

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

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ШКОЛЯРІВ З
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ ПРАЦІ**

**Кваліфікаційна робота (проект)
На здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»**

Виконала: здобувач першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
409 групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Спеціальна освіта
Шутікова Катерина Сергіївна
Керівник: к.психол.н., доцентка
Ляшко В.В.
Рецензент: к.психол.н., вчитель-
дефектолог НВК№48 Шевцова Я.В.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні аспекти формування самостійності у дітей з порушеннями інтелекту	6
1.1. Соціально-трудова компетентність школярів спеціальної школи.....	6
1.2. Особливості психофізичного розвитку та їх вплив на формування самостійності у школярів з інтелектуальними порушеннями.....	10
1.3. Передумови формування самостійності у школярів з порушеннями інтелекту.....	14
1.4. Корекційна спрямованість праці при формуванні самостійності в учнів з порушеннями інтелекту.....	23
РОЗДІЛ 2. Емпіричне вивчення рівня самостійності школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках праці	30
2.1. Обґрунтування методики дослідження рівня сформованості самостійності у школярів з інтелектуальними порушеннями. Методика дослідження.....	31
2.2. Результати дослідження.....	38
2.3. Прийоми формування та зміст самостійності як провідної особистісної якості школяра.....	45
ВИСНОВКИ	50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	52
ДОДАТКИ	56
Додаток А. Лист спостереження за діяльністю учня.....	56
Додаток Б. Кодекс академічної доброчесності.....	57

ВСТУП

Актуальність теми. Людина з порушеннями інтелектуального або фізичного розвитку, як громадянин України, нічим не відрізняється у праві на працю від інших членів суспільства. Але їй потрібна особлива допомога у розвитку своїх здібностей до трудової діяльності, реалізації своїх прав з обопільною користю для себе і оточуючих. Тому, перед сучасною спеціальною школою стоїть завдання підготувати учнів до трудової діяльності, до суспільно корисної продуктивної праці. Вихованці спеціального закладу освіти обов'язково повинні оволодіти певною спеціальністю, тобто повинні бути підготовлені до роботи на виробництві.

Найбільш повно завданням професійно-трудової підготовки і забезпечення трудової адаптації осіб з особливими освітніми потребами відповідають умови, що здатна надати спеціальна школа. Створені в ній умови, форми і зміст навчання та виховання здатні забезпечити учневі засвоєння, відповідно до його можливостей, трудових знань, умінь і навичок, професійних програм, формування загальної культури особистості, її соціалізації і рішення супутніх проблем: соціально-побутових, дозвіллевих, морально-етичних [31].

У процесі трудового навчання та виховання формується світогляд дитини з інтелектуальними порушеннями, її моральні якості, виховується воля і характер. Це середовище повинно, по можливості, компенсувати обмеження життєдіяльності школяра, дозволяючи йому після закінчення школи виступати на ринку праці у досяжних для нього областях [36].

Проведено значну кількість досліджень з проблем трудової підготовки учнів з порушеннями інтелекту, виконання ними трудової діяльності та професійно-трудової підготовки (С.В. Айтметова, І.Д. Бех, В.І. Бондар, О.М. Граборов, Г.М. Дульнев, В.Ю. Карвяліс, Н.І. Королько, І.В. Кущенко, С.Д. Максименко, Г.М. Мерсіянова, С.Л. Мирський, Н.П. Павлова, Б.І. Пінський, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін.), з вивчення їх окремих типологічних та індивідуальних особливостей (С.Л. Мирський,

Н.П. Павлова та ін.), які враховуються у процесі навчання праці у спеціальній школі, та на сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки недостатньо дослідженими залишаються питання шляхів формування самостійності в учнів у процесі їх трудової підготовки.

Одним з найактуальніших завдань спеціальної педагогіки є з'ясування причин слабкої підготовки учнів з порушеннями інтелекту до практичної діяльності, формування у них вміння працювати самостійно, визначення ефективних шляхів вирішення цього питання.

Мета дослідження – дослідити рівень самостійності виконання трудового завдання учнями з інтелектуальними порушеннями на уроках праці.

Відповідно до мети дослідження було визначено такі *завдання*:

1. На основі теоретичного аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з'ясувати зміст та стан розробленості проблеми формування самостійності у школярів з порушеннями інтелекту.

2. Емпірично дослідити рівень сформованості самостійності в учнів початкових класів спеціальної школи, що проявляються при виконанні трудового завдання на уроках праці.

3. Визначити умови оптимізації шляхів формування самостійності на уроках праці у молодших школярів спеціальної школи.

Об'єкт дослідження - процес трудового навчання учнів молодших класів спеціальної школи.

Предмет дослідження - формування самостійності на уроках праці у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Методи дослідження: відповідно до мети і завдань дослідження в роботі використано методи аналізу, синтезу та узагальнення загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури, також використовувались експеримент, бесіда, спостереження за навчальним процесом, аналіз продуктів діяльності, метод кількісної обробки емпіричних даних.

Практичне значення одержаних результатів. Здобуті результати дослідження можуть використовуватися науковцями в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки під час розробки програм, посібників з навчально-виховної роботи для спеціальних шкіл, навчальної літератури для студентів-дефектологів, слухачів системи безперервної освіти, педагогів-практиків; вчителями у педагогічному процесі з метою оптимізації засвоєння знань та підвищення ефективності трудового навчання.

Структура кваліфікаційної роботи: робота викладена на 51 сторінці друкованого тексту і складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІУ ДІТЕЙ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

1.1. Соціально-трудові компетентності школярів спеціальної школи

Час диктує високі вимоги до рівня розвитку трудових ресурсів, постійного підвищення творчого та трудового потенціалу працівників. У зв'язку з цим зростає роль школи з позицій надання освітніх послуг, що сприяють формуванню різних компетентностей. У «Концепції розвитку освіти» наголошується на необхідності формування особистості, яка буде здатна на основі отриманих глибоких знань, професійних навичок вільно орієнтуватися, саморозвиватися. Тому формування ключових компетенцій учнів, в тому числі і соціально-трудових, є пріоритетним завданням системи сучасної освіти [29].

Діти з інтелектуальними порушеннями, повинні бути морально, психологічно і практично підготовленими до праці, усвідомлено підійти до вибору своєї майбутньої професії, отримати не тільки освіту, але і користуватися знаннями, вміннями в рішенні різних життєвих завдань. Робота по реалізації виховні компоненти вимагає від педагога, глибокого і вдумливого інноваційного підходу до організації всього виховного процесу в класі [33].

В якості наукових підходів, які є основою методологічної та світоглядної спрямованості процесу формування соціально-трудової компетентності учнів виділяють: компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, середовищної (значить спонукати, допомагати).

Процес формування соціально-трудової компетентності учнів інтелектуальними порушеннями, спирається на певні принципи:

гуманізація, міждисциплінарна інтеграція. Метод проекту дозволяє формувати соціально-трудова компетентність учнів, а зокрема сприяє збагаченню загальнокультурного досвіду і різноманітності професійних проб, які дозволяє їм глибше зануритися в світ професій [22].

Компетентність - ця міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань і розв'язуваних проблем [19, 30].

Компетентність у сфері освіти осіб з особливими освітніми проблемами набувається і формується в процесі життєдіяльності, і являє собою особистісну характеристику, що має два аспекти: об'єктивний і суб'єктивний. Об'єктивний аспект - це знання, які служать фундаментом, основою компетентності, і вміння, за допомогою яких знання реалізуються в діяльності (в нашому випадку в трудовій діяльності) [30].

Суб'єктивний аспект - характеризується позитивною мотивацією до даної (тобто трудової) діяльності, ціннісно-змістовими уявленнями про її зміст і результаті, що дозволяє приймати рішення і діяти не тільки в типових, а й проблемних ситуаціях [29].

При комплексному формуванні компетенцій для учнів з інтелектуальними порушеннями особливу важливість представляє формування соціально-трудова компетенції, яке відбувається у взаємодії педагога з учнями та вибудовується в такій послідовності [29]:

- оцінка освітньої ситуації (уроку, зміни, екскурсії, позанавчальної трудової діяльності і т.д.);
- визначення компонента трудової діяльності, який буде акцентуватися в процесі педагогічної взаємодії (раціональна рухова активність, дотримання норм безпеки життєдіяльності, дотримання норм і принципів моралі, що регулюють всі сфери життєдіяльності, профорієнтація);
- вибір технології трудового виробництва (швейного, картонажного, ручного, обслуговувати себе, господарсько-побутового);

- реалізація технології, пов'язаної з наявністю власної мотивації до праці і досвідом трудової діяльності.

Особливу складність в організації навчання школярів з інтелектуальними порушеннями становить те, що розвиток психіки цих дітей в дошкільному віці не досягає рівня, необхідного для успішного навчання в школі і для інтенсивного розвитку навчальних (пізнавальних) і громадських (соціальних) мотивів діяльності вчення. Діти даної категорії не володіють самостійністю в пізнанні, а їх активність носить слабовиражений характер [1].

Навчання в спеціальних школах ведеться за спеціально розробленим навчальним планом на основі існуючих програм.

У I - IV класах формуються знання про навколишній світ, відбувається навчання грамоті, рахунку, прищеплюються навички самообслуговування, ручної праці. У V - X класах триває навчання загальноосвітніх предметів. Здійснюється трудова, а потім і допрофесійна підготовка учнів [26].

Основне призначення спеціальної школи - підготувати учнів до самостійного життя в навколишньому соціумі. На це спрямовано трудове навчання і виховання школярів. У спеціальній загальноосвітній школі трудове навчання включає в себе ручну, обслуговуючу, самообслуговуючу і предпрофесійну види праці.

Точкою відліку при організації трудової діяльності є дитина, що знаходиться в певній освітній ситуації.

Дитина з порушеннями інтелекту через факт самообслуговування встановлює певні відносини з оточуючими людьми, може усвідомити свої обов'язки по відношенню до них. Через цю діяльність дитина дізнається ціну турботі про себе і набуває вміння дієво піклуватися про своїх близьких і родичів. З цього випливає, що самообслуговуюча праця збагачує внутрішню культуру дитини: вона намагається бути корисною, по можливості не обтяжувати оточуючих, а допомагати їм [40].

Праця є тим засобом навчання, який, відповідаючи потребам і інтересам дитини, знаходить емоційний відгук у її душі, сприяє розвитку її особистості в цілому і мотиваційної сфери зокрема. Реалізуючи потребу в трудовій діяльності, діти можуть проявляти старанність і посидючість, їх вчать планувати, контролювати власні дії. В результаті цілеспрямованого навчання у них може виникнути навчальний і соціальний інтерес не тільки до результатів, але і до самого процесу діяльності [24].

При плануванні уроків, враховують значимість сформованих компетенцій, прагнуть до того, щоб кожен учень зрозумів, з чим він познайомиться сьогодні на уроці і де зможе застосувати отримані знання. Пояснення нового матеріалу будується так, щоб кожен учень зрозумів, як діяти, отримуючи задоволення від трудового процесу, щоб в кінці уроку кожен міг оцінити результат праці, його практичну значимість.

Обслуговувати себе, обслуговує і трудова діяльність дітей будується з урахуванням соціальної значимості її результату, який залежить як від кількості витрачених дітьми зусиль, так і від наявності у них певних умінь і навичок. Діти намагаються якнайкраще виконати доручену їм справу, так як розуміють її сенс і значення. Таким чином відбувається поступове формування ціннісно-смісловий компетенції [24, 25].

По мірі формування трудових навичок і умінь переходять від показу до докладного словесного пояснення, що сприяє закріпленню навичок, виробленню автоматизму рухів, забезпечує можливість діяти відповідно до кожного слова педагога. Необхідно добиватися того, щоб учні зрозуміли, що вони роблять потрібну справу не тільки для себе, але і для оточуючих їх дорослих і однокласників.

По мірі виконання роботи спільно з дітьми оцінюють її результати, виправляють помилки. При виконанні трудових завдань від учнів потрібні: злагожденість дій, вміння встановлювати правильні ділові відносини, організованість, бажання працювати для всіх. Діти вчаться на практиці доводити правоту своїх рішень, показувати стійкість перед труднощами.

Систематичне виконання подібних справ, особливий емоційний настрій (готовність взяти участь в заняттях працею, задоволення від надання допомоги товаришеві, вчителю, батькам) сприяє формуванню таких моральних якостей, як працьовитість, наполегливість, доброзичливе ставлення до оточуючих, а також формуванню суспільно значущих мотивів трудової діяльності [6].

Без відчуття радості від виконаної роботи, без трудового підйому неможливе досягнення плідних результатів. Тому важливість педагогічного завдання полягає в наданні допомоги школярам, спрямованої на придбання ними компетентності, яка допоможе їм орієнтуватися в життєвих ситуаціях.

Розвиваючи в учнів уміння поєднувати свої інтереси з інтересами товаришів, вміння співпрацювати і працювати в колективі, вміння домовлятися ми сприяємо формуванню комунікативної компетенції [6, 13].

Залучення школярів з порушеннями інтелекту до занять різними видами трудової діяльності, включення в процес навчання практичних завдань, вправ, що мають як особистісний, так і суспільний сенс для кожного учня, дозволяє спостерігати в учнів встановлення доступних соціальних зв'язків на рівні колективу класу і школи, розвиток соціальних навичок взаємодії з оточуючими і як наслідок цього успішну соціалізацію в майбутньому [10].

1.2. Особливості психофізичного розвитку та їх вплив на формування самостійності у школярів з інтелектуальними порушеннями

Досвід, накопичений людством, засвоюється кожним новим поколінням в процесі активної пізнавальної діяльності. У процесі навчання людина повинна оволодіти різними видами як практичної, так і теоретичної діяльності в їх взаємозв'язку. Аналіз досліджень з проблем

ефективності і оптимізації навчання, а також практики роботи шкіл дозволяє переконатися, що одним з головних умов підвищення якості навчання є формування у молодших школярів прийомів пізнавальної діяльності, вміння самостійно добувати і аналізувати інформацію [19].

Трудова діяльність школярів з інтелектуальними порушеннями характеризується глибокою своєрідністю, обумовленою особливостями їх психофізичного розвитку. Як відомо, пізнавальні процеси у школярів з порушеннями інтелекту недостатньо розвинені і виявляють суттєві відхилення від норми. Це накладає великий відбиток на їх трудову діяльність, яка складається не тільки з практичних, але і пізнавальних дій. Від розвитку цих пізнавальних дій залежать характер і результати трудової діяльності школярів [29].

Справді, такі важливі процеси, як орієнтування в трудовому завданні, організація роботи, складання плану, коригування виконуваних дій, не можуть здійснюватися успішно, якщо порушені пізнавальні процеси.

На трудову діяльність школярів з інтелектуальними порушеннями також мають вплив особливості їх сприйняття. Як показали дослідження Н.І.Стадненко, Л.В.Занкова, Ж.І.Шиф, Б.І.Пінського та інших, сприйняття дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується глибокою своєрідністю, що надає великий вплив на виконувани ними дії і поведінку в цілому [28, 30, 41].

Так, наприклад, сповільненість, вузькість, недиференційованість сприйняття не дозволяють школяру з інтелектуальними порушеннями належним чином орієнтуватися, в процесі трудової діяльності, здійснювати самостійні дії та операції на основі попередньої орієнтування в навколишньому оточенні і складаються в ході роботи умов [39].

Великий вплив на трудову діяльність школярів з інтелектуальними порушеннями має те, що їх сприйняття є недостатньо аналітичним. У ряді випадків це призводить до того, що трудові дії виконуються учнями без

урахування просторових зв'язків і відносин між окремими деталями, без попереднього встановлення порядку і послідовності дій [39].

Як показали дослідження Л.В.Занкова, П.І.Зінченко, О.А.Смірнова та інших, процеси пам'яті або включені в певну діяльність, або самі виступають як особлива форма діяльності. В обох випадках вони безпосередньо пов'язані з метою, спрямованістю, мотивами і способами діяльності. Оскільки ці компоненти діяльності формуються у школярів з інтелектуальними порушеннями в аномальних умовах, процесам пам'яті (як і іншим пізнавальним процесам) у школярів притаманний ряд особливостей [8].

Однією з основних особливостей пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями є те, що вона у них слабкіша, ніж у дітей в нормі. Іншою важливою особливістю пам'яті школярів з інтелектуальними порушеннями є відсутність істотних відмінностей між продуктивністю ненавмисного і навмисного запам'ятовування. У нормальних школярів ці відмінності більше.

Потрібна спеціальна підготовча та корекційно-виховна робота, для того щоб підготувати дитину з порушеннями інтелекту до використання правильних прийомів порівняння і до усвідомлення необхідності враховувати специфічні властивості та ознаки предметів в процесі порівняння і на цій основі встановлювати між ними подібність і відмінність.

Порушення цілеспрямованості мислення є одним з основних факторів, що визначає особливості трудової діяльності учнів спеціальної школи. І це зрозуміло: цілеспрямованість діяльності є невід'ємною частиною трудової діяльності. Не можна успішно працювати, не плануючи і не контролюючи трудові дії і не підпорядковуючи їх представлений меті. Своєрідність виражається, в тому, що при виникненні труднощів діти починають виробляти такі дії і операції, які ведуть їх від первісної мети [17].

При відсутності необхідного направляючого впливу з боку вчителя діти ставляться до одержаних результатів недостатньо критично. Вони не співвідносять ці результати з вимогами завдання і не звертають уваги на отримання і реальну значимість результатів. Так, наприклад, вони не піддають вироби, що виготовляються ними на уроках праці, належному порівнянню та співставленню з наявним зразком.

Психологічний аналіз показує, що при виконанні окремих дій діти з порушеннями інтелекту керуються лише найближчими мотивами діяльності, не спонукаються до досягнення більш віддалених мотивів.

Трудова діяльність школярів з інтелектуальними порушеннями значною мірою залежить від особливостей їх фізичного розвитку. Учні спеціальної школи значно відстають від учнів загальноосвітньої школи у фізичному розвитку, у рості, вазі. У них порівняно мала окружність грудної клітки, виявляється слабкість черевного преса [20, 31].

Ці діти швидко втомлюються, відставання у фізичному розвитку проявляється в них найбільш яскраво при виконанні вправ і дій, що вимагають фізичної сили і швидкості. Якщо до сказаного додати, що у школярів з порушеннями інтелекту не розвинена орієнтація в просторі і часі, то стане зрозуміло, який великий вплив чинять особливості їх фізичного розвитку на трудові дії.

Порушення координації рухів і вади фізичного розвитку надають, безсумнівно, великий вплив на трудову діяльність учнів спеціальної школи і викликають необхідність у проведенні відповідної корекційно-виховної роботи [31].

Успішність трудової діяльності у певній мірі залежить від працездатності людини. Якщо людина швидко втомлюється і розпочату роботу продовжує в неоптимальних умовах, то це не може не вплинути на її результати.

Протягом уроку працездатність учнів спеціальної школи сильно змінюється. Причому зниження працездатності спостерігається у них не

тільки в кінці уроку, але й на початку і в середині. На початку уроку їх низька працездатність обумовлена невмінням мобілізувати себе і взяти необхідний темп роботи. У середині уроку вона часто викликається відсутністю вміння долати труднощі наполегливо і самостійно домагатися необхідних результатів.

У школярів з порушеннями інтелекту виявлено також своєрідні особливості щодо працездатності протягом дня, вона залежить також і від попередніх занять та їх тривалості [14].

Низька працездатність та особливості її динаміки мають вплив на трудову діяльність школярів. Організація трудової діяльності учнів спеціальної школи з урахуванням особливостей їх працездатності є важливою передумовою підвищення її продуктивності [38].

1.3. Передумови формування самостійності у школярів з порушеннями інтелекту

Проблема трудового навчання і виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку представляє одну з найбільш значущих галузей знань, що розробляються спеціальною психологією і педагогікою.

Трудова діяльність повинна розглядатися з позиції єдності реалізації в ній двох ліній розвитку, які утворюють, за словами Л.С. Виготського, «мислення і діяльність», інтелектуальний план і його практичне втілення. Тим очевидніше ця необхідність при розумовому недорозвиненні, коли розрив між основними сторонами діяльності стає суттєвою перешкодою в оволодінні загальнолюдським досвідом опосередкування навколишньої дійсності, його присвоєння та адекватному відображенні [8].

Проблемі навчання школярів з порушеннями інтелекту ручній і професійній праці присвячені багато досліджень вітчизняних авторів (І.П.Акименко, І.Д.Бех, В.І.Бондар, Д.Н.Граборов, Г.М.Дульнев,

С.Д.Максименко, Г.М.Мерсиянова, С.Л.Мирський. Б.І.Пінський, М.І.Рябцева, В.М.Тарасова та ін.)

Проблема формування самостійної роботи у школярів з інтелектуальними порушеннями розглядається в різних працях науковців, стосовно завдань з різних навчальних предметів А.А.Поставським, М.Ф.Гнездиловим, Н.Ф.Кузьміною-Сиром'ятниковою та іншими, а також, в окремих роботах, присвячених дидактичним питанням навчання у спеціальній школі А.Н.Граборовим, Г.М.Дульневим та іншими [1, 3, 11, 17, 32, 40 та ін.].

Проблема полягає в тому, що у школяра з порушеннями інтелекту відсутній різкий перехід, межа, між відносно збереженими і глибоко порушеними професійно - важливими якостями [14, 38].

Основою ефективного трудового навчання є здійснення наступних завдань [3]:

- Формування позитивного ставлення учнів до праці;
- Становлення розуміння необхідності участі у праці;
- Розвиток інтересу до техніки, до професії, що вивчається.

Виготовлення суспільно корисних речей і виконання суспільно значущих трудових завдань підвищують інтерес до роботи, активність, сприяють формуванню у дітей соціальних мотивів діяльності. [3]

Не можна недооцінювати важливість праці, що є не тільки фактором, що сприяє зміцненню порядку і дисципліни, а й засобом виховання позитивних якостей особистості: почуття колективізму, взаємодопомоги, зібраності, акуратності, сумлінного ставлення до суспільно корисної праці.

Трудове навчання школярів з інтелектуальними порушеннями включає їх професійну орієнтацію. Ознайомлення з доступними їм видами праці може починатися з першого класу. До закінчення школи необхідно допомогти вихованцям вибрати професію, що відповідає їх можливостям та інтересам.

Трудова діяльність найбільш ефективно сприяє розвитку особистості школярів з порушеннями інтелекту [4, 16].

У процесі праці у них формуються такі цінні риси особистості, як колективізм, працелюбність, дисциплінованість, наполегливість, самостійність. У процесі праці, здійснюваної під керівництвом і цілеспрямованим впливом вчителя, у розумово відсталих школярів відбуваються значні зрушення у розумовому розвитку, у розвитку пізнавальних, навчальних, громадських та інших потреб та інтересів [18].

Велике значення надавав ручній праці дитини з порушеннями інтелекту Менніель, вказуючи, що вона допомагає дитині проявити у певному напрямку своє прагнення до діяльності і полегшує їй згодом вибір професії [1].

Проблема формування в учнів самостійності в процесі професійно-трудового навчання є загально дидактичною і методичною проблемою олигофренопедагогіки. Крім того, ця проблема безпосередньо пов'язана з проблемою розвитку пізнавальних процесів учнів у трудовому навчанні. Нарешті, формування самостійності в учнів пов'язано із загальною проблемою виховання особистості, зокрема виховання у них таких якостей, як працьовитість, наполегливість, впевненість у своїх силах [3, 43].

Успішність дитини в різних видах діяльності багато в чому залежить від уміння діяти самостійно, проте саме розвиток самостійності найчастіше найменше турбує батьків. Лише віддавши дитину в дитячий сад, вони з подивом виявляють, що їх «чарівний зайка» відстає від однолітків, і починають разом з вихователем робити рішучі дії, щоб виправити ситуацію, що склалася [44].

Характер взаємин дітей та їх батьків залежить від безлічі факторів. Позначимо найбільш значущі, ті, які досить серйозно впливають на розвиток самостійності дитини. До них відносяться [33]:

- форми поведінки батьків в сім'ї і за її межами;

- особистісні особливості дитини;
- педагогічна компетентність батьків, рівень їх освіченості;
- якість емоційних зв'язків в дитячо-батьківських відносинах;
- кошти виховного впливу, що застосовуються батьками та іншими дорослими;
- залученість дитини в життєдіяльність сім'ї;
- ступінь задоволення актуальних потреб дитини в сім'ї.

Кожна дитина розвивається індивідуально і шукає свій шлях до самостійного пізнання навколишньої дійсності. Дуже важливо, щоб школярі вибирали такі варіанти самоствердження, знаходили такі способи отримання батьківської уваги, любові і турботи, які допомогли б їм у соціалізації, підвищили впевненість в своїх силах. Батьки повинні допомагати дітям, щиро приймаючи індивідуальні прояви особистості зростаючої людини [13].

Тому для адекватних дій по формуванню самостійності у шкільному віці батькам слід знати багато, але, найголовніше - знання про етапи розвитку самостійності, а також правила її формування.

Оволодівши другим компонентом самостійності - цілеспрямованістю здійсненням своїх намірів, дитина все одно залишається залежною від дорослого, точніше від його здатності співвідносити результат з тим, як повинно бути. Дитина не володіє достатнім досвідом, щоб самостійно визначити, чи результат досягнуто і чи влаштовує він всіх [3].

У молодшому шкільному віці дитина вже практично безпомилково розуміє, що зробила добре, а що погано, чого треба соромитися, а чого - не треба, і без нашої оцінки. Такого роду здатність - функція самоконтролю - завершальний компонент у формуванні самостійності в предметній діяльності. Оволодівши здатністю самостійно планувати, здійснювати і контролювати її, дитина стає вже в якійсь мірі незалежною від дорослого.

Існує кілька правил формування самостійності, що представлені у таблиці 1.1 [3, 37, 40 та ін.]:

Таблиця 1.1

Правил формування самостійності ушколярів з інтелектуальними порушеннями

Правило	Зміст правила
Правило №1	Не можна оцінювати по одним і тим же мірками самостійність людей різного віку, різного рівня розумового і психічного розвитку, різного соціокультурного шару.
Правило №2.	Самостійність - поняття суб'єктивне, вона може бути різною при оцінці однієї і тієї ж дії. Самостійність - не стільки вміння виконувати якусь дію без сторонньої допомоги, скільки здатність ставити перед собою нові завдання і знаходити їх вирішення.
Правило №3.	Самостійність не означає повної свободи дій і вчинків, вона завжди укладена в жорсткі рамки прийнятих в суспільстві норм. Тому вона - не будь-яка поодинокі дія, а тільки свідоме і соціально прийнятне. Згодом дитина засвоює головне - самостійність повинна завершуватися таким результатом, який влаштує всіх.
Правило №4.	У шкільному віці непогано давати дитині можливість самостійно вибирати те, що вона сьогодні одягне. Але при цьому слід не забувати, що дитині потрібно допомогти з вибором. Потрібно пояснити, наприклад, що зараз осінь, дощі, прохолодно на вулиці, тому літній одяг треба відкласти до весни, а ось з осінніх речей вона може вибрати, що їй більше до душі. Можна також починати разом з дитиною здійснювати покупки в магазині і враховувати її вибір.

Таблиця 1.1 (продовження)

Правило №5.	<p>Мабуть, головне завдання дорослого - привчити дитину до думки, що для неї, як і для всіх в сім'ї, існують певні правила і норми поведінки, і вона повинна їм відповідати. Для цього важливо закріпити за дитиною постійне доручення, що відповідає її віку. Звичайно, можливості дитини з порушеннями інтелекту не дуже великі, але все-таки вони є.</p> <p>Навіть найменша дитина 2-3-х років, а тим більше дошкільник, в стані прибрати, наприклад, свій куточок з іграшками.</p>
Правило №6.	<p>Не слід захищати дитину від проблем: дозволяйте їй зустрічатися з негативними наслідками своїх дій (або своєї бездіяльності)</p>
Правило №7.	<p>Виховання самостійності передбачає також формування у дитини вміння знайти самій собі заняття і якийсь час займатися чимось, не повертаючи до цього дорослих.</p>
Правило №8.	<p>Основною помилкою дорослих у вихованні дитячої самостійності є, найчастіше, гіперопіка дитини.</p>
Правило №9.	<p>Перш за все, батьки повинні показувати дитині ті можливості, які є у неї в тій чи іншій ситуації, і давати їй право самій вибрати, що робити. При цьому обов'язково варто обговорювати наслідки, до яких можуть привести дії.</p>
Правило №10.	<p>Важливу роль в привчанні дитини бути самостійною грає і підтримання режиму дня. Звичка до певного режиму, що включає в себе всі основні справи дня, структурує життя дитини і дозволяє їй почати вчитися планувати свій час. Якщо ж режим дня відсутній, то батькам доводиться постійно витрачати сили на "організацію" дитини, постійно вимагати, щоб вона виконував ту чи іншу дію.</p>

Підхід до розвитку самостійності вимагає необхідних умов, які вимагають від дитини постійного прояву самостійності. При цьому важливо враховувати індивідуальні якості і вроджені задатки дитини. В однакових умовах різні діти діють по-різному, і результат досягнень

завжди індивідуальний. Якщо самостійність «тренується» в різних ситуаціях з різними умовами, то в підсумку вона «закріплюється», як позитивний досвід дитини і стає якістю його особистості.

Основна умова розвитку самостійності М. Монтесорі бачила в наданні свободи. Дитина, обмежена жорсткими рамками, не зможе відпрацювати природою закладену потребу в незалежності і самостійності. Ця потреба атрофується, відіме так само, як атрофується, відмирає непотрібний, невикористаний організмом орган [5].

Реалізація розвитку самостійності дитини через надану свободу діяльності можлива в спеціально підготовленому середовищі, яке відповідає її потребам, в якій вона може активно діяти, удосконалювати вміння незалежності і самостійності.

Посередником між предметним світом, світом культури і дитиною є педагог. Основна його роль в тому, щоб створити умови для реалізації здібностей дитини, її внутрішнього потенціалу. Для цього він створює підготовлене середовище, в якому дитина може проявляти себе, діяти самостійно у відповідності зі своїми потребами і рівнем розвитку. Найважливіше досягнення дитини, що купується їм в умовах самостійної активної роботи, - вміння практичної реалізації внутрішньої потреби в саморозвитку [2].

Основними умовами проектування середовища, що сприяє ціннісно-змістовому розвитку дітей шкільного віку на матеріалі, виступають [43]:

- чітка оформленість в середовищі предметних джерел, які розкривають ціннісний потенціал творів мистецтва авторів;
- наявність предметів реального світу, а також світу міфів, легенд, казок, які розкривають узагальнене уявлення про життя людей;
- насичення простору предметами народної культури, в яких висвітлено досвід саморозвитку і самобереження;
- поєднання заданих і вільних середовищ, які обумовлюють розгортання самостійної діяльності дитини;

- представленість в середовищі предметів дитячої субкультури;
- насичення знаками і символами культури рідного краю;
- представленість в середовищі народної гри як одного з феноменів культури.

Предметний світ розкриває ціннісний потенціал культури рідного краю, виступає середовищем розвитку способів пізнання, збереження і перетворення дитиною себе, становлення соціокультурного досвіду.

Величезна роль у розвитку та вихованні дитини належить грі - найважливішим виду дитячої діяльності. Вона є ефективним засобом формування особистості школяра, його морально-вольових якостей.

Спільна діяльність педагога і батьків в сюжетно-рольовій грі допомагає сформувати самостійність, вміння приймати рішення самому, відповідати за їх наслідки. Діти стають впевненими в собі, підготовленими до життя.

Для розвитку пізнавальної активності дітей дуже важливо, щоб процес навчання припускав органічне поєднання безпосереднього впливу педагога на дітей і організацію умов для їх самостійної пошукової дитячої діяльності. Чим різноманітніше і інтенсивніше самостійна пошукова діяльність, тим швидше і повноцінніше вона розвивається [44].

При цьому самостійну пошукову діяльність слід розвивати в двох напрямках: по-перше, постійно розширювати арсенал об'єктів, що відрізняються яскраво вираженою багатофункціональністю; по-друге, давати дітям можливість використовувати самостійно виявлені ними властивості об'єктів в різноманітних видах діяльності (грі, малюванні, конструюванні), спонукаючи до подальшого їх вивчення [44].

Самостійність дітей в процесі занять аплікацією розуміється як якість особистості, яка проявляється в інтересі вихованців до аплікації, здатності дітей діяти без допомоги дорослого при виборі змісту, засобів і способів виконання аплікативного завдань.

Найбільш значущими психолого-педагогічними умовами, що забезпечують ефективність процесу формування самостійності у дітей є [3]:

- створення збагаченої варіативної педагогічного середовища, що відкриває дошкільнятам можливості способів і засобів здійснення аплікативного задуму;
- використання технології навчання дітей аплікації спрямованої на формування самостійності як якості особистості;
- застосування певної тактики педагогічного керівництва, в основі якої лежить диференційований підхід до дітей з урахуванням вихідного рівня їх самостійності і загального рівня розвитку.

Заняття ручною працею різні «рукодільні» заняття: вироби з пластиліну, паперу, природного матеріалу, робота з тканиною, нитками. Головна цінність цих занять аргументується художньо-творчим розвитком дитини, а також розвитком моторики, координації, посидючості, акуратності, самоконтролю, вміння доводити доручену справу до кінця.

Умови організації діяльності дитини шкільного віку [21]:

- всю роботу дитина може виконувати сама при мінімальній допомозі і підтримці вихователя або батьків;
- отриманий результат завжди буде естетично і емоційно привабливим для дитини;
- дитина повинна не тільки бачити і цінувати результат своєї праці, а й створювати щось своє, нове;
- методично процес роботи дитини повинен бути настільки добре підготовлений, щоб у неї не виникало технічних проблем з виготовленням виробу.

Таким чином, педагогом створюються необхідні умови, які вимагають від дитини постійного прояви самостійності в різних видах діяльності. Самостійність постійно «тренується» і «закріплюється» в домашніх умовах. Педагог надає дітям, як можна більше самостійності на

всіх етапах - від прийняття рішення до виконання задуманого і оцінки отриманого результату.

1.4. Корекційна спрямованість праці при формуванні самостійності в учнів з порушеннями інтелекту

Для того, щоб активізувати навчальну діяльність учнів спеціальної школи, необхідно спеціальними педагогічними прийомами подолати властиві їм недоліки психічного розвитку та сформувати у них відповідні навички та способи самостійної роботи. Таким чином, одним з основних завдань корекційно-виховної роботи при навчанні школярів з інтелектуальними порушеннями праці є формування у них цілеспрямованих способів діяльності [35].

Це означає, перш за все, що учня з порушеннями інтелекту треба спеціально вчити діяти відповідно до усвідомленої мети і засобів, які ведуть до самостійного досягнення учнями мети у доступній для дітей формі, також необхідно розкрити перед ними значення узгоджених дій у досягненні представленої мети. Навчаючи учнів спеціальної школи праці, необхідно так організувати навчальний процес, щоб їхня увага була спрямована не тільки на окремі дії та операції, але і на виконання виробів, що відповідає певним вимогам [35].

Роль праці в школі полягає, перш за все, в тому, що по цій лінії роботи, особливо яскраво здійснюється спеціальне завдання школи - корекційне навчання. По-друге, праця - один із засобів здійснення наочного навчання. Звичка постійно оперувати з інструментами і матеріалами, розкривати їх властивості, встановлювати відносини, створювати певні матеріальні цінності у вигляді тих чи інших виробів, бачити використання цих виробів іншими - все це веде до вироблення в учнів міцних трудових установок [12, 22].

Учневі зрозумілі конкретні завдання праці. Він розуміє значущість цієї роботи, опановує прийомами виконання, перевіряє і оцінює свою роботу, як в процесі її, так і в цілому.

Завдання, яке дається учневі, може носити різноманітний характер [24]:

- Учневі дається об'єкт і йому необхідно створити точно такий - зробити копію предмету;
- Учневі дається об'єкт, і йому необхідно відтворити його в іншому масштабі;
- Учневі дається об'єкт, йому потрібно відтворити його в інших пропорціях;
- Учневі дають лише розміри об'єкта і йому потрібно зробити по пам'яті;
- Учень отримує технічний малюнок або робоче креслення. За ним потрібно виготовити річ.

У всіх цих випадках для здійснення технологічного процесу необхідно, щоб учень володів певним ступенем розвитку уяви. Тільки ясно уявляючи собі, що потрібно виконати, можна здійснити це виконання. Чим далі від натурального зразка до малюнка і, нарешті, до креслення, тим більше потрібно творчої уяви при відтворенні.

Якщо активність учнів використовується правильно, вона веде до їх самостійності. У процесі трудового навчання особливо легко учні можуть отримати навички самостійної роботи. Виконуючи програмні роботи під ретельним керівництвом вчителя, учень закріплює певні вміння та навички на виробі, що представляють варіацію основної роботи, і ці варіативні речі виконуються все більш і більш самостійно [32].

При навчанні праці широко застосовується принцип наочності. Коли учневі дається річ і потрібно зробити її копію, це і є наочність в її найбільш простій формі. Складніше, коли треба змінити масштаб. Ще складніше, коли змінюються пропорції.

Далі річ виготовляється по готовому зразку, потім за поданням (по пам'яті). Виконання виробу з технічного малюнку і креслення - це вже більш складні форми наочності, якими допоміжна школа користується лише на старших роках навчання [16, 34].

Як показують дослідження, в процесі навчання у спеціальних закладах праці велика увага має бути приділена не тільки виробленню трудових навичок і вмінь, а й розвитку пізнавальних компонентів трудової діяльності. Тільки за цієї умови створюються необхідні передумови для підготовки учнів корекційної школи до самостійної трудової діяльності.

Для того, щоб заповнити прогалини психічного розвитку учнів спеціальної школи в процесі праці, необхідно перш за все встановити, які труднощі вони відчують при виконанні трудових дій, які способи діяльності у них недорозвинені.

Спостереження за учнями спеціальної школи показують, що вони не усвідомлюють важливості теоретичних знань для досягнення хороших результатів у роботі. Це особливо характерно для учнів молодших класів [16].

Зміна ставлення до теоретичних знань відбувається лише в тому випадку, якщо вони набувають безпосереднє значення для здійснення практичних дій. І дійсно, досвід кращих вчителів спеціальної школи показує, що отримані теоретичні відомості з праці вони намагаються всіляко пов'язувати з практичними діями.

Якщо відповідні прийоми і навички формуються в учнів лише з метою вирішення вузьких, обмежених завдань навчання і не зв'язуються органічно з загальними корекційними завданнями, то їх роль у подоланні недоліків психічного розвитку школярів з порушеннями інтелекту і у розвитку пізнавальних здібностей буде невелика [16].

У ході роботи виникають певні труднощі, непередбачені обставини, наприклад, з'являється необхідність замінити одні деталі та інструменти іншими, внести зміни в раніше намічений план дій і т. д.

В кінці роботи необхідно перевірити якість виробу, встановити, чи повністю воно відповідає висунутим вимогам. Нерідко після уважного розгляду виготовленого виробу доводиться що-небудь переробити, поліпшити і т. ін.

При виконанні трудових завдань учням спеціальної школи, як і учням масової школи, доводиться використовувати різні знання, засвоєні не тільки в процесі навчання праці, але й на інших уроках. На заняттях з праці учням доводиться користуватися контрольно-вимірними інструментами: лінійкою, косинцем і т.ін., робити розрахунки. Тому зрозуміло, що результати трудової діяльності в сильній мірі залежать від того, якими знаннями і навичками володіє учень [17].

Слід відзначити, що наявність знань і навичок не завжди забезпечує їх використання в потрібний момент. Як показали дослідження Н.А.Менчинської [22] можливість застосувати знання на практиці залежить не тільки від ступеня їх засвоєння, а й від наявності особливих інтелектуальних умінь застосовувати їх тоді, коли в них виникає необхідність. Ці інтелектуальні вміння можуть мати різну ступінь узагальненості, що залежить від розвитку розумових операцій.

Якщо ступінь узагальненості висока, наявні знання успішно використовуються людиною в різних умовах. Якщо ж ступінь узагальненості низька, знання використовуються тільки в певних конкретних умовах. Як відомо, процеси узагальнення недостатньо розвинені у школярів з інтелектуальними порушеннями. Це позначається на процес формування інтелектуальних умінь, отже, на розвитку раціональних прийомів організації та виконання трудових дій [22].

Відзначимо три основних умови розвитку інтелектуальних умінь у школярів з порушеннями інтелекту. Необхідною умовою формування інтелектуальних умінь у школярів є допомога і направляє вплив учителя, що готують учнів до майбутніх дій.

Як показують спостереження, учні спеціальної школи часто виявляють невміння залучати необхідні знання та навички для виконання запропонованого завдання, робити необхідні узагальнення. У подібних випадках вкрай важливо надати їм необхідну допомогу, направити їх дії в потрібному напрямку [27].

Така систематична робота вчителя сприяє формуванню в учнів прийомів і навичок самостійної діяльності і, отже, вміння користуватися раніше засвоєними знаннями при виконанні навчальних завдань. У результаті систематичного впливу вчителя, орієнтує і направляє дії учнів, у них виробляється вміння самостійно здійснювати свої дії на основі попередньої орієнтування в завданні, передбаченого вибору здатне дії і адекватного залучення минулого досвіду. Це означає, що в учнів формуються узагальнені інтелектуальні вміння застосовувати раніше засвоєні знання, вибирати адекватні і раціональні способи дії при виконанні навчальних завдань.

Іншою важливою умовою формування інтелектуальних умінь в учнів спеціальної школи є систематичне тренування школярів у виконанні розумових дій, їх поступове перетворення на прийоми діяльності. Як це було вперше показано радянськими дослідниками при вивченні психології пам'яті, сформовані інтелектуальні дії не завжди стають прийомами самостійної діяльності при вирішенні завдань [27].

Характерна для школярів з порушеннями інтелекту уповільненість мислення, низький рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності, особливості актуалізації минулого досвіду - все це створює великі труднощі при спробі розумово відсталих школярів використовувати свої знання, навички та вміння для вирішення поставлених завдань.

Однією з важливих умов формування інтелектуальних умінь у школярів з порушеннями інтелекту є включення в навчальний процес вправ в застосуванні засвоєних знань. На важливість таких вправ вказує І.Г.Єременко [12, 13]. Згідно з його експериментальними даними,

організація навчального процесу за принципом з'єднання засвоєння знань з вправами в їх застосуванні сприяє розвитку розумових операцій, прийомів планування і самоконтролю і вміння керуватися даною ззовні інструкцією або самоінструкцією.

Необхідною умовою формування в учнів спеціальної школи вміння застосовувати засвоєні знання на практиці є оволодіння ними прийомами орієнтування в завданні, планування, контролю та самооцінки результатів. Без розвитку цих видів розумової діяльності не можна досить успішно подолати виявляється у школярів з порушеннями інтелекту розрив між наявними знаннями та їх використанням при виконанні практичних завдань [13].

В умовах спеціальної організації навчального процесу, що враховує важливість розвитку зазначених розумових дій, учні набагато успішніше навчаються застосовувати свої знання при виконанні навчально-практичних завдань.

Успішна трудова діяльність неможлива без чіткого усвідомлення мети, плану і способів дії. Для того щоб виконувана робота була продуктивною, її треба здійснювати відповідно до даної конкретної ситуації з урахуванням умов, що складаються в процесі діяльності, наполегливо долаючи виникаючі при цьому труднощі [15].

У процесі діяльності, як відомо, людині доводиться вирішувати цілий ряд завдань, що перебувають у певному співвідношенні між собою. Одні з них пов'язані зі складанням плану і вибір засобів, за допомогою яких повинна бути досягнута певна, заздалегідь запланована мета. Інші пов'язані з встановленням певних зв'язків і відносин між містяться в виконуваній задачі даними. Треті - з подоланням тих чи інших труднощів, що виникають в ході діяльності, і т.д.

У школярів з інтелектуальними порушеннями, як відомо, вищі процеси аналізу і синтезу недостатньо розвинені, і тому вони в змозі усвідомити і цілеспрямовано виконувати далеко не всі завдання, якщо

потрібно здійснювати зазначену вище орієнтовно-дослідницьку і розумову роботу. Відсутність готовності і можливостей для виконання завдання штовхає розумово відсталого школяра на шлях формальних дій [33].

Виникає конфліктна ситуація, єдино правильний вихід з якої, здавалося б, один - звернутися за допомогою і додатковими роз'ясненнями до вчителя. Для цього, однак, необхідно усвідомити таку обстановку, зрозуміти, що безглуздо проводити дії, які не ведуть до вирішення поставленої вчителем задачі [17].

Порушення цілеспрямованості трудової діяльності у школярів часто знаходить свій прояв у тому, що при її виконанні вони не співвідносять всі дії з вимогами поставленої перед ними завдання

Як вже зазначалося вище, при зіткненні з певними труднощами в роботі діти з порушеннями інтелекту відходять від поставленого перед ними завдання і починають виробляти такі дії і операції, які все далі і далі відводять їх убік від наміченої мети

Учні з порушеннями інтелекту пристосовують свої операції і приватні дії до того, що ними вже було помилково побудовано, хоча це явно віддаляло їх від виконання даного конкретного завдання. Важливо враховувати щоб, у процесі трудової діяльності, домагатися в учнів спеціальної школи, того щоб вони змогли застосувати отримані знання та вміння в життя [18].

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ РІВНЯ САМОСТІЙНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ПРАЦІ

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду вчителів спеціальних шкіл, а також результати досліджень науковців показують, що самостійне виконання практичних завдань для дітей з інтелектуальними порушеннями представляє велику складність.

Самостійна робота є ефективним засобом формування особистості, спонукає розумову самостійність у дітей. Вона дисциплінує думку, народжує у школярів віру в себе, в свої сили і можливості. У початкових класах все залежить від вчителя: як він буде вчити дітей виконання самостійної роботи [6].

Особистість дитини - це складна цілісна система і для розкриття механізму її розвитку вельми важливо знайти системоутворюючий компонент. В якості такого механізму вчені виділяють самостійність, яка, будучи інтегральним показником розвитку особистості в цілому, дозволяє людині порівняно легко орієнтуватися в умовах, що змінюються, використовувати знання і вміння в нестандартних ситуаціях.

В процесі шкільної освіти учні повинні оволодіти комплексом пізнавальних процесів:

- а) здійснення планування своєї самостійної роботи;
- б) пошук відповіді на всі незрозуміле, неясне;
- в) раціональна організація свого робочого місця, забезпечуючи необхідні умови для ефективного розумової праці;
- г) знаходження матеріалів для доказу певних положень;
- д) здійснення планування і систематизації навчального матеріалу і т.п. [8].

Проблема формування в учнів самостійності в процесі професійно-трудового навчання є загально дидактичною і методичною проблемою олигофренопедагогіки [3, 17, 31 та ін.].

Крім того, ця проблема безпосередньо пов'язана з проблемою розвитку пізнавальних процесів учнів в процесі трудового навчання. Нарешті, формування самостійності в учнів пов'язано із загальною проблемою навчання та виховання особистості, зокрема виховання в учнів таких якостей, як працьовитість, наполегливість, впевненість у своїх силах.

Основними компонентами трудової діяльності є загальнотрудові і рухові вміння, працездатність [20]. Встановлено, що для самостійного виконання завдання необхідно: планувати хід майбутньої роботи, здійснювати поточний і заключний самоконтроль.

Не менш важливі для трудової діяльності стан просторового орієнтування і ступінь оволодіння руховими вміннями. Успіхи у виконанні трудових завдань залежать також від працездатності дітей, зумовленої біологічними і соціальними чинниками.

2.1. Обґрунтування методики дослідження рівня сформованості самостійності у школярів з інтелектуальними порушеннями. Методика дослідження

Врахування особливостей розвитку учнів набуває дуже важливого значення при навчанні у спеціальній школі, де уроки праці слугують перш за все засобом корекційно-розвиваючого навчання. Доведено, що однією із системоутворюючих якостей особистості є самостійність, що набуває в умовах сучасної і перспективної соціально-економічної ситуації особливої ваги.

Самостійна діяльність представляється як цілеспрямована, внутрішньо мотивована структурована самим об'єктом в сукупності виконуваних дій і коригуема їм по процесу та результату діяльності. Її

виконання вимагає досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, доставляє дитині задоволення як процес самовдосконалення і самопізнання [31].

По-перше, в даному визначенні беруться до уваги психологічні детермінанти самостійної діяльності школяра: саморегуляція, самоактивація, самоорганізація, самоконтроль і т.д.

По-друге, акцентується увага на тому, що самостійна робота пов'язана з роботою школярів в групі і є наслідком правильної організації навчально-пізнавальної діяльності в процесі навчання.

По-третє, самостійна діяльність розглядається як вищий тип навчально-пізнавальної діяльності, що вимагає від дитини досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, відповідальності, і доставляє йому задоволення, як процес самовдосконалення і самосвідомості.

Знання, навички, вміння, звички, переконання, духовність не можна передавати від вчителя до дитини так, як передаються матеріальні предмети. Кожна дитина опановує ними шляхом самостійного пізнавального праці: прослуховування, усвідомленням усній інформації, розбір і осмислення матеріалу, аналіз [13].

Процес пізнання, спрямований на виявлення сутності та змісту досліджуваного підпорядковується суворим законам, визначальним послідовність пізнання: знайомство, сприйняття, переробка, усвідомлення, прийняття. Порушення послідовності призводить до поверхневих, неточних, неглибоких, неміцних знань, які практично не можуть реалізуватися.

У процесі такої праці найповніше виявляються індивідуальні здібності школярів з порушеннями інтелекту, їх нахили та інтереси, які сприяють розвитку вміння аналізувати факти і явища, вчать самостійного мислення, яке призводить до творчого розвитку і створенню власної думки, своїх поглядів, уявлень тощо [37].

Метою проведеного констатуючого експерименту було визначити стан сформованості самостійності в учнів третього класу на уроках праці з порушеннями інтелекту.

Відповідно до мети дослідження було визначено **завдання** - виявити рівні сформованості самостійності в учнів третього класу на уроках праці, що проявляються при виконанні трудового завдання;

Дослідження рівня сформованості здійснювалося на уроках трудового навчання у 3 класі, під час вивчення учнями теми: «Робота з текстильними матеріалами», відповідно до програми з «Трудового навчання» для підготовчого – 4 класів спеціальної школи [28].

Щоб виявити рівень самостійності при виконанні учнями завдань, ми пропонували учням продуктивне завдання у 3 класі. Воно полягало в тому, що за певний час треба виконати різні стібки (всього 6 видів). При цьому назви стібків були написані на дошці та кожному з учнів були роздані їх зразки, виконані на шматочках тканини.

Показовим у процесі виконання завдання повинно бути те, що до кінця навчання учні мали шити майже всі стібки без допомоги вчителя. При цьому користуватися зразками, розглядаючи, аналізуючи їх і т.д. Щоб стібки мали гарний вигляд, були виконані по рівній лінії, учні самостійно і з власної ініціативи повинні робити помітки, висмикували нитки, проводили лінії олівцем, тощо.

Провідними для вивчення рівня сформованості самостійності було обрано методи:

- метод спостереження за роботою учнів (фронтальна форма роботи),
- індивідуальна бесіда за питаннями по завершенні роботи (індивідуальна форма роботи),
- аналіз продуктів діяльності учнів.

Спостереження за учнями здійснювалося на основі проявів поведінкових реакцій, тобто, як реагував кожен школяр на пред'явлене

завдання, проявляв інтерес до нього, на стомлюваність, на поведінкові реакції, на вміння спілкуватися, розгальмованість або повільність, активність або пасивність.

Процес отримання експериментальних даних передбачав декілька послідовних етапів.

Перший етап – підготовчий, на даному етапі нами було здійснено підбір методики спрямованої на діагностику сформованості самостійності школярів спеціальної школи; був проведений попередній збір інформації щодо досліджуваних.

Другий етап - власне експериментальний. У ході цього етапу було проведено первинну серію спостережень з метою виявлення рівня сформованості самостійності учнів у 3 класі спеціальної школи.

На першому етапі основне методом дослідження було обрано – спостереження, які проводилися планомірно і систематично за фронтальною роботою учнів, а потім точно і своєчасно фіксувалися отримані дані, відображаючи поступові зміни у трудовій діяльності дітей, рівень їх самостійності.

Індивідуальний характер носила бесіда, на якій з'ясовувалися ті труднощі та відчуття які виникли в учнів під час виконання трудового завдання.

Також, як вже зазначалося, на початковому етапі дослідження проводилося одне заняття (виконання ручних швів) з метою збору та подальшого аналізу продуктів діяльності учнів.

Зразки ручних швів, що пропонувалися для виконання учням представлено у таблиці 2.1:

Спостерігаючи, як змінюється діяльність учнів при тій чи іншій організації уроку зазначалося, що допомагає їм виконати завдання, що залишається незрозумілим. Фіксуючи свою увагу на труднощах, що заважають дитині впоратися з роботою, з огляду на рівень його знань і

можливостей, варіюючи завдання, вчитель намічає шляхи і прийоми роботи з конкретними учнями.

Таблиця 2.1

Зразки ручних швів

№	Назва шва	Опис шва
1.	<i>Шов «уперед голку»</i>	найпростіший з ручних швів. Виконується він справа наліво рівненькими стібками і з обох боків нагадує пунктир. Довжина і частота стібків може бути різною — залежно від призначення шва.
2.	<i>Шов «назад голку»</i>	Цей шов імітує машинну строчку. Його можна використовувати як при ремонті виробів (наприклад, обрізки і підшивці низу штанів), так і при відсутності швейної машини.
3.	<i>Прокладний шов.</i>	Цим швом прокладають намітку і обводять контури малюнка. Його застосовують для позначення середини виробу, виконання зборок тощо. Довжина стібків на лицевому боці може бути 1 - 2 см, а на зворотному — 0,5 - 1 см.
4.	<i>Зметувальний шов</i>	застосовують для тимчасового скріплення окремих деталей під час підготовки до примірювання, шиття або прасування, при підшиванні рубців тощо. Довжина стібків цього шва може бути 1 - 1,5 см, а відстань між ними 2 - 3 мм.
5.	<i>Обкидний шов</i>	виконується прямими й косими стібками, зліва направо або справа наліво. Ним обшивають краї виробів чи тканин. На кожному сантиметрі довжини роблять 3-4 стібки і ниткою щільно обхоплюють зріз тканини
6.	<i>Шов "козлик"</i>	нагадує козли для розпилювання дров. На лицевому боці шов утворює ряд схрещених стібків, а на звороті - два ряди паралельних. Виконують цей шов зліва направо, знизу вгору.

Для того щоб спостереження досить повно розкривало картину трудової діяльності дитини, було визначено основні його показники [13, 15, 33, 37,42 та ін.] які представлені у таблиці 2.2.

Основні компоненти трудової діяльності дитини з порушеннями інтелекту

№	Назва компонента	Зміст компонента
1.	Аналіз виробу	Труднощі, які відчують учні при аналізі зразка виробу: (назва малої кількості деталей, труднощі у визначенні їх форми, розмірів, особливостей, способів з'єднання, просторового розташування, темп оволодіння умінням аналізувати об'єкт, тобто як скоро школярі починають самостійно називати його ознаки і т. д.)
2.	Допомога	Реакція на різні види допомоги (активізація уваги, навідні запитання, повторна інструкція, показ, супроводжуюча інструкція і т. д.)
3.	Планування діяльності	Вплив аналізу зразка на успішність планування, практичного виконання. Характер труднощів при плануванні (порушення послідовності, пропуск операцій, повторення пунктів плану, особливості складання попереднього плану на виготовлення аналогічного або щодо нового виробу)
4.	Практичне виконання	Правильність виконання рухового прийому (вміння тримати інструмент, послідовність рухів, темп, просторова точність і плавність виконання прийому, диференціація зусиль, темп оволодіння прийомом, якісний результат виконання прийому)
5.	Контроль	Наявність чи відсутність поточного та заключного самоконтролю. Труднощі у проведенні порівняння незакінченої або виконаної роботи зі зразком, напівфабрикатом предметно-операційного або частиною графічного плану, вміння використовувати різні способи контролю (окомірний, інструментальний - за допомогою мірочки, лінійки, накладенням, темп оволодіння умінням здійснювати поточний і заключний самоконтроль на око і за допомогою вимірювальних інструментів).

Далі спостереження записувалися в лист обстеження при цьому враховувались індивідуальні особливості учнів (Додаток А). За кожен правильно виконану дію, позитивну реакцію, відповідь учень отримував 1 бал, за неправильну – 0 балів.

Стан сформованості самостійності в учнів молодших класів спеціальної школи визначався на основі представленої градації прояв вищезазначених показників які наведено у таблиці 2.3. Так було визначено три рівні сформованості зображувальних навичок: високий, середній, низький.

Таблиця 2.3.

Градації прояву рівнів сформованості самостійності в учнів

Напрямки Рівні	Аналіз виробу	Допомога	Планування діяльності	Практичне виконання	Контроль	Разом
	Градація (бали)					
Високий	5-6	1	3	6-7	3-4	15-21
Середній	3-4	0-1	1-2	4-5	2	7-14
Низький	0-2	0	0	0-3	0-1	0-6

Високий рівень сформованості самостійності в учнів характеризується вміння виконувати роботу за власною ініціативою; аналізує зразок виробу (назва всіх деталей, визначає їх форми, розміри, особливості, способи з'єднання, просторового розташування і т.д.), свідомість дій, наявність елементарного планування; вміння давати досить адекватну оцінку своїй роботі, здійснювати елементарний самоконтроль; вміння переносити відомі способи дії в нові умови (Високий рівень – 1 - 21 бал).

Середній рівень сформованості самостійності в учнів характеризується частковим вміння виконувати роботу без сторонньої допомоги, без постійного контролю дорослого; майже правильно планує діяльність; дає досить адекватну оцінку своїй роботі, здійснює елементарний самоконтроль; частково переносить відомі способи дії в нові умови (Середній рівень – 7 - 14 балів).

Низький рівень сформованості самостійності в учнів

характеризується невмінням виконувати роботу за власною ініціативою; у аналізі зразка виробу (назва малої кількості деталей, труднощі у визначенні їх форми, розмірів, особливостей, способів з'єднання, просторового розташування і т. д.), слабо відтворює і невірно переносе відомі способи дії в нові умови; слабо орієнтується у вмінні давати досить адекватну оцінку своїй роботі, здійснювати елементарний самоконтроль; не вміє планувати (0 -6 балів).

Отримані абсолютні дані переводилися у відносні, тобто були представлені як виражене у відсотках відношення отриманої оцінки кожного показника до максимально можливої [9]. На основі одержаних, таким чином, індивідуальних оцінок показників кожного явища, що вивчалось, визначались середні арифметичні оцінки цих показників за формулою.

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

Констатуючим етапом дослідження було охоплено 7 учнів 3 класу Херсонського загальноосвітнього НВК №48 Херсонської міської ради, педагоги та вихователі.

2.2. Результати дослідження та їх аналіз

Самостійність розглядається як індивідуальна процесуальна характеристика школяра як суб'єкта інтелектуально-творчої діяльності, яка є основою для плідних межсуб'єктних відносин, стимулює прагнення до взаємодії, співпраці, спілкуванню.

Самостійність передбачає самостійну орієнтування в завданні, вміння вибрати способи дій, адекватні поставленому завданню (в тому числі відповідні інструменти, матеріали, способи їх обробки), і реалізувати їх на практиці, вміння контролювати і коригувати зміст і способи роботи.

Цей феномен являє собою єдність двох компонентів - мотиваційного і процесуального. Перший відображає потребу в процесі пізнання, другий - знання даної предметної області і прийоми діяльності, які сприяють здійсненню цілеспрямованого пошуку. І хоча ці сторони існують в єдності, їх поділ цілком виправдано, бо можна прагнути до пошуку знань, але не вміти їх знаходити, можна вміти їх добувати, але не відчувати в цьому органічної потреби.

Відставання у рівні самостійності у дітей з порушеннями інтелекту є наслідком помилок вчителя чи виховання, неправильної організації діяльності дітей: надмірна регламентація діяльності, постійний контроль і опіка, переважання прямих прийомів керівництва діями дітей, навчання діям шляхом прямого наслідування показу дорослого і т.п.

І навпаки, виховання самостійності йде успішніше, коли дорослий активно спонукає дитину до прояву ініціативи, вчить її самостійного планування майбутньої роботи, розвиває вміння розповідати про майбутню роботу, виділяти її мету, результат.

На думку А.Г.Казакової, основними ознаками самостійної роботи учнів прийнято вважати [3]:

- наявність пізнавальної або практичної задачі, проблемного питання або завдання і особливого часу на їх виконання, рішення;
- прояв розумового напруження думки учнів для правильного і найкращого виконання тієї чи іншої дії;
- прояв свідомості, самостійності та активності учнів в процесі вирішення поставлених завдань;
- володіння навичками самостійної роботи;
- здійснення управління та самоврядування самостійної пізнавальної і практичною діяльністю учня.

Важливу роль у розвитку самостійності грає навчання дітей елементарного самоконтролю. Самоконтроль освоюється дітьми поступово: від уміння здійснювати його за досягнутими результатами до

самоконтролю за способом здійснення діяльності і на цій основі до самоконтролю за діяльністю в цілому [16].

Так, на запитання, які були поставлені учням на уроках «Чи добре ти зробила розмітку?», «Що в тебе вийшло погано?», «Чи все ти зробив так, як треба?», - Багато учнів дали такого роду відповіді: «Не знаю», «Треба вчителя запитати», «Погано, у мене з праці «шістка», «Добре, мені за працю «десятки» ставлять».

З відповідей видно, що учні самі не в змозі дати правильну оцінку своїй роботі, що у своїй оцінці вони виходять не з аналізу того, що ними зроблено, не з критичного розгляду якості зробленої речі, а з оцінки вчителя, не підкріплюючи оцінку власними обґрунтуваннями або судженнями [44].

Робота над формуванням у школярів з інтелектуальними порушеннями уміння контролювати свої дії відповідно до мети і умовами ситуації має не менш важливе значення, ніж робота з формування в них виконавських трудових навичок [44].

Також, слід зазначити, що однією з особливостей діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в ряді випадків є зісковзування у бік від поставленої мети при стиканні з труднощами, ігнорують вимоги інструкції і починають діяти під впливом випадкових спонукань, що виникають у ході діяльності.

Як показали спостереження, в процесі роботи школярі роблять мало пауз з метою перевірки правильності виконуваних операцій і при перевірці не оглядають виготовлений предмет в цілому, а лише ту його частину, де були зроблені останні операції. Це, зрозуміло, призводить до помилок і до зниження якості роботи.

У ряді випадків недоліки самоконтролю у школярів з порушеннями інтелекту визначаються тим, що вони не усвідомлюють усі пред'явлені до роботи вимоги і всі показники успішності роботи. Не усвідомлюючи цього, вони не отримують необхідної інформації для коригування.

Для школярів з порушеннями інтелекту, як відомо, характерна стереотипність дій, швидка стомлюваність, а для деяких з них характерна квапливість у роботі. Всі ці особливості не можуть не позначитися на характері їх діяльності, і зокрема на процесі самоконтролю.

Для отримання експериментальних даних учням давалися практичні завдання відповідно до розділів і тем програми. Учням також пропонувалися письмові роботи, в яких вони описували послідовність виконання того чи іншого завдання. Виконання практичних завдань, письмові або усні відповіді учнів ретельно аналізувалися.

Щоб виявити рівень самостійності при виконанні учнями завдань, ми пропонували учням однакові завдання. Воно полягало в тому, що за певний час треба виконати різні стібки (всього 8 видів). При цьому назви стібків були написані на дошці, кожному з учнів були роздані їх зразки, виконані на шматочках тканини.

У 3 класі (II етап) під час виконання запропонованого завдання спостерігалася наступні дії учнів: декілька учнів не звернулися за допомогою до вчителя, а всі інші запитували, як починати робити стібки, як переходити від одного до іншого. Не проговорював послідовність виконання дій.

І дійсно, аналізуючи отримані дані (табл. 2.4.), можна зазначити, що більшість учнів 3 класу мають низький рівень самостійності (4 учні з 7).

У 3 учнів виявлено середній рівень сформованості самостійності, але слід зазначити, що у одного з учнів він має низький показник (учень набрав 8 балів за градацією, табл. 2.4), а у іншого (14 балів), наближений до високого рівня. Високого рівня сформованості самостійності в учнів 3 класу не виявлено.

Підсумовуючи експериментальні дані слід зазначити (табл. 2.5, рис.2.1), що 57% третьокласників з інтелектуальними порушеннями мають низький рівень сформованості самостійності, тобто в своїй діяльності вони

досить часто просто забувають себе проконтролювати, відволікаються під час роботи.

Таблиця 2.4.

Дані про рівень сформованості самостійності за окремими показниками у молодших школярів спеціальної школи (бали)

Показн. учні	Аналіз виробу	Допомога	Планування діяльності	Практичне виконання	Контроль	Разом	Рівень
К.С.	3	0	1	4	2	10	середній
Р.Л.	2	0	0	3	1	6	низький
В.П.	1	0	0	2	1	4	низький
В.І.	2	0	1	3	2	8	середній
Л.М.	4	1	2	5	2	14	середній
І.Р.	1	0	0	1	0	2	низький
П.Н.	2	0	0	3	1	6	низький

Допускають велику кількість помилок, не аналізують зразок належним чином, не використовують його під час роботи, або взагалі ігнорують, не вміють планувати свою діяльність, почергово вибудовуючи операційний ланцюжок виготовлення виробу, відповідно, показують низький рівень якості виробу та продуктивності праці.

Таблиця 2.5

Показники рівня сформованості самостійності у молодших школярів спеціальної школи (% учнів)

	Рівні сформованості самостійності		
	високий	середній	низький
Учні (%)	-	43	57

43% учнів 3 класу спеціальної школи показали середній рівень сформованості самостійності. У своїй діяльності вони вміють працювати акуратно, з почуттям належної відповідальності, умінню давати словесний

звіт про виконану роботу і розповідати про спосіб виконання майбутньої, інколи у них виходило виконувати роботу без сторонньої допомоги, без постійного контролю дорослого, спостерігалися свідомість дій, наявність елементарного планування, вони давали досить адекватну оцінку своїй роботі, але при цьому робили помилки, неточності, недоробки, не впевнені в собі та своїх діях.

За отриманими та обробленими результатами показники рівня сформованості самостійності у молодших школярів спеціальної школи (% учнів) наочно представлено на малюнку 2.1.

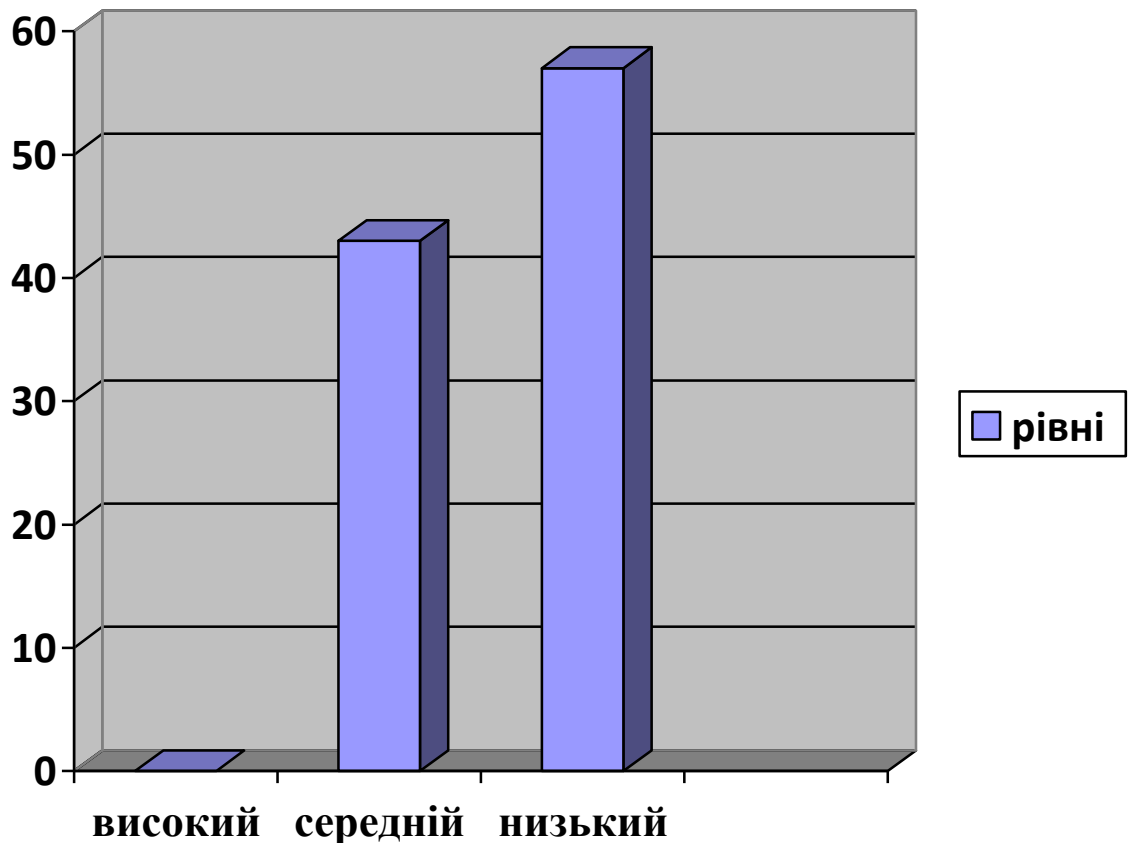


Рис 2.1. Показники рівня сформованості самостійності у молодших школярів спеціальної школи (% учнів) II етап

Однією з головних причин слабкої підготовки учнів до самостійного виконання практичних завдань з праці є недосконалість комплексу

прийомів і методів, якими користуються у своїй роботі вчителя трудового навчання.

Наприклад, спостереження за роботою вчителів трудового навчання виявило, що вони, пояснюючи учням процес виконання майбутніх виробів, проводили в достатній мірі аналіз цього процесу, показували готові вироби-зразки, їхні малюнки, але не залучали учнів до організації планування майбутньої роботи, не вчили працювати по готовому плану, даному учителем. Така організація роботи з виконання учнями корекційної школи конкретних практичних завдань не сприяє вихованню у дітей самостійності в праці.

Вирішення поставленої проблеми полягає в тому, що трудове навчання має будуватися таким чином, щоб забезпечувалися найбільш сприятливі умови для активної свідомої, а не механічної роботи дітей при виконанні ними практичних завдань з праці, щоб учні обмірковували і осмислювали процес виготовлення речі та його частини. Свідомо виконуючи практичні завдання з праці, діти привчаються працювати самостійно. Істотна відмінність у навчанні розумово відсталих учнів полягає в методичній стороні проведення уроків [24].

При визначенні та побудові системи навчання у спеціальній школі повинні бути покладені в основу, з одного боку, найважливіші вимоги виробництва, які в кінцевому рахунку визначають всю методику навчання: необхідність вміти визначити послідовність обробки виробу, виконати завдання, керуючись словесною інструкцією, усній чи письмовій, зразком, малюнком чи кресленням, вміти організувати свою роботу.

З іншого боку враховували характерологічні риси особистості дитини: порушення і зниження регулюючої ролі слова в його діяльності, труднощі у встановленні причинних залежностей, слабкість активних процесів пам'яті [44].

При навчанні, протягом усього навчального року рекомендувалося [3]:

- Формувати в учнів уміння давати словесний звіт про пророблену роботу після виконання завдання і розповідати про спосіб виконання майбутньої роботи.
- Прищепити учням навички складання плану виконання майбутнього завдання (усно, письмово).
- Навчити їх умінню виконувати завдання за зразком або за готового виробу і малюнку.

2.3. Прийоми формування та зміст самостійності як провідної особистісної якості школяра

Формування самостійності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями відбувається в різних видах діяльності. Чим в більшій кількості видів розвивається самостійність, тим успішнішим буде її становлення.

Формування самостійності дитини здійснюється в навчальній діяльності, яка є цілеспрямованою, результативною, обов'язковою, довільною. Вона оцінюється оточуючими і тому визначає положення школяра серед них, від чого залежить і його внутрішня позиція, і його самопочуття, емоційне благополуччя. У навчальній діяльності у нього формуються навички самоконтролю та саморегуляції.

Рівні розвитку самостійності. Розподіл вихованців за групами відповідно до рівня їхньої самостійності передбачає одержання точних відомостей про повноту, сферу і стійкість її виявів [3, 13] (табл.2.6).

Рівень розвитку самостійності кожного учня визначають на підставі того, наскільки сильно або слабо розвинене у школярів уміння виявляти в діяльності й поведінці незалежність, ініціативу, критичність [13].

Трудове навчання, як ніякий інший предмет, виконує системоутворюючу функцію формування універсальних навчальних дій і

об'єднує все, що робиться в окремих навчальних предметах в цьому напрямку.

Таблиця 2.6

Рівні розвитку самостійності шклярів з порушеннями інтелекту

Рівень	Характеристика рівня
<u>вищий рівень</u>	слід віднести учнів, поведінка і діяльність яких відзначається найвищим ступенем розвитку основних ознак самостійності. Здебільшого ці учні здатні відстояти свою думку, обґрунтувати власне рішення за допомогою кінцевого результату праці, завжди вдаються до раціональних пошукових дій, просять допомоги у дорослого лише у разі крайньої необхідності. Це ініціативні діти, які завжди доводять розпочате діло до кінця, оптимістично сприймають труднощі, спроможні докладати максимум самостійних зусиль для досягнення мети. Ці школярі впевнені у своєму успіху. Вони досить вимогливо ставляться до результатів діяльності – своєї і товаришів. Кількісний склад цієї групи в середньому становить 20 – 30%
<u>достатній рівень</u>	складають вихованці, вияви незалежності, творчої ініціативи і критичності яких стійкі, ніж у представників попередньої групи. Ці учні можуть виявляти оптимізм, завзяття, ініціативність або, навпаки, бути байдужими, керувати дорослими. На початку роботи вони здебільшого впевнені в успіху, однак, натрапивши на перешкоду, пасують перед нею. В основному це досить творчі учні, значно більш критичні, ніж самокритичні. Вони легко вдаються до допомоги учителя. Таких школярів у класі може бути 30 – 40 %
<u>середній рівень</u>	входять учні, які в різних умовах і видах діяльності виявляють досить сталу поведінку. Це досить пасивні діти, які прагнуть високих досягнень, звикли задовольнятися необхідним мінімумом, не схильні до ризикових дій. Здебільшого вони недостатньо організовані, легко приймають допомогу, не покладають на себе особливих надій. Самокритичність таких школярів не стимулює високих прагнень. Ця група налічує близько 30 – 40 %.
<u>початковий рівень</u>	становлять молодші школярі, в яких вияви незалежності, творчої ініціативи і критичності найбільш низькі за рівнем розвитку. Вони не вміють працювати без допомоги і керівництва дорослих. Невпевнені у собі, задовольняються виконанням вимог учителя. Ці діти звикли до шаблонних рішень, тому прагнуть одержати для орієнтації готовий зразок, завжди дають перевагу добре відомим їм завданням з розписаним ходом виконання. Вони потребують опіки, керівництва. Самостійно неспроможні оцінити зроблене, дати йому критичну, обґрунтовану оцінку

Саме на уроках праці учні моделюють, конструюють, виконують економічні розрахунки, підбирають необхідні матеріали, інструменти та

визначають технологічні етапи виготовлення того чи іншого виробу, актуалізуючи і застосовуючи на практиці знання з багатьох інших предметів [18].

Під час виконання практичних і проектних робіт учні освоюють універсальні навчальні дії (пізнавальні, регулятивні, комунікативні, особистісні) [18]:

- планування та організація пізнавально-трудової діяльності, як при створенні матеріальних об'єктів праці, так і при виконанні інтелектуальної роботи;

- вибір способу вирішення навчальної або трудової завдання і необхідних для виконання роботи інструментів і обладнання;

- організація робочого місця і забезпечення необхідних умов роботи (освітлення, рівень шуму і т.д.)

- забезпечення безпечних умов роботи;

- дотримання технологічної і трудової дисципліни;

- контроль якості виконаної роботи;

- доброзичливе ставлення і повагу до людей, вміння вести конструктивний діалог, уміння досягати взаєморозуміння, співпрацювати для досягнення загальних результатів.

Правильно організована самостійна навчальна діяльність сприяє корекційно-розвивального впливу на розумово відсталіх школярів, виправленню недоліків їх мислення, мовлення, пам'яті, довільної уваги, формуванню пізнавальних інтересів [17].

Навчання будується таким чином, щоб забезпечувалися найбільш сприятливі умови для активної, свідомої, а не механічної роботи дітей при виконанні ними практичних завдань, щоб учні обмірковували і осмислювали процес виготовлення виробу або її деталі. Свідомо виконуючи практичні завдання з праці, діти привчаються працювати самостійно.

На уроках праці корекційна робота здійснюється на основі спрямованого вивчення навчально-трудоих можливостей учнів. На початку і наприкінці навчального року заповнюються Карти вивчення навчально-трудоих можливостей учнів в трудовому навчанні, в яких фіксуються результати спостережень за заданими критеріями, які характеризують вміння працювати самостійно [40]:

Цільова сторона діяльності

– Рівень засвоєння теоретичних знань і вміння застосовувати їх на практиці

- Орієнтування в завданні
- Уміння планувати свою роботу

Виконавча сторона

- Рівень володіння ручними приладами роботи.
- Уміння виконувати розмітку.
- Уміння контролювати якість своєї роботи: поточний контроль; підсумковий контроль (використання зразка для визначення якості, вміння застосовувати вимірювальний інструмент).

Енергетична сторона

рівень працездатності

Мотивація навчально-трудої діяльності.

Виявлення індивідуальних можливостей учнів дозволяє визначати ефективні шляхи формування у них самостійності в роботі.

Отже, виділяють три складові самостійності: **вміння - мотив - воля**. Вони дуже тісно пов'язані між собою і взаємообумовлені. Бажання діяти самостійно частіше виражено у тих хлопців, які володіють уміннями, мотиваційна установка мобілізує вольову сферу; з іншого боку, якщо учень проявляє волю і завзятість, підвищується якість знань і умінь [40].

Не випадково самостійність розглядається психологами і педагогами як стрижневе властивість особистості, найтіснішим чином пов'язане з такими якостями, як активність і відповідальність. Саме взаємозв'язок всіх

цих якостей визначає ставлення людини до самої себе, до власної праці, до інших людей, до духовних цінностей [35].

Зміст роботи з дітьми з порушенням інтелекту на уроках трудового навчання з формування самостійності повинно включати:

- Створення ситуації успіху та орієнтацію на успіх учнів.
- Включення в урок елементів проблемного навчання.
- Навчання самостійного планування трудової діяльності.
- Застосування наочного методу навчання.
- Розвиток зв'язного мовлення як комунікативного засобів.
- Якісну організацію продуктивної праці.

При формуванні самостійності необхідно дотримуватися таких основних вимог [10, 21, 27 та ін.]:

- Трудове навчання не повинно обмежуватися формуванням в учнів тільки робочих рухових навичок. Не менш важливим завданням є розвиток їх загальнотрудових умінь (процеси орієнтування в завданні, планування, самоконтролю). Це в свою чергу сприяє корекції розумового розвитку учнів.

- Проблема виховання в учнів самостійності повинна вирішуватися при строгому дотриманні правил: від простого до складного, від більш відомого до менш відомому, від конкретного до абстрактного.

- Професійно-трудове навчання можна і необхідно використовувати для розвитку мовлення учнів, який сприяє розумовому розвитку дітей.

Підвищення рівня самостійності за рахунок підвищення рівня загальнотрудових умінь і навичок учнів є дієвим механізмом формування допрофесійної готовності випускників з порушеннями інтелекту до освоєння професії на кваліфікованому рівні, що гарантує високу мобільність випускника на ринку праці, і в кінцевому підсумку допомагає вирішенню головного завдання - соціально-трудова адаптації випускників.

ВИСНОВКИ

Результати вивчення стану розробленості проблеми у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, проведене емпіричне дослідження дають підстави для наступних найзагальніших **висновків**:

1. На основі теоретичного аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з'ясовано, компетентність у сфері освіти осіб з особливими освітніми проблемами набувається і формується в процесі життєдіяльності, і являє собою особистісну характеристику, що має два аспекти: об'єктивний і суб'єктивний.

При комплексному формуванні компетенцій для учнів з інтелектуальними порушеннями особливу важливість представляє формування соціально-трудової компетенції, яке відбувається у взаємодії педагога з учнями.

Формування самостійності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями відбувається в різних видах діяльності. Чим в більшій кількості видів розвивається самостійність, тим успішнішим буде її становлення.

2. Емпіричне вивчення рівня сформованості самостійності в учнів з інтелектуальними порушеннями показало, що більшість учнів 3 класу (57%) мають низький рівень самостійності під час виконання трудового завдання, у 43% учнів виявлено середній рівень сформованості самостійності. Високого рівня самостійності не виявлено.

3. Умови оптимізації шляхів формування самостійності на уроках праці як основи формування соціально-трудових компетентностей у молодших школярів спеціальної школи визначено: систематичний вплив з боку вчителя, для оволодіння необхідними для навчальної та практичної діяльності цілеспрямованими способами дій, цілеспрямоване навчання вмінню аналізувати зразок, встановлювати певні зв'язки і відносини, намічати ті чи інші дії та операції і послідовність їх здійснення, навчати

учнів давати словесний звіт про виконану роботу і розповідати про майбутню, тощо.

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., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 347 с.
3. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. К.: Рад.шк., 1988. 128 с.
4. Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1987. 325с.
5. Васенков Г.В. Педагогічні аспекти навчання розумово відсталих школярів // Корекційна педагогіка: теорія та практика. К.: Знання, 2009. № 2. С. 13-17.
6. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1994. 183с.
7. Граборов О.М. очерки олигофренопедагогики. М.: Каравела, 1961. 278с.
8. Выготский Л.С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка //Дефектология. 1976. № 6. С. 3-18.
9. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс, 1976. 495 с.
10. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе: Психолого-педагогическое исследование. М.: Педагогика, 1969. 216 с.
11. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1981. 176 с.
12. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. К.:Вища школа,1985. 326с.
13. Єременко І.Г., Мерсіянова Г.М. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями й уміннями. К.: Рад.шк., 1971. 136 с.

14. Ельконин Д.Б. Введение в психологию развития. М.: Педагогика, 1995. 371с. .
15. Ілюшенко А.С., Астаф'єв І.О. Навчання розумово відсталих дітей // Корекційна педагогіка: теорія та практика. 2007. № 12. С. 60-63.
16. Калінніков Л.В. Ручна праця як засіб корекції розумового розвитку дошкільників з інтелектуальною недостатністю. // Дефектологія. 1998. № 3. С 34-39.
17. Крилов А.М. Облік індивідуальних особливостей учнів в організації інструктажу на уроках трудового навчання у допоміжній школі. Дефектологія. 1993. № 5. С.45-53.
18. Кувшинов Н.И. Решение практических задач учащимися младших классов на уроках труда.// Вопр. психологии. 1959. № 1. С. 48-59.
19. Ключові компетентності учнів з особливими освітніми потребами: 11 ключових компетентностей НУШ для початкової школи. Навчально-виховний процес у спеціальній школі.
20. Лубовский В.И. Специальная психология /Под ред. В.И. Лубовского. М.: Академия, 2007. 268с.
21. Максименко С.Д., Бондарь В.И., Бех Д.И. Психология формирования трудовых умений школьников: (Сравнительный анализ деятельности учащихся массовой и вспомогательной школ). К.: Рад.шк., 1980. 110 с.
22. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М.: Педагогика, 1989. 219 с.
23. Мерсиянова Г.Н. Выполнения практических заданий учащимися вспомогательной школы. К.: Рад.шк., 1985. 81 с.
24. Мерсиянова Г.Н. Выполнения практических заданий учащимися вспомогательной школы. К.: Рад.шк., 1985. 81 с.
25. Мерсіянова Г.М. Основні теоретичні засоби методики трудового навчання розумово відсталих школярів. К.: Науковий світ, 2009. 180 с.
26. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1988. 176с.

27. Мирский С.Л. Л. Индивидуальный поход к учням вспомогательной школы в трудовом обучении. М.: Педагогика, 1990. 153с.
28. Навчально-практичне видання. Програми для 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. /О.В. Чеботарьова. К.: Науковий світ, 2014. 73 с.
29. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи /Концепція нової української школи. Ухвалено колегією МОН 27.10.2016. К.: «Освіта», 2019. 52 с.
30. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки: матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. К.: Чернівці : Букрек, 2011. 400 с.
31. Павлова Н.П. Трудовое обучение в начальных классах вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1992. 184с.
32. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд-кий центр «Академия», 2002. 160 с.
33. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1962. 152 с.
34. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития. М., Педагогика, 1985. 261с.
35. Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / под ред. Б.П. Пузанова. М.: Академия, 2006. 312 с.
36. Старобина Е.М. Профессиональная подготовка особ с умственной отсталостью. М.: Изд-во НЦ ЕНАС, 2003. 132с.
37. Сорокіна Г.М. Організація діяльності молодших школярів на уроках трудового навчання. Дефектологія. 1994. - № 2. С. 34-42.
38. Товстоган В.С. Місце та роль здібностей в процесі формування професійно-трудової компетентності в учнів спеціальних. Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту ім. М.П.Драгоманова. 2015. Вип. 30. С. 324-332.

39. Товстоган В.С. Вирішення проблеми формування професійно-трудової компетентності в розумово-відсталих школярів у системі підготовки студентів-дефектологів. Науковий часопис Національного пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. № 31. С. 116-123.
40. Хохліна О.П. Основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К.: Пед.думка, 2000. 286 с.
41. Хохліна О., Мерсіянова Г., Єременко І. Структура оновленого змісту трудового навчання в 1-3 класах допоміжної школи // Дефектологія. К., 2002. № 4. С. 2-8.
42. Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М. Удосконалення змісту трудового навчання у допоміжній школі // Трудова підготовка в закладах освіти. 2002. № 4. С. 32-36.
43. Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М., Глоба О.П. Формування усвідомленості діяльності в процесі трудового навчання учнів спеціальної школи. Луганськ: Вид-во ЛДПУ ім. Тараса Шевченка "Альма-Матер", 2002. 60 с.
44. Чебышева В.В. Психологія трудового обучения. М.: Просвещение, 1969. 239 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Лист спостереження за діяльністю учня

Напрямки	Показники	Бали
Аналіз виробу	кількості деталей	1 бал
	визначенні форми деталей	1 бал
	розмірів	1 бал
	способів з'єднання	1 бал
	просторового розташування	1 бал
	темпу оволодіння умінням аналізувати об'єкт	1 бал
Допомога	реакція на різні види допомоги	1 бал
Планування діяльності	вплив аналізу зразка на успішність планування	1 бал
	характер труднощів при плануванні	1 бал
	особливості складання попереднього плану на виготовлення аналогічного або щодо нового виробу	1 бал
Практичне виконання	правильність виконання рухового прийому	1 бал
	вміння тримати інструмент	1 бал
	послідовність рухів	1 бал
	темпу	1 бал
	просторова точність і плавність виконання прийому	1 бал
	темпу оволодіння прийомом	1 бал
	якісний результат виконання прийому	1 бал
Контроль	наявність поточного самоконтролю	1 бал
	наявність заключного самоконтролю	1 бал
	проведенні порівняння незакінченої або виконаної роботи зі зразком	1 бал
	вміння використовувати різні способи контролю	1 бал

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Шутікова Катерина Сергіївна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
 - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
 - принципів та правил академічної доброчесності;
 - нульової толерантності до академічного плагіату;
 - моральних норм та правил етичної поведінки;
 - толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
 - самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
 - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
 - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
 - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
 - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
 - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
 - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

_____ (дата)

_____ 

_____ Катерина Шутікова
(ім'я, прізвище)

(підпис)

