

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

Педагогічний факультет  
Кафедра спеціальної освіти

**НАОЧНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК  
САМОСТІЙНОГО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ  
У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ  
(НА ПРИКЛАДІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ)**

**Кваліфікаційна робота**

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: студентка IV курсу 481 групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової)  
програми: Спеціальна освіта  
Онищенко Алла Петрівна

Керівник: доцент, к. пед. н.

Товстоган В.С.

Рецензент: к. псих. н., вчитель-

дефектолог НВК № 48 Шевцова Я.В.

Херсон – 2021

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	2
<b>РОЗДІЛ I. Проблема формування самостійності учнів з порушенням інтелекту в теорії та практиці спеціальної освіти</b> .....	5
1.1. Стан проблеми дослідження в загальній науково-методичній літературі.....	5
1.2. Аналіз проблеми дослідження в спеціальній науково-методичній літературі та практиці роботи спеціальних шкіл.....	15
<b>РОЗДІЛ 2. Вивчення стану сформованості інтелектуальної самостійності в учнів спеціальної школи</b> .....	32
2.1. Обґрунтування методики дослідження.....	32
2.2. Аналіз результатів дослідження .....	38
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	45
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	47
<b>ДОДАТКИ</b>	
Додаток А. Анкети вивчення думки вчителів щодо можливості формування самостійності школярів.....	52
Додаток Б. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	54

## ВСТУП

**Актуальність теми.** На сучасному етапі розвитку світи в Україні відбувається постійний пошук шляхів її удосконалення та модернізації. Зокрема, концептуальні засади удосконалення змісту спеціальної освіти знайшли відображення у Державній концепції НУШ, Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (2013). Саме зазначений Державний стандарт розкриває та уточнює корекційно-розвивальну складову, доповнює зміст відповідної роботи вчителя-дефектолога. В даному контексті актуальною є проблема формування самостійності дитини в процесі навчально-пізнавальної діяльності, важливим засобом якої слугує дидактична наочність.

У спеціальній психолого-педагогічній літературі ґрунтовно окреслено труднощі школярів із порушенням інтелектуального розвитку під час опанування змісту шкільних дисциплін, окреслено шляхи вдосконалення навчального процесу такими ученими-дефектологами як Л.С. Вавіна, В.В. Воронкова, Г.М. Дульнев, І.Г.Єременко, М.О. Козленко, В.О. Липа, Г. М. Мерсіянова, С.Л.Мирський, В.Г. Петрова, М.В. Перова, В.М. Синьов, К.М.Турчинська та ін..

Ефективність застосування наочності досліджувалась у наукових розвідках таких учених як А.В. Григоніс – він вивчав особливості відтворення наочного матеріалу учнями спеціальної школи, сприймання та усвідомлення сюжетно-художніх картин досліджували Є.А. Євлахова, Н.М. Стадненко, І.В. Дмитрієва; ефективність поєднання слова вчителя й засобів наочності в навчальному процесі – Л.В. Занков, корекційну роль використання наочності в старших класах спеціальної школи - В.М. Синьов, А.І. Капустін та ін. Значна увага приділялась використанню наочності для забезпечення усвідомлення практичної діяльності зазначених школярів, визначенню змісту та функцій наочності у процесі поетапного формування понять і розумових дій.

Наочність, як один із принципів навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, дослідили О.М. Граборов, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко. Запропоновані ефективні прийоми використання наочних засобів у процесі вивчення окремих дисциплін у спеціальній школі: це - розв'язання арифметичних задач Н.Ф. Кузьміною-Сиром'ятніковою; у навчанні географії - В.О. Липою; на уроках трудового навчання - Г.М. Мерсіяною, Н.П. Павловою та ін. Розглядалась залежність практичних дій учнів із порушенням інтелекту від співвідношення словесних і наочних засобів (Б.І. Пінський) та ін..

Аналіз науково-методичної літератури та практика роботи спеціальних шкіл для дітей порушенням інтелекту свідчить, що наочність розглядається, здебільшого, як засіб формування у школярів просторових уявлень або в якості ілюстрації. Такий підхід зменшує потенційні можливості використання наочності, зокрема, в такій функції як формування самостійності в навчальній діяльності школярів. Саме роль наочності, як засобу формування самостійності в процесі трудової діяльності, що є профільною у навчальних планах спеціальної школи, не достатньо широко розглядається як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Отже, актуальність зазначеної проблеми, недостатня розробленість її в теорії і практиці спеціальної освіти зумовили вибір теми нашого дослідження.

**Мета дослідження:** розвиток навчально-пізнавальної самостійності учнів із порушенням когнітивного розвитку шляхом використання різних видів наочності, розробки діагностичних завдань, показників та рівнів сформованості навичок самостійного їх виконання.

Для досягнення мети визначені такі **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати науково-методичні джерела з проблеми дослідження;

2. Розробити діагностичні завдання, показники та рівні сформованості навичок самостійного виконання завдань в учнів спеціальної школи (під час використання різних видів наочності на уроках трудового навчання).

3. Провести констатувальний етап експериментального дослідження, здійснити кількісний і якісний аналізи результатів дослідження.

**Об'єкт дослідження:** освітній процес у спеціальній школі для дітей із порушенням інтелектуального розвитку.

**Предмет дослідження:** стан використання наочності як засобу формування навичок самостійного виконання завдань (на прикладі трудового навчання).

**Методи дослідження:** аналіз загальної та спеціальної науково-методичної літератури, вивчення та аналіз передового педагогічного досвіду з проблеми дослідження (в I розділі); бесіди з учнями та вчителями спеціальної школи; спостереження за вміннями учнів самостійно користуватися наочними засобами в процесі навчальної діяльності; констатувальний педагогічний експеримент; кількісний та якісний аналізи отриманих результатів (в II розділі).

**Структура роботи:** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

# РОЗДІЛ I

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

### 1.1. Стан проблеми дослідження в загальній науково-методичній літературі

Удосконалення навчально-виховного процесу в початковій школі вимагає підготовки учнів до глибокого і всебічного пізнання, формування пізнавальних потреб, розвитку мислення, уміння самостійно оволодівати знаннями.

В сучасних умовах якість початкового навчання набуває особливого значення, оскільки найближчі перспективи розвитку, передбачені в «Основних напрямках реформи загальноосвітньої і професійної школи», вимагають істотної перебудови змісту і методів навчання молодших школярів, ефективного використання різноманітних засобів формування пізнавальної діяльності та самостійності молодших школярів [4, с.7].

У 60-80-ті роки ХХ століття у сфері початкового навчання відбулися зміни, зумовлені результатами психологічних і педагогічних досліджень пізнавальних можливостей молодших школярів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності учнів. Проблема активізації такої діяльності учнів знаходиться в центрі уваги педагогічної науки та займає одне з головних місць серед педагогічних досліджень.

В сучасній педагогічній науці проблема активізації навчального процесу розглядається в різних аспектах: як сутність активізації пізнавальної діяльності й шляхи формування пізнавальної активності учнів (Л.П. Арістова, П.І. Підкасистий, Н.А. Половникова,

О.Я. Савченко, М.Н.Скаткин, Т.І.Шамова, Н.Ф.Денисенко та ін.); та як виховання пізнавальних інтересів (Н.Г.Морозова, Г.І.Щукіна та ін.) [2; 5; 16; 27; 41].

Питання активізації пізнавальної діяльності учнів за допомогою наочності завжди було предметом дослідження вчених. У 30-60-ті роки ХХ століття було розроблено методика використання наочності в початковій школі (К.П.Ягодовський, М.Н.Скаткін та ін.). Розробці типології навчально-наочних посібників у початковій школі, їх характеристики і педагогічним вимогам до них присвячена ґрунтовна робота Н.П.Конобеєвського [8, с.26]. У 50-ті роки минулого століття цікаве і важливе дослідження різних форм поєднання наочності зі словом учителя проводилося представниками наукової школи академіка Л. В. Занкова [10, с.126].

У сучасній філософській і психолого-педагогічній науці теоретично розроблено й обґрунтовано питання, пов'язані з наочністю. У деяких роботах філософів досліджується проблема наочності, уточнюється поняття наочного образу як філософської категорії (В.Н.Бранський, Ф.І.Георгієв, А.В.Славін та ін) [10;19;47].

Виявлено психологічні основи використання наочності, вивчено формування в дітей образів, визначено роль наочного матеріалу в процесах абстракції та узагальнення, зв'язок слова і образу в процесі засвоєння знань учнями (В.Г. Ананьєв, Д.М. Богоявленський, О.М. Кабанова-Меллер, В.А. Крутецький, Н.О. Менчинська, І.С. Якіманська та ін.) [11; 24; 27].

У дослідженнях розроблено класифікацію наочних посібників і систему їх використання, деякі шляхи і способи застосування наочності в активізації пізнавальної діяльності [14, с.135].

У початкових класах питання ефективності використання наочності постає особливо гостро, оскільки якість навчання молодших школярів значною мірою залежить від умов і способів її використання, а

також від реалізації основних функцій і можливостей наочності для розвитку й активізації пізнавальної діяльності молодших школярів.

Починаючи з 60-х років ХХ століття, в теорії і практиці шкільного навчання під впливом концепції розвивального навчання, ядром якого є розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів відбулися значні зміни. Теоретично доведено що, активність дитини відображається у різних видах діяльності і є найважливішою передумовою, а також результатом її розвитку (Г. І. Щукіна).

Важливим засобом стимулювання пізнавальної активності молодших школярів, є таке використання наочності, яке створює умови для успішної реалізації не тільки навчальної, а й розвивальної функції методів і прийомів навчання [6;17;18].

У своєму дослідженні Е. А. Фарапонова [29, с.124] вказує, що навчання дітей графічної грамоти із застосуванням навчально-інструктивних карт і підведення першокласників до самостійного аналізу структури зразка та планування практичних дій з метою його виготовлення без зовнішніх опор, а лише шляхом внутрішньої, розумової дії.

Як свідчить проведений аналіз дисертаційних досліджень (М.П.Борисова, Н.П. Павлова, А.Н. Грабова), проблемі наочності та її використанню в початкових класах присвячено велику кількість методичних і дидактичних робіт. Проте більшість авторів розглядає наочність як засіб конкретно-образної інформації молодших школярів, який сприяє створенню в учнів правильних уявлень, збагаченню дітей певним запасом знань. Причому, досить часто якийсь один засіб наочності описують як найкращий на противагу іншим, націлюють на його використання для легшого засвоєння знань.

У деяких роботах вказано на зв'язок наочності з розвитком учнів, зроблено висновки про необхідність використання наочності не тільки



для збагачення учнів новими знаннями і навичками, але й для глибшого розвитку їх розумових здібностей [14;16;23;25;38].

Однак, незважаючи на велику кількість робіт, присвячених різним аспектам використання наочності, її роль в активізації пізнавальної діяльності молодших школярів залишається найменш дослідженою.

Тепер у початкових класах широко впроваджуються нові види наочних матеріалів, а реалізація ідей розвивального навчання значно збільшує роль наочності на різних етапах пізнавальної діяльності молодших школярів.

Ще К. Д. Ушинський вважав, що в перші три роки навчання не можна відмовлятися від наочного навчання, оскільки діти мислять «формами, звуками, кольорами, відчуттями» [32, с.116]. Автором було розроблено теоретичні основи наочного навчання й раціонального використання наочності в молодших класах, що обґрунтовують єдність мислення й мови, спрямовують хід навчання від конкретного до абстрактного, від уявлення до думки.

Слід зазначити, що в психолого-педагогічній літературі та у сучасній шкільній практиці наочність розглядалася в основному, як чуттєво-конкретна. Для уточнення її сутності був потрібний ширший підхід, оскільки проблема наочності включає теоретичні положення не тільки про роль, сутність, місце, функції наочності, а й про роль наочного образу в пізнанні та навчанні.

Наочні образи завжди беруть участь у процесах мислення, виступають аспектом процесу мислення [4, с.21]. Дослідження багатьох авторів свідчить про те, що молодші школярі не засвоюють абстрактних понять, якщо немає чуттєвих образів, які б стали матеріальною опорою розумових дій, що необхідні для засвоєння понять. А чуттєві образи створюються в учнів за допомогою засобів наочності.

У початкових класах особливо вагомою є роль наочних образів у формуванні широкого кола уявлень, саме тут створюються елементарні

поняття, та закладаються основи наукового світогляду. У молодших школярів переважають здебільшого чуттєво-наочні елементи мислення. Однак за умови правильної організації процесу навчання, вчителі не обмежуються фіксацією фактів та явищ, а включають до навчання елементи раціонально-понятійного мислення: учні вчаться виділяти істотні ознаки, робити узагальнення. При цьому наочність не тільки входить у процес навчання як складова частина пізнання, а й відображає результати цього пізнання, тобто є частиною знання.

Чуттєвий наочний образ може бути основою і формою вираження досягнутих емпіричним або теоретичним шляхом знань у вигляді чуттєво сприйманих знаків, схем, графіків, таблиць. За допомогою таких наочних образів можна здійснювати операції з предметами й об'єктами навколишнього світу, не вдаючись безпосередньо до дій з цими предметами, поєднувати їх, ділити, виділяти окремі властивості та ознаки, включати в нові зв'язки тощо.

Специфіка предмета трудового навчання вимагає насамперед певних форм організації навчально-пізнавальної діяльності школярів та специфічних методів викладання, що забезпечують більш повніше і послідовне застосування засобів наочності й активності не тільки в розумовій, а й у практичній діяльності молодших школярів. Активне сприйняття, що відбувається при цьому, створює умови для порівняння та співставлення щойно сприйнятого предмету, процесу, явища (образ-сприйняття) з уже наявними уявленнями про нього (образ-уявлення) [44, с.50].

Співставлення цих двох видів наочного образу відбувається в результаті розумових процесів, унаслідок чого наявні в дітей уявлення уточнюються, збагачуються деталями, конкретизуються і використовуються з метою формування понять. Враховуючи це, можна сказати, що в молодших школярів переважають чуттєво-наочні елементи

мислення, хоча частка раціонально-понятійних елементів на сучасному етапі початкового навчання все більше зростає.

Важливе завдання в навчанні – знайти оптимальні шляхи і засоби досягнення найбільш ефективних результатів з урахуванням усіх умов і закономірностей протікання процесу пізнання. Одним із таких важливих засобів досягнення ефективності навчання є наочність. Її важливість і необхідність у процесі навчання зумовлюється тим, що вона може, на відміну від процесу пізнання, використовуватися цілеспрямовано, дозволяючи здійснити поєднання конкретного й абстрактного, виходячи з мети вибору оптимального шляху пізнання. Саме цим процес навчання відрізняється від процесу пізнання [35, с.85].

Питання значущості про наочність та особливості її використання в початкових класах відображене в працях В. О. Сухомлинського. На думку вченого-практика, важливим моментом інтелектуального виховання дитини є своєчасний перехід від конкретного до абстрактного, тобто момент, коли натуральні засоби наочності перестають бути необхідними [18; 19].

Більш складним завданням педагога початкових класів є перехід до зображувальної наочності, особливо до символічних зображень, що відіграють велику роль у розвитку абстрактного мислення, а також подальший поступовий перехід від зображувальної наочності до словесно-образної. «Словесний образ – це крок на шляху переходу від мислення «формами, звуками, кольорами й відчуттями» до мислення поняттями» [38, с.49].

Аналіз основних поглядів на суть наочності дає підставу вважати, що наочність у сучасній, в тому числі і в початковій, школі розглядається в більш широкому плані. Так, засоби наочності можуть бути використані не тільки для формування конкретно-чуттєвих уявлень, а й для вироблення понять, з метою ознайомлення з предметами не тільки на рівні явищ, а й на рівні їх сутності. Розширення

зони дії засобів наочності відбувається тому, що в школі (вже в початкових класах) усе більшу роль відводять системі теоретичних знань учнів.

Глибоко і всебічно займався розробкою проблеми наочності класик педагогіки К.Д.Ушинський. Визначення наочності міститься у його вислові про наочне навчання, під яким він розумів «... таке навчання, яке будується не на абстрактних уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною незалежно від того, чи будуть ці образи сприйняті в процесі самого навчання під керівництвом наставника, чи сформовані раніше під час самостійних спостережень дитини, так що наставник знаходить у душі дитини вже готовий образ і на ньому будує навчання» [28, с.42].

У теорії і практиці використання наочності, окрім визначення її сутності, важливим є питання про функції засобів наочності. При визначенні функцій наочності в навчанні дослідники спираються на функції наочного образу в пізнанні. Наочні образи виконують у структурі пізнання дві основні взаємопов'язані функції:

пізнавальну (інформаційну), завдяки якій суб'єктові розкриваються властивості і структура предметів та процесів об'єктивного світу;

функцію регуляції (управління) діяльністю людини [37, с.19].

Виконання першої основної функції наочності – інформаційної – зовні здійснюється через різні типи і види наочності, внутрішній же бік цієї функції, пов'язаний з дією на пізнавальний процес, виявляється у впливі на основні процеси засвоєння знань:

а) безпосереднє, чуттєве ознайомлення з матеріалом – відчуття й сприйняття;

б) осмислення, що забезпечує глибоке розуміння матеріалу шляхом активної участі мислення;

в) запам'ятовування, що дозволяє на основі пам'яті відображати і зберігати інформацію, що надходить у мозок.

Різні типи й види наочності дозволяють насамперед збільшити кількість джерел інформації. Здійснюється це двома способами:

а) наочні засоби виступають у функції основного джерела інформації;

б) наочні засоби є наочно-ілюстративним матеріалом.

Друга функція наочності – управління пізнавальною діяльністю учнів – можлива завдяки застосуванню різноманітних скеровувальних дій.

З літературних джерел відомо, що певна послідовність, відбір наочного матеріалу, логіка його подання впливають на сприйняття, осмислення і запам'ятовування. Дія, що спрямовує процес пізнання, може бути викликана за допомогою слова в наочному посібнику, що дозволяє поставити навчальну проблему і включити дитину в активний пізнавальний пошук, тобто створити опору на уявлення, необхідну в якийсь певний момент пізнання. Спрямованими діями в наочних посібниках є різноманітні покажчики (знаки, символи) і прийоми, що дозволяють виділити, підкреслити, порівняти в певні моменти потрібні риси об'єкта, що досліджується [35, с.46].

Визначення функцій наочності у навчальному процесі залежить від мети, яку ставить учитель, а також від призначення певного виду наочності; від успішного використання різної наочності, яка в навчальному процесі набуває певних функцій. При цьому різні види наочності, використані вчителем з різною метою, дозволяють збільшити кількість джерел інформації двома способами.

В першому випадку учні під керівництвом учителя самостійно працюють з наочністю, і наочність виступає основним джерелом інформації; в другому випадку наочність супроводжує розповідь

учителя, виконує функцію чуттєвої опори, тому є ілюстративним матеріалом.

Інформаційна функція наочності в навчанні надзвичайно важлива, оскільки всі чуттєві сигнали, які сприйняті органами чуття і стали «чинником свідомості», піддаються логічній обробці, включаються в активне мислення.

В психолого-педагогічній літературі (Л.В.Занков, А.І.Зільберштейн, Н.П.Конобєєвський, Н.О.Менчинська та ін.) розрізняють три основні функції наочності: 1) наочність як засіб інформації; 2) наочність як засіб ілюстрації; 3) наочність як основа чуттєвого сприйняття і матеріальна опора пізнання.

Інші дослідники (М.Н. Махмутов, В.І.Паламарчук, Б.Х. Толль, Л.В. Чашко, І.С. Якиманська та ін.) визначають такі функції наочності, а саме:

- мотиваційна функція (наочність як засіб формування навчальних проблем);
- функція формування узагальнень і наукових понять (наочність як засіб розуміння внутрішньої сутності предметів і явищ);
- функція систематизації знань (наочність як засіб формування системи знань);
- пояснювальна функція (наочність як засіб інструктажу);
- функція управління пізнавальною діяльністю тощо.

Отже, наочність може змінювати свою функцію залежно від методів її застосування, а багатопланове застосування наочності змінює ці методи.

Як відомо, у створенні наочного образу, у виконанні наочною певної функції важливе значення належить слову вчителя. Дослідження, проведені під керівництвом Л. В. Занкова, показали, що для підвищення ефективності навчання й активізації учнів важливо поєднувати наочність зі словом учителя [19, с.68].

Пізнавальна ефективність застосування засобів наочності, на думку Л. В. Занкова, визначається ступенем самостійності учнів у переробці вміщеної в ній інформації. «Показати і назвати учневі об'єкта його властивості, – пише Л. В. Занков, – ще не означає досягти належного зв'язку слова і наочного образу в голові учня. Якщо учень сам знаходить властивість об'єкта, на яку вчитель лише скеровує його увагу, і сам дає його словесну характеристику, у школяра формуються виразні уявлення про об'єкт і словесні позначення властивостей пов'язуються з конкретними образами» [20, с.96].

Наочність не тільки сприяє успішнішому протіканню таких психічних процесів, як сприйняття, запам'ятовування, мислення, а й на їх основі дозволяє активізувати всю розумову діяльність, глибше проникати в головні та істотні сторони явищ, що вивчаються. Використання наочного матеріалу з метою засвоєння сутності явищ – один з найважливіших шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів. «Можна вважати, що це головне завдання наочності в навчанні» [25;37].

Різноманіття засобів наочності виправдане лише в тих випадках, коли потрібно розкрити різні аспекти певного предмету, а кожен із цих аспектів можна відобразити лише за допомогою певного виду наочності. Відбираючи засоби наочності, необхідно зіставити їх можливості із специфікою кожного навчального предмету і змістом кожного уроку.

Аналіз літературних джерел з досліджуваної нами проблеми дає підстави констатувати, що у більшості випадків форми поєднання наочності і слова пов'язані з однією основною функцією наочності – інформаційною.

Однак, А. В. Славін, досліджуючи питання про наочні образи в структурі пізнання, виділяє дві основні функції наочності: пізнавальну (інформаційну) функцію, завдяки якій суб'єкту розкриваються властивості, структура предметів та процесів, і функцію регуляції (управління) діяльністю людини [37, с. 25]. Функція управління

діяльністю відбувається завдяки застосуванню різноманітних засобів управління: відбір наочного матеріалу, послідовність його подання, що впливає на сприймання, розуміння та запам'ятовування, а вплив на процес пізнання здійснюється за допомогою слова, що дозволяє поставити навчальну проблему та включити школяра в активний пізнавальний пошук, тобто дати опору для створення уявлення, яке є необхідним у визначений момент пізнання.

Для здійснення функції регулювання діяльністю у наочних посібниках А. В. Славін рекомендує використати різноманітні вказівні означення типу знаків, символів, які вказують на відповідні прийоми діяльності: виділити, підкреслити, порівняти тощо.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження дозволили зазначити, що у межах психолого-педагогічних досліджень наочність розглядалася як чуттєво-конкретна форма навчального процесу, одна з найважливіших умов, що забезпечує формування в учнів усіх форм мислення, уявлення й поняття, розвитку мовлення й є джерелом отримання об'єктивних наукових знань про навколишню дійсність (К. Д. Ушинський, Я. А. Коменський та ін.) [24; 47].

Таким чином, проблема використання наочності в практиці навчання учнів середньої загальноосвітньої школи всебічно представлена у психолого-педагогічній літературі.

## **1.2. Аналіз проблеми дослідження у спеціальній науково-методичній літературі та практиці роботи спеціальних шкіл**

З літературних джерел [28; 34; 40] відомо, що від зародження думки про навчання і виховання дітей з порушенням когнітивного розвитку зарубіжними та вітчизняними вченими завжди зверталась увага на роль наочних засобів у корекційно-розвивальному процесі навчання та виховання цих дітей. На розуміння ролі наочності Е. Сегеном, Ж.



Ітаром під час розробки ними першої системи виховання і навчання дітей з порушенням розумового розвитку, мали вплив вчення Я. А. Коменського, Ж.Ж. Руссо, Г. Песталоцці та ін. [39; 40; 47].

Відомий психолог Л. С. Виготський наголошував на забезпеченні єдності візуального сприймання і активного мислення та мовленнєвої діяльності учнів під час роботи з наочним матеріалом [5, с.213].

Проблема наочності стосовно навчання школярів досліджувалась досить ґрунтовно у другій половині ХХ століття. Дослідників цікавило питання щодо особливостей відтворення наочного матеріалу учнями з інтелектуальними порушеннями (А.В. Григоніс), про сприймання та усвідомлення ними сюжетно-художніх картин (Є.А. Євлахова, Н.М. Стадненко), про поєднання слова вчителя і засобів наочності у навчальному процесі (Л.В. Занков).

Окремі питання наочності розглянуті у дослідженнях, присвячених методиці навчання учнів з порушенням інтелекту з різних предметів. Так про роль наочних і словесних засобів у навчанні розв'язанню арифметичних задач були присвячені праці Н.Ф.Кузьміної-Сиромятникової. Використання наочних та словесних засобів при вивченні рідної мови учнями були темою наукових досліджень М.Ф. Гнєзділова, В.В. Воронкової та ін. Особливості та методика використання символічної наочності у навчанні географії учнів спеціальної школи розглянуті у дослідженнях В.О. Липи, В.М.Синьова, Л.В. Стожок та інших [24; 27; 34].

Дослідження сформованості умінь учнів виконувати практичні завдання за різними видами інструкцій (предметом, зразком, малюнком, інструкційною картою) на уроках професійно-трудового навчання представлені в роботах Г.М. Мерсіянової, С.Л. Мирського. Вивчалась також і залежність практичних дій учнів спеціальної школи від співвідношення слова й наочності (Б.І. Пінський), уявлення дітей і

питання наочності навчання в спеціальній школі (І.М. Соловйов) [22; 34; 40].

Питання наочності, як одного із принципів навчання зазначених дітей, розглянуто у фундаментальних працях О.М. Граборова, Г.М. Дульнєва, І.Г. Єременка [4; 7; 16].

Наявні дослідження свідчать, що у дітей з порушенням інтелектуального розвитку мають місце труднощі у застосуванні різних видів інструкцій, зразків, не усвідомлення структури практичних завдань, способу його планування та виконання.

Порушення мислення та інших пізнавальних процесів призводить до невміння використовувати різні засоби наочності для здійснення аналізу предметів діяльності, самоконтролю, нездатності співставляти результати діяльності зі зразком (Н.П. Павлова, В.Г. Петрова, Б.І. Пінський, О.П. Хохліна, В.Т. Хохріна, Л.П. Ярова та ін.) [28; 34; 37].

Результати дослідження питань щодо наочних засобів навчання в психолого-педагогічній літературі та у практиці навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку свідчать, що у теорії олігофренопедагогіки та спеціальній психології розглянуто досить широке коло питань із зазначеної проблематики, зокрема, визначені особливості сприймання різних видів наочності школярами, роль наочності у корекції розумової сфери дітей та ін.

Однак, саме роль наочності, як засобу формування самостійності розумово відсталих школярів, зокрема при виконанні практичних завдань на уроках праці, не знайшла ще достатнього висвітлення ні в теорії, ні в практиці навчання таких дітей.

В навчальному процесі наочність виконує особливо важливу роль. Це пов'язано з конкретністю мислення учнів з інтелектуальними порушеннями, із характерними для їньої психіки порушеннями процесів абстрагування та узагальнення [19; 31].

Психологічна наука виділяє дві основні функції наочності, це: 1) розширення чуттєвого досвіду учнів; 2) розкриття сутності предметів і явищ.

Відомо, що чуттєвий досвід дає можливість людині впізнавати предмети і явища, служить «матеріалом» для формування узагальнень. У той же час він охоплює лише зовнішній бік предметів. Багато властивостей навколишньої дійсності безпосередньому сприйняттю не доступні.

Натуральний об'єкт, застосований як наочний матеріал, реалізує тільки першу з названих функцій наочності. Але в спеціальній школі головна проблема полягає у формуванні тієї частини навчального матеріалу, яка відображає сутність предметів і явищ.

Тому натуральні предмети, хоча їх роль у поясненні досить велика, не можуть бути єдиною опорою у формуванні учнівських знань. У трудовому навчанні під час засвоєння теоретичного матеріалу функцію наочної опори виконують різні види наочності.

Пізнання об'єктивної дійсності за допомогою засобів наочності в процесі навчання також може йти різними шляхами. Один шлях – безпосередня демонстрація натуральних предметів і явищ дійсності (натуральна наочність). Роль натуральної наочності полягає в тому, що вона є основним джерелом знань, основою будь-якого пізнання. Інший шлях – використання опосередкованих зображень предметів і явищ.

При цьому треба мати на увазі, що способи опосередковування наочних образів можуть бути різними. Розрізняють наочні образи сенсорні та мисленеві. Сенсорні образи створюються безпосередньо відчуттями і сприйняттями, про певний предмет або явище вони дають загальне уявлення, часто безсистемне, яке містить елементи неістотного.

Саме на основі сенсорного образу створюється наочність образно-опосередкованого типу (зображальна наочність): навчальні картини,

фотографії, технологічні карти, технічні рисунки, друкарські таблиці, муляжі, макети тощо.

Головне завдання цієї наочності полягає в тому, щоб підвести учнів до узагальнень, сприяти виявленню й узагальненню істотного на основі демонстрації окремого та конкретного.

Наочні посібники, що використовуються на уроках праці в спеціальній школі, за призначенням поділяються на дві групи. За допомогою посібників першої групи учні набувають знань, пов'язаних з певним видом праці: про призначення інструментів, про властивості матеріалів, про технологічні процеси тощо. До другої групи відносять посібники, що допомагають розвивати загально трудові вміння (орієнтування в завданні та планування). Наприклад, розбірний макет зразка виробу полегшує учням аналіз об'єкта майбутньої роботи. За допомогою наочної технологічної карти учні вчаться планувати виконання трудового завдання (див рис. 1.1).

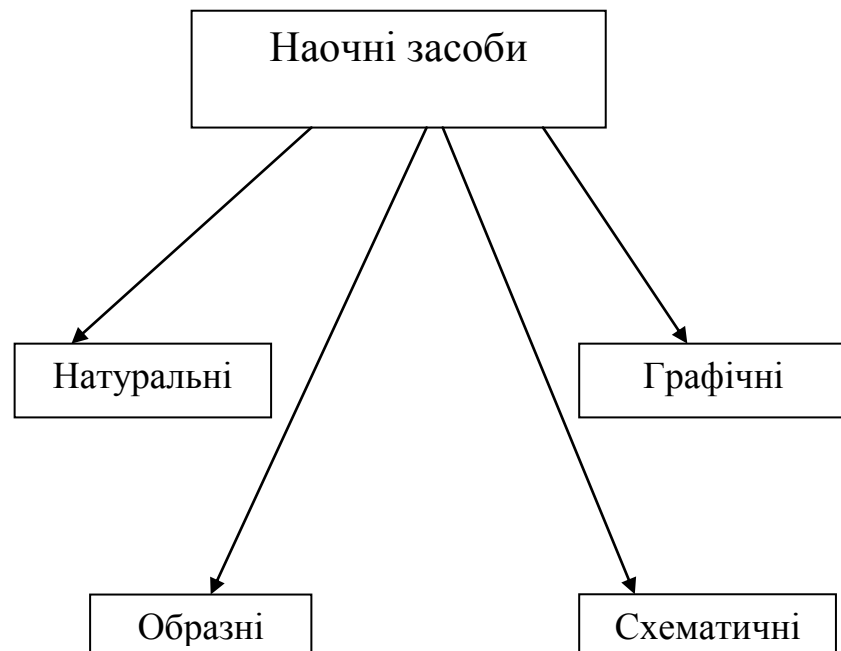


Рис. 1.1. Види наочності на уроках трудового навчання

У спеціальній школі наочні посібники використовуються з урахуванням особливостей сприйняття учнів з порушеннями

інтелектуального розвитку. Наприклад, слід мати на увазі, що для учнів даної категорії, особливо молодших школярів, характерними є: сповільнений темп сприйняття навчального матеріалу, труднощі розуміння креслень, технічних рисунків із зростанням їх складності та із зменшенням чіткості зображення. Ці труднощі вдається подолати шляхом спеціальної організації навчання, спрямованої на розвиток процесів сприйняття, а також за допомогою наочних посібників, що враховують можливості учнів [37, с.41].

У процесі використання наочності в навчанні дітей слід спиратися на найбільш доступний їх розумінню чуттєвий досвід і правильно поєднувати в навчанні наочні та словесні засоби, оскільки словесно-логічне мислення є вищим рівнем розумового розвитку, до якого необхідно підвести учнів спеціальної школи.

Наочність у навчанні – це залучення різних наочних засобів у процесі засвоєння учнями знань і формування в них умінь та навичок. Сутність наочності полягає в збагаченні учнів чуттєвим пізнавальним досвідом, необхідним для повноцінного оволодіння абстрактними поняттями.

Існує загальне правило застосування засобів наочності в загальноосвітніх школах: навчання має бути наочним такою мірою, яка необхідна для свідомого засвоєння учнями знань і вироблення умінь та навичок, що спираються на живі образи предметів, явищ і дій [27; 30].

На цих загальних правилах базується використання наочності і в спеціальній школі, проте, має деякі особливості. Насамперед, у спеціальній школі з метою формування абстрактних понять, узагальнень, загальнотрудових умінь і навичок практична наочність використовується більш тривалим часом. Це пояснюється тим, що в дітей різко порушені процеси абстрагування й узагальнення, їм важко «відірватися» від спостереження конкретних предметів і зробити

абстрактний висновок або підсумок, необхідний для формування того чи іншого поняття.

Предметна наочність призначена для вивчення властивостей предметів як таких, а також з метою їх створення. Використання цієї форми наочності необхідно організовувати з урахуванням особливостей сприйняття реальності школярами з порушенням інтелекту. Відомо, що їх сприйняття спочатку має недиференційований характер, їм важко виділяти головні, істотні ознаки об'єкта. Образи предметів, що виникають у свідомості учнів, нечіткі, неповні і часто спотворені. У їх мовленні здебільшого відсутні відповідні мовні засоби, необхідні для правильного відображення властивостей об'єктів, що спостерігаються.

З огляду на ці особливості учнів наочні посібники необхідно диференціювати за основними ознаками об'єкта без додаткових деталей. Врахування особливостей школярів з порушеннями інтелектуального розвитку при використанні засобів наочності полягає в тому, що разом із створенням в учнів чітких і повних уявлень про оточення, необхідно навчити їх правильно вживати відповідні слова і терміни, які позначають властивості предметів, ознаки явищ, відношення і зв'язки в реальному світі.

Слово вчителя в цьому процесі є організуючим і регулюючим чинником. Ще більше зростає роль слова в тих випадках, коли наочність використовується для розвитку в учнів загальних уявлень і понять. В літературі з початкового навчання (М.Н. Скаткін та ін.) велика увага приділяється проблемі наочності і питанням предметної наочності.

В спеціальних школах існує декілька етапів використання засобів наочності:

- 1) збагачення чуттєвого пізнавального досвіду, що передбачає навчання умінь спостерігати, порівнювати, виділяти істотні ознаки предметів та явищ і відображати їх у мові;

2) забезпечення переходу створених наочних образів - в абстрактні поняття;

3) використання абстрактної наочності для формування конкретних образів предметів, явищ і понять.

Психологічні дослідження В.Г. Петрової показують, що ознайомлювати школярів з порушеннями інтелекту з предметами навколишнього світу, організовувати і стимулювати розумову діяльність допомагають практичні дії [35; 36].

Успішність практичної діяльності розумово відсталих школярів на уроках праці залежить від їх здатності засвоювати наочні образи виробів, планувати і контролювати свою роботу. Така здатність також формується за допомогою наочної опори.

Ефективність використання наочних засобів пояснюється тим, що при чуттєвому сприйнятті (насамперед, зоровому), образи предмету формуються швидше й зберігаються в пам'яті довше, ніж створені на основі тільки мовного повідомлення [29, с.110].

Одним з вирішальних чинників розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями є їх практична діяльність. Поза цією діяльністю не може формуватися ні пізнавальна діяльність, а ні особистість дитини. Відповідно, і практичним діям, що мають пізнавальне значення, має належати істотна роль у просуванні дітей-олігофренів, та корекції їх основних недоліків.

На уроках у спеціальній школі необхідно, щоб учні не тільки розглядали наочні посібники, або слухали пояснення вчителя, а й виконували практичні завдання, так або інакше діяли з предметами і таким чином отримували б нові знання, чи закріплювали вже наявні. Дослідження В.Г. Петрової показують, що школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, особливо учні молодших класів, у таких ситуаціях зазнають великих труднощів.

Матеріали досліджень свідчать про те, що учні спеціальної школи по-різному включаються в діяльність. Одні з них, не дослухавши пояснення, поспішають приступити до роботи, діють недбало, припускаються помилок. Інші починають виконувати завдання несміливо, повільно переходять від однієї операції до іншої, часто порушують технологію.

Проте, незважаючи на ці відмінності, діти часто виявляються однаково невмілими у своїх «рухах» [26, с.49].

Щоб школярі в процесі діяльності досягали мети навчання, вчитель використовує різноманітні навчальні засоби, це вимоги до учнів і завдання для самостійної роботи. Навчальним засобом є і розповідь вчителя, усне пояснення навчального матеріалу, що викликає в учнів імпульс до розумової діяльності, спрямованої на засвоєння і переробку змісту навчального матеріалу. До навчальних засобів належать і такі засоби наочності, як навчальні посібники, моделі, наочні описи понять, що вивчаються.

Учитель, застосовуючи той чи інший навчальний засіб, припускає, що учні, відповідно до цього засобу виконують певну діяльність. У кожному з видів діяльності можна виділити загальні структурні компоненти, насамперед мотиви, мету і дії. Мотиви – це те, що спонукає людину до діяльності і надає цій діяльності обміркованості. Мета це – те, на що безпосередньо спрямована діяльність. Дія – це відносно завершений елемент діяльності, що сприяє досягненню певної проміжної мети. Вона може бути як зовнішньою, виконуваною за участю рухового апарату й органів чуття, так і внутрішньою, здійснюваною подумки.

У житті людини велику роль відіграє наявність орієнтувальних реакцій. Особливо велике їх значення для розвитку пізнавальної діяльності, для орієнтування в навколишній дійсності. Багато дослідників вважають, що в школяра з інтелектуальними порушеннями



страждає саме цей найважливіший механізм пізнавальної діяльності й відкриття нового [27; 38; 39].

Необхідні спеціальні спонукальні прийоми, спрямовані на розвиток у розумово відсталих дітей орієнтувальних дій, що допомагають усвідомлювати значущість і способи виконання практичного завдання.

Самостійність учнів виражається як у потребі і в умінні самостійно мислити, орієнтуватися в новій ситуації, знаходити шляхи розв'язання завдання, так і в різноманітній діяльності: у наслідуванні зразка, у тренувальних вправах, в осмисленні прочитаного, почутого, побаченого, у застосуванні знань. Школярі повинні навчитися самостійно планувати виконання завдань, контролювати свою роботу і вести її облік, оцінювати отримані результати.

Велике значення в процесі навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку має організація наочної опори. За допомогою наочності у школярів формуються технічні поняття і технологічні знання, розвиваються загальнотрудові вміння й навички (планування, самоконтролю тощо). Наочні посібники використовуються в спеціальній школі для формування технічних знань, а також для організації практичної діяльності.

В літературних джерелах зазначено, що для самостійного виконання практичного завдання важливим є не тільки вміння володіти операційними навичками, а й уміння проводити розумові дії: орієнтуватися в завданні, попередньо планувати хід виконання завдання, здійснювати поточний і завершальний самоконтроль (визначати правильність дій і результатів, оцінювати якість готового виробу) [9; 32; 36].

При вченні орієнтовної діяльності на уроках трудового навчання учнів різних вікових груп автором дослідження було виявлено:

- труднощі, що виникають в учнів під час аналізу зразка виробу (називання невеликої кількості деталей, визначення їх форми, розмірів, особливостей, способів поєднання, просторового розташування тощо);
- особливості аналізу зразка виробу щодо нового виробу, а також, що містить відповідь;
- різні види допомоги (активізація уваги, навідні питання, повторна інструкція, показ, що супроводжується інструкцією тощо);
- вплив аналізу зразка на успішність планування, практичного виконання, поточного і завершального самоконтролю;
- темп оволодіння умінням аналізувати об'єкт, тобто як швидко школярі починають самостійно називати його ознаки;
- причини, що заважають формуванню орієнтувальної діяльності (порушення працездатності, низький рівень розвитку мислення, відсутність інтересу до праці тощо).

На етапі планування учнями практичного виконання завдань зверталась увага на таке:

- характер труднощів при плануванні (порушення послідовності, пропуск операцій, повторення пунктів плану);
- особливості складання попереднього плану виготовлення аналогічного або відносно нового виробу;
- реакцію дитини на різні види допомоги (активізація уваги, додаткові питання, застосування операційних умінь заздалегідь планувати хід роботи над виробом).

Під час практичної роботи учнів зокрема визначено:

- труднощі в проведенні порівняння незакінченої чи виконаної роботи із зразком, напівфабрикатом наочно-операційного плану або частиною графічного плану;
- утруднення при встановленні причинно-наслідкових зв'язів між дією і результатом у ході роботи і пояснюванні причин помилок після її закінчення;

- уміння використовувати різні способи контролю (окомірний, інструментальний);
- реакцію на різноманітну допомогу (активізацію уваги, спонукання до порівняння, інструктаж, демонстрацію способів здійснення контролю);
- темп оволодіння умінням здійснювати поточний і завершальний самоконтроль на око та за допомогою вимірювальних інструментів.

В процесі формування трудових рухових прийомів зверталась увага на такі параметри:

- правильність виконання рухового прийому (уміння тримати інструмент, послідовність рухів, темп, просторова точність і плавність виконання прийому, диференціація зусиль);
- розуміння фронтального пояснення прийому;
- реакція на різні види допомоги (активізація уваги, повторна інструкція, показ послідовності рухів, виконання прийому разом з учителем);
- темп оволодіння прийомом;
- міцність сформованого вміння (ізольоване виконання прийому, застосування його разом з іншими прийомами під час виготовлення аналогічного і нового виробу);
- якісний результат виконання прийому.

Таким чином визначено складність орієнтувальної діяльності полягає в тому, що школярі не можуть зорієнтуватися в конструкції виробів, не звертають уваги на їх малопомітні, але важливі деталі, школярам важко сформулювати ознаки, якщо питання вчителя не містить підказки. Характер практичної діяльності дітей свідчить про розпливчатість у них образу виробу і про спроби доповнити своє уявлення про нього.

Самоконтроль – одна з умов успішної трудової діяльності школярів з порушеннями когнітивного розвитку. Він має низку особливостей: діти не вміють контролювати і коригувати виконувані операції відповідно до поставлених вимог, а контролюючи операцію за однією або двома вимогами, вони звертають увагу на інші вимоги.

Дослідження показують, що учні взагалі не усвідомлюють і не помічають елементи зразка, приховані від безпосереднього сприйняття.

В процесі роботи здійснюється поточний і завершальний самоконтроль, за допомогою якого визначається ступінь відповідності об'єкту, що виготовляється з поставленою на початку роботи метою.

Щоб уникнути помилок у роботі, учень повинен навчитися періодично порівнювати свій незакінчений виріб з тим, що має вийти, тобто з об'єктом, запропонованим йому як орієнтир (зразок виробу, рисунок тощо).

Практикою спеціального навчання доведено, що в навчанні самоконтролю допомагає використання предметних інструктивних карт, різних письмових інструкцій, які містять спеціальні вказівки [31, с.40].

Невміння користуватися інструкцією є однією з причин, унаслідок якої розумово відсталі школярі не можуть самостійно організувати свою діяльність згідно з певним планом, дотримуватися заздалегідь встановленої послідовності операцій і здійснювати їх за допомогою намічених способів і прийомів.

Аналіз процесу виконання учнями трудових завдань показує, що школярі не можуть упоратися з тією діяльністю, виконання якої базується на застосуванні інтелектуальних умінь та навичок, і основна причина цього – відсутність у допоміжній школі належної уваги до формування розумових дій, необхідних для практичної діяльності [33, с.11].

Необхідність інтелектуалізації практичної трудової діяльності учнів спеціальної школи підкреслюється в багатьох дослідженнях.

Так, у роботах Г.М. Мерсіянової виділено оптимальні педагогічні умови, що визначають ефективність навчання і формування усвідомленості практичної діяльності учнів спеціальної школи:

1) підготовка учнів до виконання практичних завдань шляхом постановки і мотивації мети, ознайомлення їх із змістом майбутнього завдання, попереднього планування дій, актуалізації знань і вмінь;

2) формування вмінь орієнтуватися в трудовій діяльності за допомогою різних засобів навчання;

3) формування прийомів розумової діяльності (умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, керуватися засвоєними правилами і прийомами) на основі вивчення пунктів у порівняльному плані;

4) навчання планувати практичну діяльність;

5) розвиток уміння здійснювати самоконтроль при виконанні практичних завдань;

6) формування умінь застосовувати знання на практиці;

7) облік індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей розумово відсталих школярів.

На підготовчому етапі необхідно викликати в учнів інтерес до практичної діяльності.

Важливою для виникнення учнівського інтересу є роль вибору того предмета, який вони виготовлятимуть. Діти відчувають позитивні емоції до привабливого виробу, у них з'являється бажання виготовити його.

Організуюючи процес навчання, слід зацікавити дітей значущістю майбутньої роботи. Школярі повинні усвідомити важливість і корисність того, що вони робитимуть. Конкретні, зрозумілі, значущі завдання стимулюють діяльність учнів, що сприяє підвищенню їх активності й відповідальності.

Важливим моментом підготовки дітей до виконання практичного завдання є попереднє ознайомлення із змістом діяльності. Учні повинні

знати, що вони виготовлятимуть, які інструменти й матеріали використовуватимуть, в який спосіб слід виконувати завдання, чим керуватися (зразком, планом, малюнком, інструкційною картою тощо), з чим порівнювати свою роботу.

Школярі з порушенням когнітивного розвитку не докладають зусиль для актуалізації необхідних знань і не шукають для їх застосування відомих їм опор діяльності. Для того, щоб учні досягли у своїй діяльності позитивних результатів, учитель повинен систематично надавати їм допомогу, давати вказівки щодо дії, яку треба виконати, своєчасно виправляти допущені помилки.

Така допомога буде ефективнішою, якщо вчитель не просто дасть готову рекомендацію, а й підготує школяра до самостійних міркувань, до усвідомлення необхідності виконання певної дії. Тому поточні зауваження вчителя корисні як під час ускладнень у роботі чи помилкових дій школяра, так і при правильному виконанні роботи [13, с.24].

Дослідження Н.П. Павлової показали, що спочатку учні молодших класів з інтелектуальними порушеннями не можуть самостійно користуватися предметною картою, довго не розуміють, що ці зразки є результатами виконання певних прийомів, не знають правил роботи. Їм важко розмістити належним чином таблиці, які показують різні ступені готовності виробу, і встановити потрібну послідовність, якщо деталі на таблицях мало відрізняються за величиною, формою і кольором.

Предметна карта відразу зацікавлює дітей, але зосередитися на розгляданні таблиць вони не можуть. По-різному поводяться школярі і під час практичної роботи. Одні самостійно звертаються до предметної карти при виникненні утруднень і знаходять відповідь, другі шукають відповіді, але не знаходять її, а треті не дивляться на карту і не помічають своїх помилок.

Уміння керуватися наочною інструкцією виробляється в учнів у наслідок її характеристики й аналізу.

Таким чином, своєрідність практичної діяльності учнів спеціальної школи зумовлена особливостями їх психічного розвитку, що позначається на їх навчальній діяльності.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження дозволили зазначити, що у межах психолого-педагогічних досліджень наочність розглядалася як чуттєво-конкретна форма навчального процесу, одна з найважливіших умов, що забезпечує формування в учнів усіх форм мислення, уявлення й поняття, розвитку мовлення. Вона є джерелом отримання об'єктивних наукових знань про навколишню дійсність.

Теоретичний аналіз наукових досліджень Б.Г. Ананьєва, Д.М. Богоявленського, Л.В. Занкова, О.М. Кабанової-Меллер, Н.О. Менчинської, І.С. Якіманської та ін. свідчить, що психологічні основи використання наочності виступають похідними від тенденції формування у дітей образів, від ролі наочного матеріалу в процесах функціонування їх абстракції та узагальнення, від сформованої тенденції до встановлення молодшим школярем зв'язку між словом та образом в процесі засвоєння знань.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми показав, що в теорії олігофренопедагогіки і спеціальної психології велику увагу приділено практичній діяльності розумово відсталих дітей, розглянуто велике коло питань з цієї проблеми. Проте ще не створено системи методичних прийомів формування в учнів спеціальної школи уміння виконувати практичні завдання на основі наочної опори.

В теорії пізнання, педагогіці та психології проблема наочності не тільки не втратила своєї актуальності, а й продовжує викликати підвищений інтерес. Велике значення під час навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку має організація наочної опори. Наочність розглядається як засіб формування в школярів з порушенням

інтелекту конкретних уявлень, з використанням її функції ілюстрації і демонстрації.

Результати дослідження питань щодо наочних засобів навчання в психолого-педагогічній літературі та у практиці навчання школярів з інтелектуальними порушеннями свідчать, що в теорії олігофренопедагогіки та спеціальній психології розглянуто досить широке коло питань із зазначеної проблеми, зокрема визначені особливості сприймання різних видів наочності школярами даної категорії та ролі наочності для корекції розумової сфери дітей.

Однак, наочність розглядається, в основному, як засіб формування у школярів конкретних уявлень, з використанням її функції ілюстрації і демонстрації, що значно звужує можливості цього виду навчальної діяльності, й недооцінює таку важливу функцію, як регуляція практичної діяльності школярів.

Роль наочності, як засобу формування самостійності школярів, при виконанні практичних завдань на уроках праці, не знайшла ще достатнього висвітлення ні в теорії, ні у практиці навчання таких дітей.



## **РОЗДІЛ 2**

### **ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ НАВИЧОК САМОСТІЙНОГО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ**

#### **2.1. Обґрунтування методики дослідження**

В експериментальному дослідженні брали участь учні 4-го класу навчально-виховного комплексу № 48 Херсонської міської Ради. Експеримент проводився на початку навчального року в 4-му класі, тому що саме в цей період відбувається розподіл учнів за наявними в школі профілями трудового навчання.

Завданнями експериментального дослідження визначені були такі:

1) Дослідити стан умінь учнів молодших класів спеціальної школи користуватися різними видами наочності в процесі виконання практичних завдань на уроках трудового навчання.

2) Виявити особливості формування у школярів знань та умінь користування на уроках трудового навчання наочністю, як засобом управління практичною діяльністю у процесі виготовлення виробів, передбачених навчальною програмою з трудового навчання.

Метою констатувального етапу експериментального дослідження було визначення рівня сформованості вмінь учнів молодших класів самостійно виконувати практичні завдання з використанням різних видів наочності як засобу управління практичною діяльністю.

Констатувальний експеримент проводився за допомогою завдань, спрямованих на виявлення умінь учнів користуватися різними видами наочності та організацію навчального процесу у спеціальній школі щодо застосування наочності на уроках трудового навчання.

Нами було досліджено стан організації навчального процесу в молодших класах на уроках трудового навчання, проведено аналіз

особливостей практичного використання наочних засобів учителями-дефектологами. Проаналізовано було 10 уроків. Крім того аналізувались поурочні плани, проводились бесіди та опитування вчителів з метою визначення місця наочності та її різновидів на уроках трудового навчання.

Спостереження навчального процесу на уроках праці показали, що корекційній спрямованості навчання учнів приділяється певна увага, але залишаються ще резерви для її більш ефективного застосування. Зокрема, не використовується прийом порівняння, а саме: кожне подальше практичне завдання пояснюється дітям без порівняння його з попереднім завданням. Не завжди акцентується увага школярів на спільних і відмінних ознаках деталей, виробів тощо. У більшості випадків школярів не навчають контролювати свої дії, аналізувати їх, не вимагають визначати правильність виконання завдання, знаходити недоліки. Найчастіше вчитель сам оцінює виконану роботу, не завжди аргументуючи свою оцінку.

Аналіз уроків трудового навчання свідчить про те, що рідко використовується спільний аналіз процесу виконання завдань. Або вчитель сам аналізує завдання, або це роблять учні за готовим зразком чи за письмовою інструкцією. У першому випадку школярі залишаються пасивними, а найголовніше, найістотніше залишається поза їх увагою; у другому випадку школярі припускаються помилок, не роблять детального і послідовного аналізу зразка.

В практиці навчання школярів недостатньо використовуються посібники, що відображають розгорнутий план виготовлення виробу, а саме інструкційних і предметних технологічних карт. Характерною ознакою технологічної карти є чітке визначення послідовності раніше перевірених та обґрунтованих трудових дій. Побудова змісту навчальних технологічних карт на такій основі може сприяти формуванню в учнів умінь планувати процес майбутньої роботи.

Технологічні карти, що використовуються на уроках праці, залежно від поставлених завдань, в одних випадках містять докладний виклад усього технологічного процесу виробу (у вигляді малюнків та схематичних зображень), у інших – тільки графічні зображення окремих операцій або вказівки до роботи і дані для здійснення контролю. Як правило, це таблиці, у змісті яких подано загальний вигляд запропонованого виробу, матеріали, інструменти та пристосування, графічні зображення послідовності виготовлення виробу з короткими вказівками щодо процесу виготовлення.

Наші спостереження свідчать про те, що письмовою інструкцією учні користуються тільки в тому випадку, коли навчилися не просто читати, а й розуміти прочитане, коли знають, що нумерація в інструкції вказує на послідовність дій. Уміння керуватися наочною інструкцією формується в учнів у процесі її характеристики й аналізу.

На уроках трудового навчання вчителі не використовують у достатній мірі і письмові інструкції як засіб керівництва під час самостійного виконання трудових завдань і як метод розвитку усвідомлення процесу праці.

Учні приступають до виконання завдання без попереднього орієнтування в ньому, без аналізу інструкції, без продумування послідовності дій, без актуалізації необхідних знань та вмінь. Вони успішніше виконують практичні завдання, керуючись усною інструкцією. Це можна пояснити тим, що вчителі зазвичай пропонують дітям виконати певне завдання в усній формі, відоме їм із попередніх уроків.

З аналізу уроків видно, що учні постійно зазнають труднощів під час виконання практичного завдання саме тоді, коли їм доводиться орієнтуватися в завданні за будь-якою інструкцією (усною чи письмовою), контролювати хід роботи, виправляти недоліки. Таким

чином, навіть досвідченому вчителю не завжди вдається методично правильно використовувати на уроці наочні засоби.

Аналіз уроків трудового навчання показує, що учні через недорозвинення аналітико-синтетичної діяльності не можуть самостійно користуватися предметною картою. Предметна карта не зацікавлює дітей. Вони не розуміють, що на ній вказано послідовність виконання операцій. Вони не можуть зосередитися на розгляданні таблиць, що показують певний ступінь готовності деталі чи зразка. Більшість учнів не дотримується логічного порядку при використанні окремих таблиць, що відображають технологію виготовлення виробу.

Як свідчать наші спостереження, школярі по-різному поведуться під час практичної роботи. Одні самостійно звертаються до технологічної карти і знаходять у ній підказку, інші шукають у ній відповідь і не знаходять, деякі, а таких більшість, не дивляться на карту і не помічають своїх помилок, вони навіть і не намагаються самостійно розглядати технологічну карту, що показує послідовність роботи, тому що спочатку потрібно виконати всю роботу подумки, а потім зробити практично.

На першому етапі інформація збиралася за допомогою методів опитування. Спочатку ми запропонували вчителям відповісти на запитання двох анкет (Додаток А).

Аналіз відповідей педагогів дозволив отримати первинну інформацію. Зокрема, всі вчителі, які відповідали на запитання, визнають за уроками праці можливість формування у школярів умінь вчитися, розвивати у них навички самостійності. Причому серед 5 опитаних учителів троє (60% опитаних) відзначили, що ці уроки сприяють формуванню потрібної якості більше, ніж інші навчальні предмети. В поясненні до цієї відповіді майже всі наводять однаковий аргумент: на уроках праці учні виготовляють вироби власними руками, самостійно, тому й виробляється самостійність. Відповідаючи на

питання про те, які знання і розумові дії можна формувати в учнів на уроках праці, більшість учителів відзначають, що це - знання про властивості і способи обробки матеріалів, про інструменти, способи роботи з ними, про професії. Половина опитаних відзначили також уміння планувати і контролювати роботу. Показовим є той факт, що в багатьох випадках відповіді на різні питання анкет одного і того ж респондента суперечливі. Наприклад, у відповіді на питання анкети: «Що, на Вашу думку, затримує розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів на уроках праці?» наголошується, що таким чинником є постійна робота за зразком і за інструкцією. Проте далі, відповідаючи на питання другої анкети «Чи часто Ви використовуєте на уроках інструктивно-технологічні карти з докладним описом роботи і чому?», той самий вчитель відповідає, що користується інструкційними картами часто, оскільки це привчає дітей до самостійної роботи.

Проведений аналіз навчального процесу показав, що на уроках трудового навчання найчастіше учнів навчають виготовляти конкретний виріб, детально показуючи і роз'яснюючи способи роботи, не піклуючись при цьому про усвідомлення діяльності і не даючи осмислити їх дітям самостійно. При цьому значну частину роботи учні виконують за шаблоном, під диктовку вчителя, із заздалегідь підготовлених педагогом деталей або розмічених заготовок. У школярів у віці 10-11 років, як правило, спостерігається значне відставання в розвитку трудових умінь: вони все роблять незграбно, неохайно, невміло. Учителі умисно знижують складність завдань, насамперед у їх практичній частині: частіше, ніж це необхідно, використовують шаблони, роздають готові деталі. Виготовлення виробу стає самоціллю, хоча слід виходити з прямо протилежних позицій: дитину потрібно навчати самостійно виконувати всі доступні їй практичні операції; більшого значення має набути процес осмислення роботи на фоні її якісного виконання.

На другому етапі констатувального експерименту ставилися такі завдання: виявити рівень володіння організаційними, технологічними, контрольними та оцінними вміннями в учнів; визначити рівень сформованості трудових умінь школярів виконувати практичні завдання за наочною опорою.

Ступінь володіння школярами основними загальнотрудовими вміннями виявлявся в ході спостереження за їх діяльністю, шляхом аналізу результатів діяльності, а також за результатами індивідуального обстеження.

Володіння цими вміннями виявляється в практичній діяльності, тому з метою виявлення ступеня їх сформованості в молодших школярів їм запропоновано було роботи з таких розділів програми трудового навчання як «Робота з папером», «Робота з пластиліном» та з природним матеріалом.

Спостерігаючи за роботою дітей і вивчаючи результати їх діяльності, ми спостерігали та аналізували ступінь самостійності учнів відповідно до критеріїв оцінки, кожна з яких характеризує рівень сформованості загальнотрудових умінь (виконує роботу самостійно, з незначною допомогою, не справляється із завданням). У ході виконання учнями практичних завдань ми спостерігали за їх діяльністю, поведінкою, емоційними проявами, умінням самостійно долати труднощі.

При виникненні утруднень надавалася спеціально передбачена допомога: школярам пропонувалося ще подумати над розв'язанням важкого завдання і продовжити самостійний пошук; організаційна функція вчителя була спрямована на стимуляцію до дії («Постарайся зробити, у тебе обов'язково все вийде» і т. ін.).

У ході експерименту учням пропонувалися спеціально підготовлені практичні роботи (вироби). Наведемо приклади таких виробів.

1. Аплікація «Крокодил». Її зміст і методика:

1) Учніві пропонується зразок зображення, складеного з окремих деталей. У кожного учня є картон блакитного кольору і деталі аплікації зеленого кольору .

2) Формулювання завдання: «Розглянь зразок і розклади деталі цієї аплікації на картон за зразком, визнач місце наклеювання кожної деталі. Приклей деталі аплікації: наклеї око і бант крокодила на основу з кольорового картону, щоб вийшла картинка, як на зразку».

2. Виріб «Черепашка» з пластиліну і шкаралупи горіха. Зміст і методика:

1) Учніві пропонується технологічна карта, опис процесу виготовлення черепахи з пластиліну.

2) Формулювання завдання: «Розглянь зразок і виліпи з пластиліну» такий саме. Роздивись матеріал.

Крім того, давались вироби, які потрібно було виготовити за малюнками та інструкційними картами.

Таким чином, сукупність виконаних завдань дозволила отримати необхідні відомості про стан сформованості вмінь керуватися наочністю в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку і на цій основі виявити в них особливості умінь працювати за різними наочними опорами.

## **2.2. Аналіз результатів дослідження**

Дослідження проводилося на уроках трудового навчання в 4-му класі на базі Херсонського навчально-виховного комплексу №48. Загалом у дослідженні взяло участь 10 учнів.

Узагальнюючи отримані результати щодо характеристики вміння самостійно керуватися наочністю, ми визначили такі показники:

1. Уміння сприймати й утримувати в пам'яті мету трудової діяльності.

2. Орієнтування у практичному завданні: учень називає предмет; вказує його призначення; виділяє деталі; розглядає зразок; правильно розміщує деталі.

3. Співставлення в процесі виконання завдання зразка з наочністю: починає роботу без аналізу зразка; звертається до зразка під час виготовлення; планує найближчу операцію.

4. Здійснення самоконтролю (порівняння виготовленого виробу з наочністю): порівнює незакінчену роботу із зразком; не співставляє із зразком; знаходить помилки; виправляє помилки.

Аналіз уміння самостійно керуватися наочністю проводився за зазначеними показниками й оцінювався в балах за якими визначалися рівні.

До високого рівня розвитку умінь самостійно керуватися наочністю віднесено учнів, які сприймають інформацію (інструкцію), розміщену в навчальних матеріалах; розуміють призначення і зміст пропонованих зразків, вміють їх розглядати, керуючись поставленими питаннями і загальним формулюванням завдання; відповідають на запитання; вміють аналізувати, порівнювати, узагальнювати, можуть спланувати роботу і вносити корективи під час виконання завдання і після його завершення; прагнуть доводити роботу до кінця.

До середнього рівня розвитку самостійного керування наочністю увійшли учні, які можуть сприймати інформацію, розміщену в навчальних матеріалах, спланувати діяльність за допомогою вчителя (без цієї допомоги можуть пропустити частину інформації), роботу доводять до кінця, але виправляти помилки не прагнуть.

До низького рівня сформованості вміння керуватися наочністю віднесено учнів, які не вміють організувати свою діяльність; не повною мірою використовують навчальну інформацію у вигляді наочних



засобів; зроблених помилок, зазвичай, самостійно не помічають; не випровляють помилки навіть після зауваження вчителя, роблять «як вийде»; надають перевагу прямим вказівкам та інструкціям педагога.

Стан сформованості умінь самостійно керуватися наочними засобами школярами нами оцінювався за такими показниками: здатність утримувати мету трудової діяльності, знання учнів про предмет діяльності, вміння усно описати предмет, виготовити виріб за зразком, зіставити результати виготовлення виробу у процесі його виконання зі зразком, планувати власну діяльність, порівнювати виготовлений виріб зі зразком, виправлення помилок.

Щодо характеристики запропонованого учням предмету діяльності, то в учнів з порушенням інтелекту було виявлено таку тенденцію: їм важко зосередити увагу на завданні, назвати предмет і його призначення. Аналіз результатів виконання завдань школярами дозволив виділити три рівні сформованості вміння аналізувати запропонований їм предмет діяльності, зокрема називати предмет, вказувати його призначення, виділяти деталі (описати предмет), розглядаючи зразок, розміщувати деталі одну відносно одної (викладання деталей аплікації).

Тільки 10% обстежених дітей самостійно аналізували зразок під час виготовлення виробу, а 20% школярів впоралися із завданням при наданні вчителем незначної допомоги. Таким чином, при формуванні умінь учням потрібні не тільки вказівки педагога, але й спеціально організоване навчання, що підтверджують дані таблиці 2.1.

Аналіз отриманих результатів умінь планувати власні операції дозволив виявити наявність уміння складати план трудової операції і реалізувати його, уміння працювати за зразком, ступінь самостійності під час аналізу креслення, емоційне налаштування на виконання роботи, наявність інтересу до предметів праці, вербальний коментар, цілеспрямованість, компактність та ефективність дій за інструкцією.

Таблиця 2.1

**Розподіл учнів спеціальної школи за рівнем сформованості  
уміння самостійно планувати та виконувати роботу (у %)**

Рівні умінь	Обстежені учні
	4 клас
Високий	10
Середній	20
Низький	70

Як показав експеримент, 30% обстежених учнів здатні правильно скласти технологічну карту з організованою допомогою педагога. Вони показали наявність елементарних вмінь складати план трудової операції і реалізувати його, виявили здатність працювати за зразком. Велика частина цих дітей позитивно налаштовані на виконання завдання.

На низькому рівні планування операцій опинилися 70% обстежених учнів. Їх дії були невпевнені; не закінчивши одну операцію, вони бралися за іншу, у результаті виконували багато зайвих дій. Школярі не розуміли значущість дотримання послідовності в роботі і раніше виконували операції, пов'язані із швидкою зміною форми матеріалу.

Молодші школярі не могли тривалий час зосередитися на якомусь відрізку роботи внаслідок своїх психофізіологічних особливостей (підвищена стомлюваність, імпульсивність тощо). Учні з інтелектуальними порушеннями не виявили самостійності під час планування своїх трудових операцій, не могли уявити послідовності складання технологічної карти. Реалізуючи певні предметні операції, школярі в своїй більшості не планували подальшої дії.

Під час спостереження за діяльністю учнів ми звертали увагу на рівень сформованості самоконтролю (вміння порівнювати виготовлений виріб з наочністю). З метою виявлення цього вміння в планах роботи з

виготовлення аплікації «Крокодил» (тема «Робота з папером») спеціально включено пункт «Збери аплікацію» (складання композиції). Це дало нам можливість визначити, чи виконує цю операцію учень, чи усуває допущені помилки, перш ніж приступати до наклеювання деталей, аналізуючи правильність їх підготовки і розміщення на площині аркуша.

Аналіз показав, що високий рівень здійснення самоконтролю в процесі виготовлення виробів з наочністю мають 10 % учнів (див. таблицю 2.2).

*Таблиця 2.2*

**Результати дослідження стану сформованості в учнів умінь самостійно порівнювати виготовлений виріб з наочністю (у %)**

Рівні умінь	Обстежені учні
	4 клас
Високий	10
Середній	20
Низький	70

Більшість учнів розташовує матеріали і приладдя механічно, не усвідомлюючи, для чого це потрібно робити, або формально виконуючи вказівки вчителя. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку, уявляючи результат діяльності, часто не замислюються над процесом її досягнення, не співвідносять досягнуте з метою трудової діяльності.

Результати дослідження свідчать, що у переважної більшості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку початкових класів за всіма значущими показниками недостатньо сформовано вміння керуватися наочними засобами в процесі виконання практичних завдань на уроках трудового навчання. Спостерігаються незначні коливання зростання рівня сформованості виявлених умінь в межах одного виду діяльності

(за зразком, предметом, схемою чи інструкційною картою), як це видно на табл.2.3.

Таблиця 2.3

**Результати сформованості вміння учнів керуватися різними видами наочності на уроках трудового навчання ( у% )**

Виконання практичних завдань за різними видами наочності	Рівні самостійності	Обстежені учні
		4 клас
За спеціально виготовленим зразком	Високий	10
	Середній	20
	Низький	70
За натуральним предметом	Високий	10
	Середній	30
	Низький	60
За схематичним зображенням предмету діяльності	Високий	0
	Середній	10
	Низький	90
За інструкційною картою	Високий	0
	Середній	10
	Низький	90

Для переважної більшості обстежених школярів, як свідчать дані таблиці 2.3, зразок виробу чи технічний рисунок не є опорою для організації самостійної практичної діяльності.

Більшість школярів приступали до операцій (різання, згинання), заздалегідь не зробивши розмітку (за зразком).

Середній рівень здійснення самоконтролю, порівняння виготовленого виробу з наочністю мають 10% обстежених учнів. На низькому рівні опинилися 90% дітей. Це свідчить про їх низьку здатність осмислити хід діяльності та її організацію і констатувати відповідність чи невідповідність між процесом і результатом розв'язання завдання та встановленою метою роботи і планом.

Отже, дослідженням встановлено, що зразок, модель виробу чи технічний рисунок (схематичне зображення) не слугують опорою для організації практичної діяльності школяра з порушенням інтелектуального розвитку в початкових класах, без попереднього аналізу всього виробу та окремих його деталей. Про це свідчать і результати експериментального дослідження. Так, основну масу обстежених (від 70 до 90%) складають учні з низьким рівнем сформованості умінь самостійно керуватися наочними засобами, що й зумовлює значні труднощі при виконанні навчальної діяльності.

Найпростіший наочний графічний матеріал та інструкційна карта, як наочний засіб, викликав у більшості школярів значні труднощі в процесі розуміння способу діяльності.

Аналіз результатів дослідження стану сформованості в учнів початкових класів умінь керуватися різними видами наочних засобів у процесі виконання практичних завдань дав підстави зробити припущення, що таке вміння значною мірою залежить від розвитку в них загальнонаочних умінь, а саме: здійснювати аналіз предмета діяльності (наочність), орієнтуватися у способі його виготовлення, тобто здійснювати попереднє планування послідовності дій та контролювати власну діяльність шляхом порівняння її з еталоном.

Наші спостереження за навчальним процесом на уроках трудового навчання показали, що використання різноманітних видів наочності допомагає вирішувати корекційно-розвивальні завдання, наочність має різнобічну спрямованість, вона є джерелом і засобом пізнання, служить для отримання інформації про об'єкт вивчення і забезпечення обміну інформацією між учасниками освітнього процесу, а також забезпечення процесу вивчення інформації в наочно-практичній діяльності.

Використання наочних засобів у навчанні активізує мовлення і сприяє його розвитку, збільшує словниковий запас учнів.

## ВИСНОВКИ

1. У психолого-педагогічній літературі наочність розглядається як чуттєво-конкретна форма навчального процесу, як одна з найважливіших умов, що забезпечує формування в учнів розвиток уявлень і понять, а також усіх форм мислення та мовлення. Вона є джерелом отримання об'єктивних знань про навколишню дійсність. Основними функціями наочності є: мотиваційна (наочність як засіб формування навчальних умінь); пояснювальна (наочність як засіб інструктажу); управління (як засіб керування пізнавальною діяльністю та формування самостійності навчання тощо).

2. На етапі констатувального експерименту ставилися такі завдання: виявити рівень оволодіння організаційними, технологічними, контрольними та оцінними вміннями в учнів; визначити рівень сформованості самостійних трудових умінь, навичок виконувати практичні завдання за рідноманітною наочною опорою.

Рівень володіння школярами основними загальнотрудовими вміннями виявлявся в ході виконання навчальних завдань. Показниками навичок самостійності нами були визначені такі: вміння утримувати в пам'яті мету роботи, самостійний аналіз інструкції до навчального завдання, співставлення в процесі виконання завдання зразка з наочністю, самоконтроль діяльності, самооцінка отриманого результату.

В якості діагностичних завдань учням 4 класу пропонувалися завдання, передбачені навчальною програмою трудового навчання, а саме: розділи «Робота з папером», «Робота з пластиліном» та з природним матеріалом.

Залежно від отриманих результатів обстежені учні розподілялись за трьома рівнями сформованості навичок самостійності: високим, середнім, низьким (до кожного рівня були розроблені відповідні критерії).

3. Експериментальне дослідження стану сформованості навичок самостійного виконання завдань, вміння керуватися різними наочними засобами дало змогу виділити три рівні сформованості цих умінь (високий, середній, низький) та з'ясувати, що переважна більшість обстежених школярів (від 70 до 90% - залежно від способу повідомлення завдання) перебуває на низькому рівні самостійності, для цих дітей наочні засоби не виконують роль наочної опори.

Формування умінь керуватися різними видами наочності під час виконання практичних завдань на основі аналізу предмета діяльності за його складовими, планувати послідовність практичних дій та здійснювати поопераційний самоконтроль сприяє розвитку самостійної пізнавальної діяльності учнів, що підтверджує передовий педагогічний досвід. Виявлено безпосередній зв'язок між показниками ефективності виконання практичних завдань за наочною опорою та рівнем сформованості у них загальнотрудових умінь. Ефективне розв'язання молодшими школярами трудових завдань з використанням наочної опори у процесі самостійного виконання практичних завдань: виготовлення виробів з різних матеріалів на уроках трудового навчання, можливе лише за дотримання таких основних умов: школярі повинні мати бажання виконувати запропоноване завдання; предмет виконання має бути посильним для виконання дитиною та викликати її інтерес; школярі мають володіти трудовими вміннями та узагальненими способами виконання практичного завдання (вміти аналізувати умови, організувати власну діяльність, планувати її та здійснювати поточний і завершальний контроль діяльності).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III. Відомості Верховної Ради. 2001. № 30. С. 142 – 150.
2. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 06.10.2005 р. №2961-IV. Відомості Верховної Ради. 2006. № 2-3. С. 36-42.
- 3.Бабанский Ю.К.Оптимизация процесса обучения (аспект предупреждения неуспеваемости школьников). Ростов-на Д., 1972. 251 с.
- 4.Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М.: Просвещение, 1982. 190 с.
5. Бешенков А.К. Дидактические основы трудового обучения учащихся 1- УІІ кл.: автореф. дис. ... канд. пед. наук : [НИИ трудового обучения и проф. ориентации ]. М.: АПН СССР, 1988. 42 с.
6. Билевич Е.А. Повышение сознательности выполнения заданий по ручному труду учащимися вспомогательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 1975. 28 с.
7. Бобылкина В.П. Обучение элементам конструирования и расчета на уроках трудового обучения и математики в 1-3 кл.: автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1978. 18 с.
8. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А.Психология усвоения знаний в школе. М.: АПН РСФСР, 1959. 347 с.
9. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. К.: Радянська школа, 1988. 128 с.
10. Бондарь В.И. Трудовое обучение во вспомогательной школе.К.: Радянська школа, 1981. 95 с.
11. Борисова М.П. Наглядные пособия и их применение. Белгород, 1965. 75 с.
12. Вавіна Л.С. Формування в учнів допоміжної школи навичок зв'язного усного мовлення. *Дефектологія*. 1997. № 4. С. 48-53.



13. Варданян Г.А. Диагностика и коррекция умственного развития в начальных классах. Ереван: Луйс, 1985. 214 с.
14. Вергелес Г.И. Дидактические основы формирования учебной деятельности младших школьников: дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1990. 383 с.
15. Вергелес Г.И. Характеристика показателей сформированности учебной деятельности младших школьников. *Формирование младшего школьника как субъекта учебной деятельности*. Л., 1990. С. 21 - 35.
16. Вергелес Г.И. Этапы формирования учебной деятельности младших школьников. *Психолого-педагогические условия умственного и нравственного развития младшего школьника*. СПб., 1992. С.17-27.
17. Воронкова В.В., Мачихина В.Ф. Основные направления по повышению эффективности урока во вспомогательной школе. *Дефектология*.1981. № 2. С. 18-21.
18. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. / под ред.В.В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994. 416 с.
19. Выготский Л.С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка. *Дефектология*. 1976. № 6. С. 3-9.
20. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: МГУ, 1985. 45 с.
21. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. М., 1968. 135 с.
22. Голяева Л. А. Формирование элементов графической грамоты у учащихся на уроках труда в 1- 4 классах: дис. ... канд. пед.наук. М., 1986. 22с.
23. Грановская Р. М. Использование методов активного обучения.Л.: ЛГУ, 1982. 27с.
24. Григонис А.В. Припоминание наглядного материала умственно отсталыми детьми. *Дефектология*. 1987. № 4. С. 3-6.

25. Гулак В.А. Формирование умственных действий у учащихся вспомогательной школы с применением алгоритмов . Клиническое и психологическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью./ под ред. К.С. Лебединской, В. М. Явкиной, В. Г. Петровой. - М.: НИИ АПН СССР, 1976. - С. 95 - 102.
26. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова, А.К. Марковой. М.: Педагогика, 1982. 216 с.
27. Денисенко Н.Ф. Оздоровчі технології в освітньому процесі. Дошкільне виховання. 2004. № 12. С. 4-6.
28. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М.: Педагогика, 1969. 215 с.
29. Евдокимов В.И. Научные основы повышения эффективности обучения средствами наглядности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К.: ХГПИ, 1990. 18 с.
30. Евдокимов В.И. Сравнительная оценка разных способов использования наглядности в развитии познавательной активности учащихся. *Актуальные вопросы дидактики*. К.: Вища школа, 1974. С. 54-56.
31. Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. К.: Радянська школа, 1972. 130 с.
32. Петрова В. Г. Психология умственно отсталого школьника. М.: РОУ, 1996. 48 с.
33. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. М.: Педагогика, 1972. 184 с.
34. Пинский Б. И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977. 128 с.
35. Савченко А. Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников. К.: Радянська школа, 1982. 175 с.
36. Синев В. Н., Капустин А.И. О коррекционной роли использования образной наглядности в старших классах вспомогательной школы. *Дефектология*.

1978. № 2. С. 42-48.

37. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / АПН України, Інститут спеціальної педагогіки, Луганський держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка; голов.ред. В. І. Бондар. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436с.
38. Средства обучения и методика их использования в начальной школе / под ред. Г. Ф. Суворовой. М.: Просвещение, 1990. 159 с.
39. Товстоган В.С.Методичне забезпечення професійного відбору у системі трудової підготовки учнів допоміжної школи: автореф. дисерт. ...канд. пед. наук: 13.00.03. Київ,2002. 18 с.
40. Турский В. А. Формирование учений действовать по письменной инструкции у учащихся вспомогательной школы. Дефектология. 1988. № 1. С.19-24.
41. Фарапонова Э. А. Обучение младших школьников планированию действий в разных условиях постановки трудовой задачи ./под ред. А.А.Смирнова. М.: Просвещение, 1968. С. 5-58.
42. Фарапонова Э. А., Данюшевская Т.И., Ушнев С.В.Психолого-педагогические условия трудовой подготовки младших школьников: методические рекомендации. М., 1990. 32 с.
43. Хохліна О. П. Визначення показників ефективності освітнього процесу в допоміжній школі. *Дефектологія*. 2002. №3. С. 5-9.
44. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку навч.-метод. посібник. К.: Педагогічна думка, 2000. 286 с.
45. Хохліна О. П. Розумовий розвиток учнів молодших класів школи інтенсивної педагогічної корекції у процесі трудового навчання: навч.-метод. посібник. К.: Вежа, 2005. 144 с.
46. Шевченко С. Г. Вариативные формы образования детей с трудностями в обучении в массовых школах.*Дефектология*. 1996. № 1. С. 17-25.

47. Щербакова А. Н. Формирование у учащихся вспомогательной школы умения ориентироваться в задании: автореф. дис. ... кан. пед. наук. М., 1992. 16 с.
48. Щербакова К. В. Формирование графических навыков как средство коррекции практических трудовых действий учащихся младших классов вспомогательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1977. 23 с.
49. Якиманская И. С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. М.: Педагогика, 1989. 196 с.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Анкети вивчення думки вчителів щодо можливості формування самотійності школярів**

##### **Анкета №1**

1. Якою мірою уроки трудового навчання сприяють формуванню пізнавальної самотійності учнів? Підкресліть потрібне:
  - а) сприяють більше, ніж інші уроки;
  - б) нарівні з іншими уроками;
  - в) взагалі не сприяють.
2. Що на уроках трудового навчання є найбільш важливим стосовно формування у дітей уміння самотійно вчитися:
  - а) учбовий матеріал (зміст уроку);
  - б) методи організації діяльності учнів;
  - в) інше (що саме?).
3. Яким має бути зміст уроків трудового навчання, щоб він допомагав формувати у дітей уміння вчитися;
  - а) головне - надійні практичні уміння, виготовлення різноманітних виробів;
  - б) більше теоретичного матеріалу;
  - в) сполучати розумову роботу з практичною.
4. Які знання і розумові дії можна формувати в учнів на уроках трудового навчання?
5. Від чого, по-вашому, залежить інтерес молодших школярів до уроків праці :
  - а) від теоретичного змісту уроку;
  - б) від інтересу до виробу, що виготовляється;
  - в) від методів керівництва діяльністю дітей;
  - г) від цікавих прийомів; д) інший варіант.

6. Що, по-вашому, утрудняє розвиток пізнавальної самостійності у молодших школярів на уроках праці?

## Анкета №2

### Анкета для учителів трудового навчання стосовно використання на уроках методів навчання

1. Які методи на уроках праці, по-вашому, найбільш ефективні для формування знань (розповідь учителя; повідомляюча бесіда; самостійна робота з підручником; робота за технологічною картою; робота під диктовку учителя; демонстрація зразка, інші \_\_\_\_\_), для формування практичних умінь (розповідь учителя; повідомляюча бесіда; самостійна робота з підручником; робота за технологічною картою; робота під диктовку учителя; демонстрація; інші \_\_\_\_\_); у пошуковій діяльності (розповідь учителя; повідомляюча бесіда; самостійна робота з підручником; робота за технологічною картою; робота під диктовку учителя; демонстрація; інші \_\_\_\_\_).

2. Які методи Ви найчастіше використовуєте на уроках праці? \_\_\_\_\_

3. Що цікавіше дітям на уроках праці: виготовляти вироби під диктовку або самостійно знаходити шляхи і способи роботи?

4. Наведіть 1-2 приклади пошукової діяльності учнів на уроці трудового навчання \_\_\_\_\_

5. Чи часто Ви використовуєте на уроках трудового навчання технологічні інструкційні картки з детальним описом роботи?

а) часто;

б) іноді;

в) ніколи.

Чому?

**Додаток Б**

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

Я, Онищенко Алла Петрівна, учасниця 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 брати участів будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- 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 відповідальностей до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.



23 березня 2021 р.

---

(дата)

---

(підпис)

Онищенко А.П.

(ім'я, прізвище)