

Водночас майже третина учнів 1-х класів (31%) мали знання за цим показником на низькому рівні, а саме – їх уявлення про виріб, його ознаки та характеристики були неадекватними (див. табл. 2.6).

Так, на запитання: «Що це? Як називається цей виріб?», деякі учні відповідали: «Це світлофор. У ньому є червоний, синій, зелений ліхтарики» (Даяна, 8 років); «Це будинок для моєї собаки, тільки маленький» (Сашко, 7 років).

З переходом учнів у 2-й клас спеціальної школи оцінка правильності наявних у них знань становить 53% (див. табл. 2.6). При цьому зменшується кількість учнів із низьким рівнем сформованості знань (16%), які не могли впізнати виріб або не адекватно називали його характеристики (див. табл. 2.6).

Виявлено, що переважна кількість як першокласників, так і учнів 2-х класів (58%) все ж таки мають середній рівень сформованості знань, тобто відтворюють навчальний матеріал не зовсім точно (там же).

Таблиця 2.6

Дані про рівні сформованості техніко-технологічних знань у школярів з порушеннями інтелекту за показником правильності (% учнів)

Класи	Рівень	Техніко-технологічні знання про:				Всього
		трудові дії	засоби праці	предмет праці	результат праці	
1	Низький	77	53	23	10	31
	Середній	23	47	77	67	63
	Достатній	-	-	-	23	6
	Високий	-	-	-	-	-
2	Низький	16	13	20	13	16
	Середній	74	71	50	40	58

	Достатній	10	16	27	44	24
	Високий	-	-	3	3	2
3	Низький	13	7	14	6	10
	Середній	60	60	63	20	51
	Достатній	27	33	10	57	32
	Високий	-	-	13	17	7
Загалом	Низький	36	11	18	10	19
	Середній	52	72	63	42	58
	Достатній	12	17	14	41	21
	Високий	-	-	5	7	2

Порівняно з учнями 1-х класів, другокласники намагались охарактеризувати виріб більш широко (називали виріб, матеріал, з якого він зроблений, декілька інструментів, які використовувались для виготовлення виробу; пояснювали призначення виробу; перелічували основні властивості паперу), проте відтворена ними інформація не завжди відповідала тому змісту, який був закладений у навчальну програму.

Так, до властивостей паперу Данило (8 років) відніс те, що він «клеїться» (замість «його можна склеювати»); «ріжеться» (замість – «його можна різати») тощо. Наприклад, до інструментів, необхідних для виготовлення виробу, деякі учні поряд із кольоровим папером відносили олівці. Тобто, учні мали на увазі не один олівець, за допомогою якого треба зробити розмітку деталей, а кольорові олівці, якими можна буде розмалювати виріб.

Згідно з отриманими даними, більш чітко та правильно відтворювала навчальний матеріал менша кількість другокласників. З них 24% учнів мали знання на достатньому рівні сформованості, і тільки 2% учнів – на високому (див. табл. 2.6).

Максимальна оцінка правильності наявних в учнів техніко-технологічних знань становить 60% та відповідає школярам з порушеннями інтелекту 3-х класів (див. табл. 2.5).

Дослідження показало, що третьокласники більш точно розкривають зміст матеріалу, визначеного навчальною програмою та частіше для цього використовують адекватні висловлювання. Як наслідок цього – зросла кількість школярів, які мають достатній та високий рівні сформованості знань (32% та 10% відповідно) (див. табл. 2.6).

Поряд з цим, знання половини учнів (51%) характеризувались середнім рівнем сформованості, тобто досліджувані відтворювали суть навчального матеріалу не завжди точно (там же). Неправильними були відповіді 10% школярів (див. табл. 2.6). Так, навіть серед третьокласників на запитання про те, які інструменти необхідно мати для виготовлення виробу, мала місце відповідь: «Потрібні молоток, дошки, цвяхи» (Михайло, 9 років).

На основі інтерпретації експериментальних даних щодо сформованості техніко-технологічних знань у молодших школярів з порушеннями інтелекту за показником правильності варто зазначити таке. Відтворений учнями навчальний матеріал не завжди відповідав тому змісту, що закладений в навчальну програму. Так, учні 1-х і 2-х класів не завжди адекватно відображали суть знань про предмет, засоби праці та особливо трудові дії. Третьюкласникам же бракувало точності при відтворенні знань про трудові дії.

Правильність та повнота засвоєних знань є передумовою формування їх усвідомленості, тобто розуміння матеріалу та виділення в ньому головного; вербалізація у вигляді відтворення (переказу) чи пояснення (від розуміння в основному, переказу – до вміння пояснити, виокремити головне та другорядне). Експериментальні дані про усвідомленість засвоєних техніко-технологічних знань молодших школярів з порушеннями інтелекту наведені у таблицях 2.7 та 2.8.

Оцінка техніко-технологічних знань молодших школярів з порушеннями інтелекту за показником усвідомленості (%)

Клас	Техніко-технологічні знання про:				Усього
	трудові дії	засоби праці	предмет праці	результат праці	
1	32	33	37	48	38
2	46	50	49	58	51
3	53	56	57	71	59
Загалом	44	46	48	59	49

На підставі вивчення техніко-технологічних знань у молодших школярів з порушеннями інтелекту за показником усвідомленості була виявлена їх важлива особливість.

В процесі дослідження постав той факт, що знання, необхідні для виконання трудової діяльності, в учнів є найменш сформованими саме за показником усвідомленості. Це можна пояснити насамперед порушеннями інтелектуальної діяльності досліджуваних учнів, що позначаються на усвідомленні ними матеріалу.

З іншого боку, до цього призводить складність самого процесу усвідомлення, який відбувається на рівні перцептивних, розумових і мовленнєвих дій [48, с.8]. Отже, недостатня сформованість знань учнів за цим показником зумовлена недосконалістю етапів сприйняття інформації, її осмислення та подальшої вербалізації.

Оцінка наявних техніко-технологічних знань у молодших школярів з порушеннями інтелекту за показником усвідомленості складає 49% (див. табл. 2.8). З цим пов'язано те, що майже половина досліджуваних учнів (49%) мають середній рівень сформованості знань, необхідних для виконання трудової діяльності (див. табл. 2.8). Відтворення навчального матеріалу цими учнями свідчило про те, що вони розуміють його лише в основному.

Характеризуючи запропонований виріб, школярі називали лише його зовнішні ознаки, які можна виявити наочно. При цьому, учні не вдавались до обґрунтування своїх відповідей, часто на пропозицію пояснити чому вони відповідають саме так, школярі просто відмовлялись від сказаного.

Разом з цим, знання майже третини розумово відсталих молодших школярів (30%) характеризувались низьким рівнем сформованості (див. табл. 2.8).

Такі учні взагалі не змогли розкрити суть навчального матеріалу, що зумовлено труднощами з словесним оформленням думок. Знання решти школярів були сформовані на достатньому або високому рівнях (19 та 2% відповідно) (там же).

Дослідження показало, що опановували техніко-технологічні знання ці учні із більшою осмисленістю. Школярі розуміли те, що відтворювали, при цьому могли виділити в матеріалі головне, а інколи пояснити сказане.

Таблиця 2.8

Дані про рівні сформованості техніко-технологічних знань у молодших школярів з порушеннями інтелекту за показником усвідомленості (% учнів)

Клас	Рівень	Техніко-технологічні знання про:				Усього
		трудові дії	засоби праці	предмет праці	результат праці	
1	Низький	73	67	53	33	57
	Середній	27	33	47	43	38
	Достатній		-	-	24	5
	Високий		-	-	-	-
2	Низький	27	16	20	14	19
	Середній	63	68	61	43	58

	Достатній	10	16	16	43	22
	Високий		-	3	-	1
3	Низький	13	7	10	6	9
	Середній	57	63	67	20	52
	Достатній	30	30	7	57	31
	Високий		-	16	17	8
Загалом	Низький	38	30	28	18	30
	Середній	49	54	58	36	49
	Достатній	13	16	8	41	19
	Високий		-	6	5	2

Подальший аналіз експериментальних даних показав і деякі характерні особливості усвідомленості засвоєних знань в учнів з порушеннями інтелекту кожного класу. Так, оцінка техніко-технологічних знань за цим показником в учнів 1-х класів є найнижчою, вона становить лише 38% (див. табл. 2.7). При цьому, більше половини школярів (57%) мають знання на низькому рівні сформованості (див. табл. 2.8).

Дослідження показало, що у багатьох учнів в процесі засвоєння навчального матеріалу, сформувався неадекватний образ об'єкта, який вивчається, допомога, яка надавалась учням безпосередньо не впливала на рівень усвідомленості їх помилок. Так, Даяна (8 років) зазначивши, що виріб є світлофором, після тривалих пояснень чому це не світлофор, а шпаківня, продовжувала: «...світлофор складається з різних ліхтариків, їх роблять міліціонери».

Серед усіх досліджуваних 38% першокласників мали середній рівень сформованості знань (там же). Тобто учні розуміли матеріал частково. Так, Олена (7 років) сказала, що виріб виготовлено з паперу та

клею, не розуміючи, що клей – це не матеріал, а інструмент.

Згідно з отриманими даними, лише 5% першокласників продемонстрували достатній рівень сформованості знань (див. табл. 2.8). Відтворення інформації супроводжувалось її розумінням у меншій кількості учнів 1-х класів. При цьому було виявлено, що найбільші труднощі у школярів викликало обґрунтування своїх відповідей.

Впродовж навчання школярів з порушеннями інтелекту спостерігається збільшення оцінок наявних у них знань за показником усвідомленість. Так, оцінка техніко-технологічних знань за цим показником у другокласників з порушеннями інтелекту вже становить 51% (див. табл. 2.7).

Треба зазначити, що з усіх позитивних змін, що відбулись, найбільш суттєвим є зменшення кількості учнів із низьким рівнем сформованості знань до 19%, а також поява 1% учнів, знання яких відповідають високому рівню (див. табл. 2.8). З переходом учнів до 2-го класу допоміжної школи, їх переважна кількість вже має знання не на низькому, як в 1-му класі, а на середньому рівні сформованості (58%) (там же).

Отже, словесні звіти таких учнів говорили про те, що вони в основному розуміють навчальний матеріал. Проте, учні здебільшого здатні перелічувати ознаки предмета, а не пояснювати свої думки. Більш високий ступінь доказовості висловлювань спостерігалось лише у 22% учнів, знання яких мали достатній рівень сформованості (див. табл. 2.8).

Серед усіх досліджуваних найвищу оцінку знань за показником усвідомленості отримали третьокласники з порушеннями інтелекту (59%) (див. табл. 2.7). Водночас збільшилась кількість учнів, які мають знання на достатньому та високому рівнях сформованості (31% та 8% відповідно) (див. табл. 2.8).

Дослідження показало, що такі учні не лише переказують зміст навчального матеріалу, а й пояснюють чи обґрунтовують його.

Наприклад, на запитання про те, як ти знаєш що матеріал, з якого зроблено виріб, саме папір, Вадим (9 років) навів такі аргументи: «Цей матеріал папір, тому, що він має властивості паперу, а саме: мнеться, ріжеться, у воді намокає...».

Втім, згідно з даними дослідження, кількість учнів, які мають знання на середньому рівні сформованості, порівняно із результатами другокласників також виявилась достатньо (52%) (там же). Отже, половина досліджених розуміли навчальний матеріал лише у загальних рисах. Так, деякі учні правильно уявляли як можна зробити запропонований виріб, однак вважали, що шаблони – це і є готові деталі, які потрібно використовувати.

На підставі результатів дослідження щодо сформованості техніко-технологічних знань у молодших школярів з порушеннями інтелекту за показником усвідомленості видається доречним такий висновок. Для учнів цієї категорії характерним є низький ступінь розуміння навчального матеріалу щодо усіх структурних компонентів знань.

Також було з'ясовано, що досліджувані школярі здебільшого не мають звички обґрунтовувати свої думки. Так, учні 1-х класів не могли розкрити та пояснити зміст знань про предмет, засоби праці і трудові дії; учням 2-х і 3-х класів бракувало доказовості при відтворенні знань про засоби праці і трудові дії.

Після інтерпретації оцінок техніко-технологічних знань досліджуваних учнів за кожним показником вивчення, важливе значення має також порівняльний аналіз оцінок цих показників (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Загальні оцінки техніко-технологічних знань молодших школярів з порушеннями інтелекту (%)

Клас	Показники		
	усвідомленість	правильність	повнота
1	38	44	34

2	51	53	47
3	59	60	57
Загалом	49	52	46

Згідно з даними дослідження, у молодших школярів з порушеннями інтелекту спостерігається явище гетерохронності, тобто нерівномірності у становленні різних якісних показників знань.

Отже, формування техніко-технологічних знань в учнів даної категорії відбувається нерівномірно відповідно до таких їх показників, як повнота, правильність та усвідомленість. Така особливість знань учнів зумовлена недостатньою сформованістю усіх складових психіки і передусім різноманітними за ступенем і характером порушень пізнавальних процесів, які забезпечують засвоєння знань.

Внаслідок цього, відповіді учнів стосовно техніко-технологічних знань відповідають правильності лише на 52%, при цьому у 6% випадків школярі розкривають суть навчального матеріалу недостатнього повно, а у 3% випадків не можуть його пояснити (див. табл. 2.9).

Таким прикладом може бути те, що учень називає матеріал, з якого зроблено виріб, папером. Ця відповідь є не повною тому, що учень не уточнює, що папір є кольоровим. З іншого боку, на пропозицію довести, що цим матеріалом є саме папір, школяр не може назвати жодної його властивості. У такому разі можна вважати, що учень не повністю розуміє те, що правильно визначив матеріал виробу.

З огляду на аналіз отриманих даних вбачається, що розбіжності в оцінках знань за визначеними показниками є в учнів кожного класу, однак це найбільш виражено у першокласників з порушеннями інтелекту. Пояснити подібне можна тим, що обтяжена вадами розумова сфера учнів має поки що нижчий рівень розвитку порівняно із учнями 2-х і 3-х класів.

Разом з цим, коригуючий вплив навчання на першокласників є самим коротким. Так, відтворена учнями інформації щодо техніко-

технологічних знань відповідає тому змісту, що закладено в навчальну програму лише на 44%, при цьому правильні відповіді у 10% випадків є не повними, а у 6% випадків учні не можуть їх пояснити (див. табл. 2.9).

Таким прикладом може бути те, що учень за допомогою наочної опори визначає декілька інструментів, необхідних для виготовлення аплікації, але не може пояснити те, чому саме ці інструменти мають відношення до запропонованого виробу.

Експериментальні дані свідчать, що протягом навчання спостерігається тенденція до часткового вирівнювання оцінок знань за усіма показниками, особливо це спостерігається з переходом учнів у 3-й клас допоміжної школи.

Так, оцінки знань за показником правильності не співпадають із оцінками за показником повноти на 3%, а з оцінками за показником усвідомленість – на 1% (див. табл. 2.9). Це свідчить про поступове виправлення порушень розумової сфери третьокласників, особливе місце в якому займає корекціо-спрямоване трудове навчання.

ВИСНОВКИ

Підбиваючи підсумки проведеного дослідження, можна зробити такі найзагальніші висновки:

1. Досягнення мети трудової підготовки школярів – опанування трудової діяльності на основі вміння виконувати практичні завдання – передбачає засвоєння учнями техніко-технологічних знань. Знання складають змістову сторону трудової діяльності, яка є основою для формування її операційно-організаційної (процесуальної) сторони. Структура техніко-технологічних знань відображає різноманіття усіх сторін, компонентів, функцій та ознак трудової діяльності. Вона включає знання про результат, предмет, засоби праці та трудові дії.

2. Процес засвоєння знань складається з таких послідовних етапів: приймання, смислове перероблення, зберігання отриманої інформації та застосування її на практиці. Результатом процесу засвоєння знань є наявність знань та подальше їх застосування на практиці.

3. Враховуючи всі структурні компоненти техніко-технологічних знань, виявлено, що учні володіли навчальним матеріалом не однаковою мірою. Найвища оцінка сформованості відповідала знанням про результат праці (уявлення про виріб, його назва, призначення, характеристики – колір, розмір тощо). Знання про предмет праці (матеріал, з якого виготовляється виріб, його властивості, види, призначення; заготовки (чи готові деталі) для майбутнього виробу), а також про засоби праці (інструменти, необхідні для виготовлення виробу, правила їх використання) оцінювались як середні. Найменшою мірою в учнів були сформовані знання про трудові дії (назви трудових дій, правила та послідовність їх виконання).

4. Техніко-технологічні знання школярів виявились не повними тому, що були сформовані переважно на низькому рівні. Такі знання характеризувались фрагментарним відтворенням усіх їх характеристик та

ознак. Цей рівень сформованості знань переважав в учнів 1-х класів, а саме щодо складових про предмет, засоби праці та трудові дії.

Зазначений характер засвоєння був властивий учням 2-х класів щодо знань про засоби праці та трудові дії. В учнів 3-х класів знання здебільшого були сформовані на середньому і достатньому рівнях, тобто навчальний матеріал відтворювався до половини обсягу або його більша частина. Однак знання про трудові дії представлені у них на низькому рівні.

5. Знання молодших школярів з порушеннями інтелекту характеризувались гетерохронністю, тобто нерівномірною сформованістю за їх якісними показниками. Рівень сформованості знань за показниками повноти й усвідомленості виявився нижчим, ніж за показником правильності. Найбільш виразною ця особливість засвоєних знань була у першокласників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Актуальные проблемы олигофренопедагогики: Сб. науч. тр. / Под ред. В.В.Воронкова и др. – М.: АПН СССР, 1988. – 168 с.
- 2.Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
- 3.Богоявленский Д.Н. Психология учения / Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. // Психол. наука в СССР: В 2 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т.2. – С. 286-336.
- 4.Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипниченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
- 5.Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1996. – 444 с.
- 6.Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. М., 1979. – 288 с.
- 7.Выготский Л.С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка / Выготский Л.С.// Дефектология. – 1976. – № 6. – С. 3-8.
- 8.Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Выготский Л.С. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960 – 438 с.
- 9.Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Гласс Дж., Стенли Дж. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
10. Голуб В.А. Основы общей дидактики / Голуб В.А./ Учеб. пособ. для вузов. – М.: Владос, 1999. – С. 97.
11. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении / Давыдов В.В. – М.: Педагогика, 1972. – 422 с.
12. Давыдов В.В. Строение учебной деятельности младшего школьника /Давыдов В.В. // Возрастная и педагогическая психология. – М., 1979. – С. 76.

13. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 318 с.
14. Дмитриева М.А. Психология труда и инженерная психология / Дмитриева М.А. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1979. – 224 с.
15. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Дульнев Г.М. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
16. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Егорова Т.В. – М.: Педагогика, 1973. – 152 с.
17. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика / Еременко И.Г. – К.: Вища школа, 1985. – 326 с.
18. Зайчук В.О Дидактичний аналіз процесу праці / Зайчук В.О – К.: Навчальна книга, 2003. – 76 с.
19. Зимняя И.А. Педагогическая психология / Зимняя И.А. – М., 1999. – 384 с.
20. Ительсон Л.Б. Лекции по проблемам современной психологии обучения / Ительсон Л.Б. – Владимир, 1970. – 264 с.
21. Ительсон Л.Б. Основы методики профессионального обучения школьников / Ительсон Л.Б. – М., 1963. – 229 с.
22. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
23. Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Избр. психол. произведения: В 2 т. – Т.1 – М.: Педагогика, 1983. – С. 324-348.
24. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть / Лернер И.Я. – М.: Знание, 1978. – 47 с.
25. Лукашевич Н.П. Психология труда: Учеб.-метод. пособ. / Лукашевич Н.П., Сингаевская И.В., Бондарчук Е.И., Под ред. Н.П. Лукашевича. – К.: МАУП, 1997. – 104 с.

26. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. Тр / Менчинская Н.А.. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
27. Мирский С.Л. Формирование знаний учащихся вспомогательной школы на уроках труда: Книга для учителей / Мирский С.Л. – М.: Просвещение, 1992. – 128 с.
28. Мирский С.Л. Профессионально-трудовое обучения во вспомогательной школе / Мирский С.Л. – М.: Просвещение, 1980. – 184 с.
29. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить /Паламарчук В.Ф. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 206 с.
30. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Петрова В.Г., Белякова И.В. – М.: Изд-кий центр «Академия», 2002. – 160 с.
31. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Пинский Б.И. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с.
32. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И.Шиф, В.Г.Петровой, Т.Н.Головиной. – М., 1980. – 150 с.
33. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы / Синев В.Н.– М., 1988. – 45 с.
34. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики /Скаткин М.Н. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
35. Стадненко Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы /Стадненко Н.М. – К.: Рад. шк., 1980. – 142 с.
36. Стадненко Н.М. Нариси з олігофренопсихології / Стадненко Н.М., Матвеева М.П., Обухівська А.Г. За ред. Н.М.Стадненко. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т, інформаційновидавничий відділ, 2002. – 200 с.

37. Тализіна Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Тализіна Н.Ф. – М.: Изд-во Моск. у-та, 1975 – 343 с.
38. Тарасун В.В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей із труднощами у навчанні / Тарасун В.В. – К., 1998. – 104 с.
39. Хохліна О.П. Загальна характеристика базового навчального плану для спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи (початкова ланка) /Хохліна О.П.// Освіта. – 2003. – № 26 (5043) за 4-11 червня. – С. 7.
40. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку /Хохліна О.П. – К.: Пед.думка, 2000. – 286 с.
41. Хохліна О.П. Державний стандарт освіти для спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Освітня галузь «Технології» (початкова ланка) / Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М. // Освіта. – 2003. – № 26 (5043) за 4-11 червня. – С. 7.
42. Хохліна О. Загальна характеристика оновленого змісту трудового навчання та рівнів навчальних досягнень учнів 1-3 класів допоміжної школи / Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М. // Рідна школа. – 2003. – № 7. – С. 11-14.
43. Хохліна О.П. Оцінювання навчальних досягнень учнів 1-3 класів допоміжної школи з трудового навчання /Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 3. – С. 19-23.
44. Хохліна О. Структура оновленого змісту трудового навчання в 1-3 класах допоміжної школи /Хохліна О., Мерсіянова Г., Єременко І. // Дефектологія. – К., 2002. – № 4. – С. 2-8.
45. Хохліна О.П. Трудове навчання: Програми для підготовчого – 1 кл. спец. загальноосвіт. навч. закл. для дітей з порушеннями опорно-

рух. апарату та розум. відстал / Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М. – К.: Пед. преса, 2005. – С. 270-288.

46. Хохліна О.П. Трудове навчання: Програми для 2-4 класів загальноосвіт. навч. закл. для розумово відсталих дітей / Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М.. – К.: Вид-во «Неопалима купина», 2006. – Ч.2. – С. 94-116.

47. Хохліна О.П. Удосконалення змісту трудового навчання у допоміжній школі / Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 4. – С. 32-36.

48. Хохліна О.П. Формування усвідомленості діяльності в процесі трудового навчання учнів допоміжної школи / Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М., Глоба О.П. – Луганськ: Вид-во ЛДПУ ім. Тараса Шевченка “Альма-Матер”, 2002. – 60 с.

49. Чебышева В.В. Психология трудового обучения (Трудовые умения и навыки и условия трудового обучения) / Чебышева В.В. – М.: Просвещение, 1969. – 239

50. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) / Чуприкова Н.И. – М.: АО «Столетие», 1994. – 192 с.

51. Шиф Ж. И. Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / Шиф Ж. И. – М., 1961. – 344 с.

52. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника /Эльконин Д.Б. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

53. Якиманская И.С. Проблемы обучения и развития в трудах Н.А. Менчинской / Якиманская И.С. // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С.79 – 90.