

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

Медичний факультет
Кафедра корекційної освіти

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОТІКАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ДІЙ
(ОПЕРАЦІЙ) В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ**

Кваліфікаційна робота(проект)

На здобуття ступеня вищої освіти бакалавр

Виконав: студентка 4 курсу 451 групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
(олігофренопедагогіка, логопедія)
Варава Антоніна Дмитрівна
Керівник: к.психол.н., доц.Ляшко В.В.
Рецензент: к.б.н., доц. Карпухіна Ю.В.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні аспекти розвитку та протікання інтелектуальних дій школярів з порушеннями інтелекту у психолого-педагогічній літературі	5
1.1. Проблема становлення інтелектуальних операцій у школярів з порушеннями інтелекту	5
1.2. Значення інтелектуальних дій для формування усвідомленої діяльності школярів.....	14
1.3. Інтелектуальні операції на уроках праці у спеціальній школі.....	18
РОЗДІЛ 2. Дослідження інтелектуальних дій (операцій) у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	26
2.1. Обґрунтування методики дослідження. Методика дослідження.....	26
2.2. Результати дослідження та їх аналіз.....	32
ВИСНОВКИ	51
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	53

ВСТУП

Актуальність теми. Пізнання людиною навколишньої дійсності відбувається за допомогою важливого інструменту – інтелектуальних операцій і, як наслідок, їхнє формування є важливим чинником становлення всебічно розвиненої особистості. Саме здатність логічно мислити, чітко висловлювати свої думки у сучасному світі потрібно кожному. Несформованість та недосконалість розумових операцій у школярів з порушеннями інтелекту, званою мірою позначаються на їх діяльності та викликають виникнення труднощів у навчанні.

Розвиток розумової сфери розглядається, як становлення в учнів загальних інтелектуальних здібностей до навчання та виконання праці, які зумовлюються сформованістю інтелектуальних операцій.

Важливим є те, що трудова діяльність засвоюється учнями шляхом розв'язання навчально-практичних завдань, які спрямовуються не лише на оволодінні певними знаннями, вміннями та навичками, а й на одержанні продукту трудової діяльності. Сформованість інтелектуальних операцій є важливою умовою для оволодіння та становлення трудових навичок школярів.

Проблемі формування інтелектуальних операцій у дітей, приділяли свою увагу багато вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів. Серед них можна відзначити таких як: Анікеєва Н.П., Венгер Л.А., Вигоський Л.С., Ельконін Д.Б., Жукова І.М., Занков Л.В., Костюк Г.С., Люблінська Г.О., Мерсіянова Г.М., Ж.Піаже, Поддяков Н.Н., Рубінштейн С.Л., Синьов В.М., Хохліна О.П. та інші.

Розгорнутий характер вивчення різними ученими інтелектуальних операцій у діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями, вказує на їхню значущість для навчання та розвитку учнів спеціальної школи, зокрема їх трудової адаптації та соціалізації загалом.

Особливого значення у роботі спеціальної школи набуває операція планування діяльності у процесі трудового навчання молодших

школярів, оскільки саме вона забезпечує правильну організацію та протікання всієї діяльності школяра. І чим раніше починається її формовання, тим кращими будуть результати продуктивної праці учнів.

Мета: дослідити стан сформованості інтелектуальних дій (операцій) на уроках праці у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Відповідно до мети були поставлені наступні **завдання:**

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми дослідження у спеціальній психолого-педагогічній літературі;
2. Розкрити особливості формування та протікання інтелектуальних дій (операцій) в учнів з інтелектуальними порушеннями;
3. Дослідити стан сформованості інтелектуальних дій (планування), у дітей з порушеннями інтелекту на уроках праці.

Об'єкт дослідження: процес оволодіння молодшими школярами спеціальної школи інтелектуальними діями (операціями).

Предмет дослідження: особливості протікання інтелектуальних дій (операцій) в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Методи дослідження: аналіз і узагальнення теоретичних положень з предмету дослідження, вивчення спеціальної психолого-педагогічної літератури, спостереження, експеримент, кількісний і якісний аналіз експериментальних даних.

Практичне значення одержаних результатів. Результати дослідження, можуть бути використані вчителями, в процесі навчання у спеціальній школі, методистами спеціальних шкіл, викладачами та студентами вищих навчальних закладів.

Структура роботи. Робота викладена на 53 сторінках друкованого тексту і складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (41 джерел).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТА ПРОТІКАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ДІЙ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Проблема становлення інтелектуальних дій (операцій) у школярів з порушеннями інтелекту

Використовуючи своє сприйняття та відчуття людина може отримати вичерпну інформацію про навколишній світ і фіксувати її у своїй свідомості у вигляді дотикових, смакових, звукових, часових, просторових форм та образів, але, для повноцінного широкого вичерпного розуміння світу цієї інформації не достатньо. Вичерпні знання та глибинне розуміння явищ людина може отримати лише за допомогою мислення [8, с.134].

Інформація яку людина отримує т з навколишнього світу, дозволяє людині представляти не тільки зовнішню, а й внутрішню сторону предмета, представляти предмети за відсутності їх самих, передбачити їх зміну в часі, спрямовуватися думкою в неозорі дали і мікросвіт. Все це можливо завдяки процесу мислення.

У психології під мисленням розуміють процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності. Предмети і явища дійсності володіють такими властивостями і відносинами, які можна пізнати безпосередньо, за допомогою відчуттів і сприйнять (кольори, звуки, форми, розміщення і переміщення тіл у видимому просторі) [1].

Перша особливість мислення - його опосередкований характер. Те, що людина не може пізнати прямо, безпосередньо, він пізнає побічно, опосередковано: одні властивості через інші, невідоме - через відоме. Мислення завжди спирається на дані чуттєвого досвіду - відчуття,

сприйняття, уявлення - і на раніше придбані теоретичні знання. Непряме пізнання і є пізнання опосередковане [1].

Друга особливість мислення - його узагальненість. Узагальнення як пізнання загального і істотного в об'єктах дійсності можливо тому, що всі властивості цих об'єктів пов'язані один з одним. Загальне існує і виявляється лише в окремому, в конкретному [1].

Перехід від сприйняття предметів та явищ до їхнього розуміння відбувається за допомогою ряду інтелектуальних дій.

Проблемі дослідження інтелектуальних операцій у дітей, присвятили свої дослідження багато вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів. Серед них можна відзначити таких як: Анікєєва Н.П., Венгер Л.А., Вигоський Л.С., Ельконін Д.Б., Жукова І.М., Занков Л.В., Костюк +, Люблінська Г.О., Мерсіянова Г.М., Ж.Піаже, Поддяков Н.Н., Рубінштейн С.Л., Синьов В.М., Хохліна О.П. та інші.

Мислення - це найвищий ступінь пізнання людиною дійсності. Чуттєвою основою мислення є відчуття, сприйняття і уявлення. Через органи чуття - ці єдині канали зв'язку організму з навколишнім світом - поступає в мозок інформація. Зміст інформації переробляється мозком. Найбільш складною (логічною) формою переробки інформації є діяльність мислення. Вирішуючи розумові завдання, які перед людиною ставить життя, він роздумує, робить висновки і тим самим пізнає суть речей і явищ, відкриває закони їх зв'язку, а потім на цій основі перетворює світ [30].

Мислення виступає головним чином як рішення задач, питань, проблем, які постійно висуваються перед людьми життям. Рішення задач завжди повинне дати людині щось нове, нові знання. Пошуки рішень іноді бувають дуже важкими, тому розумова діяльність, як правило, - діяльність активна, що вимагає зосередженої уваги, терпіння. Реальний процес думки - це завжди процес не тільки пізнавальний, але і емоційно-вольової [19].

У своїх дослідженнях учені визначили, що розумові дії – це дії з предметами, відображеними в образах, уявленнях і поняттях про них. Вони відбуваються подумки за допомогою мовлення [8].

Розумові дії (англ. mental actions) - різноманітні дії людини, що виконуються у внутрішньому плані свідомості без опори на які б то не було зовнішні засоби, включаючи зовнішню, яку було чути мова, що відрізняє розумові дії від інших видів людських дій (перцептивних, мовних, фізичних) [2].

Розумові дії спрямовані на вирішення пізнавальних (розумових, мнестических) і практичних завдань. Спираючись на фундаментальні положення Виготського Л.С., Леонтьєва А.Н., Рубінштейна С.Л. про зв'язок зовнішньої і внутрішньої форм., Гальперін П.Я, Запорожець А.В., Ельконін Д.Б. широко досліджували розумові дії в контексті аналізу різних проблем загальної, вікової та педагогічної психології [1, 8 та ін.].

Розумові дії формуються на основі зовнішніх практичних дій. У своїх дослідженнях Гальперін П.Я., Тализіна Н.Ф. показали, що спочатку дії здійснюється, спираючись на сприйняття матеріальних предметів або на їх зображення (дитина практично перераховує кількість предметів). Далі вони здійснюються в плані гучного мовлення без опори на предмети або їх зображення. Нарешті, дії виконуються розумово за допомогою внутрішнього мовлення, тобто стають внутрішніми процесами мислення. Далі вони автоматизуються, узагальнюються, згортаються (інтеріоризація дій) [20, с.39].

Розумові операції є одним із способів інтелектуальної діяльності, за допомогою якого людина буде вирішувати ті чи інші завдання. Вони різноманітні: порівняння, синтез і аналіз, узагальнення, абстрагування, класифікація, систематизація, конкретизація. Розумові операції залежать від тих завдань і характеру даних, які піддаються обробці. Але вибір буде також визначатися індивідуальними особливостями людини [2, с.40].

Аналіз являє собою інтелектуальне розкладання єдності на частини, або ж виділення з неї основних сторін, відносин і дій. Об'єктом аналізу можуть бути будь-які предмети та їх властивості. Починається аналіз у практичних діях і завершується уявним розумовим аналізом. Розрізняють два види аналітичних операцій: по-перше, можна подумки розкласти сам предмет, явище на складові частини; по-друге, можна подумки виокремлювати в предметах і явищах ті чи інші ознаки, властивості та якості [14].

Синтез є зворотним процесом. Це об'єднання властивостей, частин, відносин і дій в ціле. Синтез, як і аналіз, може бути як розумовим, так і практичним. Адже вони формувалися в процесі практичної людської діяльності, оскільки люди постійно взаємодіють з явищами і предметами.

Тому, завдяки їх практичному освоєнню – це призвело до того, що з'явилися розумові операції аналізу та синтезу. Ці протилежні розумові операції є двома взаємопов'язаними логічними операціями, що в єдності забезпечують повне та глибоке пізнання дійсності [11, с.144].

Порівняння – встановлення відмінностей та подібностей явищ і предметів. Оскільки до процесу порівняння, необхідно виділити ряд ознак, якими воно і здійснюється. Воно може бути неповним, одностороннім, багатостороннім або повним. Порівняння часто проводиться на різних рівнях: поверхневому або більш глибокому. У подібних випадках, розумова діяльність людини проходить від ознак відмінності і подібності, до внутрішніх характеристик, від видимого аспекту до прихованого, від самого явища, до його сутності [14].

Абстрагування являє собою уявне відвернення від ряду сторін і ознак конкретного, для того, щоб краще пізнати його. У такому випадку людина починає подумки виділяти якусь ознаку будь-якого предмета, розглядаючи його абсолютно ізольовано від інших ознак, відволікаючись тимчасового від них. Завдяки окремому вивченню

конкретних ознак, за умови одночасного відволікання від інших – це допоможе людині глибше зрозуміти сутність явищ і речей. Абстракції допомагають людині відірватися від конкретного, одиничного і піднятися на найвищий рівень пізнання – науково-теоретичне мислення [11, с.149].

Однією з найбільш необхідних і важливих розумових операцій є узагальнення. Справа в тому, що думки людини завжди будуть націлені на те, щоб отримати який-небудь результат. Індивід завжди буде аналізувати предмети, порівнюючи їх, абстрагуючи окремі якості та властивості для того, щоб виявити в них спільне, знайти закономірності, які керують їхнім розвитком. Тобто, узагальнення займається виділенням у явищах і предметах того загального, яке виражається у вигляді поняття, закону, формули, правила тощо [17, с.204].

Думки існують у формі міркувань, умовиводів і понять (форми мислення). Судження – полягає в тому, що стверджуємо наявність або відсутність ознак, властивостей або відносин у певних об'єктах. Істинність наших знань або суджень можна з'ясувати шляхом розкриття підстав, на яких вони ґрунтуються, зіставляючи їх з іншими судженнями, тобто розмірковуючи [17, с.207].

Важлива особливість нашої розумової діяльності полягає в тому, що в результаті її ми отримуємо (можемо отримати) нове знання. Отриманню нового знання безпосередньо належить умовивід, яке теж відносять до розумових операцій. Зазвичай розрізняють два основних види умовиводів [24]:

- індуктивні умовиводи (індукцію),
- дедуктивні умовиводи (дедукцію).

Індукція - перехід від окремих випадків до загального положення, яке охоплює собою окремі випадки.

Як і в будь-якій розумової операції, в індукції ми можемо допустити певні помилки, зроблене умовивід може виявитися

недостатньо достовірним або зовсім помилковим. Достовірність індуктивного умовиводи досягається не тільки за рахунок збільшення кількості випадків, на якому воно будується, але і за рахунок використання різноманітних прикладів, в яких варіюють несуттєві ознаки предметів і явищ [27, с.167].

Умовиводи виду "Деякі ведмеді - бурі" теж відносяться до індуктивним. І їх робити зовсім не складно. Досить просто поспостерігати кілька бурих ведмедів. Значно складніше з сильними твердженнями виду "Все ведмеді - бурі". Навіть поспостерігавши тисячу ведмедів, серед яких все виявилися бурими, не можна стверджувати, що всі ведмеді бурі, тому що ми не знаємо, чи бачили всіх можливих ведмедів на світлі [27].

Хоча в строгому, логічному сенсі індуктивні умовиводи не точні, в повсякденному побуті вони, зрозуміло, приносять величезну користь. Купивши кілька разів в одному і тому ж магазині зіпсовані продукти, можна прийти до індуктивному висновку, що всі (багато) продукти з цього магазину - зіпсовані. Спостерігаючи за тим, як часто бреше якийсь чоловік, можна зробити індуктивний висновок, що він взагалі зазвичай говорити неправду [11, с.151].

Розумової операцією, протилежною індукції, є дедукція - умовивід, зроблене у відношенні окремого випадку на основі загального положення. Наприклад, знаючи те, що на три діляться всі числа, сума цифр яких кратна трьом, ми можемо стверджувати, що число 412815 розділиться на три без залишку. У той же час знаючи, що все берези скидають листя на зиму, ми можемо бути впевнені в тому, що будь-яка окрема береза взимку також буде без листя [27].

Індукція через узагальнення різного ступеня точності і достовірності допомагає нам збагачувати свої знання про навколишній світ. Можна сказати, що картина (модель) світу і складається з безлічі різних індуктивних висновків. В юні роки, коли людина вчиться, він

значно частіше використовує операцію індукції. У зрілі ж роки, коли настає пора діяти частіше виявляється потрібної дедукція, тому що саме вона допомагає у вирішенні конкретних життєвих проблем.

Мислення - найбільш високий рівень пізнавальної діяльності людини. Воно дає можливість людині виділяти безпосередньо не сприймаються, але найбільш суттєві ознаки предметів. Здійснюючи розумові операції - аналіз, синтез, порівняння, абстракцію, узагальнення, конкретизацію - люди здобувають нові знання. Використання мовних засобів дозволяє їм вийти за межі чуттєвого пізнання, опанувати системами понять [39].

Як зазначає у своїх роботах Шиф Ж.І. мислення дітей з інтелектуальними порушеннями формується в умовах неповноцінного сприйняття, недорозвинення мови, порушеної практичної діяльності, тому їх розумові операції уповільнено розвиваються і мають своєрідні ознаки. Недостатки розвитку мовлення ускладнюють для них можливість виявлення сутності явищ і зв'язків між ними, що найбільш чітко проявляється в глибокому недорозвиненні їх словесно-логічного мислення [39].

У дітей з інтелектуальною недостатністю порушення розумової діяльності, насамперед, виявляється у недорозвитку операцій мислення, зокрема аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування й узагальнення. Операція аналізу у дітей з інтелектуальними вадами характеризується бідністю: де учень з нормою інтелектуального розвитку виділяє 8-12 ознак, учень з патологією – лише 3-4 [28].

Зазначимо, що діти з інтелектуальними порушеннями першими помічають ознаки предметів, що є найбільш яскравими і кидаються у вічі. Коли їм необхідно проаналізувати предмет, то в їх аналізі немає системності, не спостерігається послідовності, так, істотні ознаки не виокремлюють і ставлять в один ряд із другорядними, одні ознаки вони не помічаються зовсім, інші – називаються декілька разів [31].

Діти з інтелектуальними порушеннями не володіють основами аналізу, а також словесним позначенням окремих ознак і властивостей предмета. Відповідно, при неправильно організованому аналізі, відповідно, невірним виявляється і синтез. Об'єднавши ознаки у єдине ціле, дитина одержує неповне, неточне, а часом хибне уявлення про предмет [14, с.70].

Недостатня сформованість аналізу та синтезу удітей з інтелектуальними порушеннями проявляється вже у перші роки навчання. Самостійно учні не можуть визначати, виокремлювати, а потім об'єднувати літери у слова, слова у речення, не здатні розглянути умову задачі, дати характеристику роботи, зображення, предмета. Але, дослідження доводять, що завдяки спеціально організованому навчанню у спеціальній школі недоліки розвитку синтезу і аналізу у школярів піддаються впливу корекції [14, с.73].

Вони виділяють дуже малу кількість відмінностей і ознак, не вміють користуватися критеріями порівняння, зіставляють предмети за невідповідними ознаками, при порівнянні декількох предметів, переключаються на аналіз одного з них або на порівняння окремих його частин [15].

При проведенні порівняльного аналізу школярі не визначають подібних ознак, спільного між різними об'єктами, або відмінностей між подібними предметами, наприклад, між годинником і компасом[14, с.74].

Дслідження показують, що учням з інтелектуальними порушеннями легше визначати ознаки відмінності, ніж подібності. У ході порівняння, виявляється явище «зісковзування» – поставлені перед необхідністю порівняти два об'єкти, учні зіставляють 2-3 відповідні частини предметів, після чого переходять до опису одного з предметів [7, с.176].

Визначається, що так як і аналіз, порівняння дітей з порушеннями інтелекту визначається несистематизованістю і хаотичністю. Процесу корекції порівняння у спеціальній школі приділяється особливе місце, оскільки, від неї залежить формування узагальнення та абстрагування [7, с.178].

Абстрагування визначається як операція мислення, що полягає у визначенні істотних властивостей об'єкта, і відокремлення їх від неістотних. На основі цієї операції формується операція узагальнення, що передбачає вміння об'єднувати предмети, які мають спільні ознаки. У науковій літературі зазначається, що з усіх операцій мислення, абстрагування та узагальнення у дітей з порушеннями інтелекту пошкоджені найбільше [13, с.35].

У своїх дослідженнях Стадненко Н.М. вивчала особливості сформованості операції узагальнення у школярів з порушеннями інтелекту, що дало змогу виділити рівні узагальнення [34, с.47]:

— "нульовий" – школярі просто маніпулюють тестовим матеріалом не розуміючи поставлених завдань;

— "ситуативний" – школярі не в змозі сприймати предмети цілісно, не володіють абстрагуванням, не відповідає ситуації.

— "узагальнення-угруповання" – учні можуть робити узагальнення, але проводять це за неістотними ознаками. Здійснюють узагальнення на основі ознак предметів, що були сприйняті зараз і наочно.

— "понятійне узагальнення" – групування предметів дитиною відбувається на основі істотних ознак, що сприймаються. Виділяють повне вербальне, неповне вербальне, невербальне узагальнення [34, с.58].

У школярів з інтелектуальними порушеннями спостерігаються всі рівні узагальнення, навіть у однієї дитини можна спостерігати їх всі залежно від різноманітних ситуацій. Залежатиме це від ступеня

порушення інтелекту, віку дитини, досвіду, матеріалу і ступеня ознайомлення з ним [28, с.232].

Найбільш характерним для учнів спеціальної школи визначається ситуативний рівень узагальнення. Всі інші рівні можуть бути сформовані завдяки корекційно спрямованому навчанню. Самостійно овоїти цієї операцією вони не в змозі [28, с.235].

Одже, низький рівень операцій узагальнення та абстрагування у дітей з інтелектуальними порушеннями призводить до конкретності їхнього мислення, проблем із засвоєнням навчального матеріалу, ускладнення становлення діяльності, млявості становлення операції планування, невміння абстрагувати та узагальнювати тощо. У роботі спеціальної школи багато зусиль добувається для того, щоб скоригувати, розвинути, сформувати усі інтелектуальні операції школярів.

1.2. Значення інтелектуальних дій для формування усвідомленої діяльності школярів

Фізично і духовно людина може розвивається тільки в праці. Усвідомленість, як інтелектуальна якість людини, формується в процесі усвідомлення індивідумом власної розумової діяльності, що здійснюється під час виконання трудових завдань.

Основою пізнавальної діяльності визначають мислення, мови і мовлення, сприймання, уяву, тобто у психологічній літературі усвідомлення розглядається осмислення та вербалізація людиною власної діяльності [34, с.69].

Результат усвідомлення – це здатність словесно відображати те, щобуло усвідомлене і вміння його розуміти [16].

Говорячи про предмет усвідомлення у діяльності, передусім мають на увазі усвідомлене виконання трудового завдання і розуміння етапів його виконання (процесуальна сторона).

Також, важливим є усвідомлення змістової сторони діяльності, тобто теорії необхідної для виконання діяльності, операційної сторони діяльності, тобто знання дій, що входять до діяльності, мотиваційної сторони діяльності, яка розкриває ставлення учня до неї [23].

Під формуванням усвідомленості у школярів з інтелектуальними порушеннями інтелектуальної діяльності, розуміють формування та оволодіння основами праці та виконання трудової діяльності. Розвиток розумових операцій передбачає становлення в учнів різноманітних інтелектуальних дій, що забезпечують усвідомлення діяльності [34, с.70].

У процесі навчання дитини діяльності вона повинна знати, в якій послідовності виконується запропоноване трудове завдання, які необхідно виконати етапи діяльності, яким чином їх можна зробити та в якій послідовності вони виконуються. Учень спочатку повинен проаналізувати завдання, створити умови для виконання, спланувати його виконання, практично виконати всі передбачені роботи, перевірити результат і проконтролювати процес [34, с.84].

Створенню образу предмета, усвідомлення та розумінню його сутності, сприяє оволодінню інтелектуальними операціями як на рівні діяльності, так і на рівні власне психічних пізнавальних процесів.

Хохліна О.П. зазначає, що серед мислительних дій, які забезпечують усвідомлення, виділяють, щонайперше дії аналізу, порівняння та узагальнення [38, с.87].

У процесі навчання учнів з інтелектуальними порушеннями праці на перший план виступає вміння дитини аналізувати об'єкт праці, визначення дітьми властивостей об'єкта праці, вимог до його якості, виготовлення, зразків, матеріалів, знарядь праці, способів виготовлення тощо [37].

В процесі праці важливо навчити учня робити узагальнення властивостей та якості об'єктів праці, інструментів, виділяти в них головне і другорядне. Порівнювати і визначати спільне та відмінне.

До розумових дій, які забезпечують процес усвідомлення, належать і розумові дії, володіння якими, передбачене шкільною програмою з трудового навчання [38, с.91].

Усвідомленість праці тісно пов'язана з вербалізацією діяльності – її мовленнєвим оформленням, труднощі висловлювань, що характерні для дітей з порушеннями інтелекту можуть перешкоджати здійсненню мислення та висвітленню результатів інтелектуальних дій у процесі виконання завдання [14, с.94].

Вербалізація полегшує процес розумової діяльності як у зовнішньому, так і внутрішньому плані. Словесне опосередкування діяльності в процесі трудового навчання формується від зовнішнього підкріплення, у вигляді відтворення дитиною інструкції до внутрішнього у такому вигляді [14, с.94]:

- 1) фіксує мовлення – словесний звіт про те, що дитина здійснила;
- 2) супроводжує мовлення – приговорювання того, що дитина здійснює;
- 3) планує мовлення – вербалізація майбутньої діяльності.

Становлення словесного опосередкування діяльності повинно відбуватися у певній послідовності: розуміння інструкції, словесне підтримання етапів діяльності учня, вербалізація етапу, що виконувався, виконується зараз та буде виконуватися учнем [14, с.96].

Під час виконання трудового завдання вчитель повинен створити учневі з порушеннями інтелекту умови необхідності вербалізувати власну діяльність. Вміння і звичка до вербалізації допомагає учневі сформулювати вміння планувати свою діяльність і сприятиме формуванню усвідомленої розумової діяльності [21].

Усвідомленню власної діяльності учнями спеціальної школи сприяє використання на уроках зразків виробів, наочності, зображень, інструкційних карт тощо. Осмисленню діяльності учнів з вадами інтелекту, допомагають повторне виготовлення виробу і дублювання трудових операцій [14, с.99].

Необхідною умовою формування в школярів з вадами інтелекту усвідомленості є практичне застосування осмисленого та вербалізованого, подолання розбіжності між практичною діяльністю та її усвідомленням [22].

Оскільки для дітей з інтелектуальними порушеннями, практична діяльність набуває першочергового значення, важливою є робота, щодо попереднього розведеного в часі, відносно практичної діяльності, формування усвідомленості розумової діяльності, а потім поступове їх зближення [38].

Чим складнішим є інтелектуальний дефект дитини, тим більше потрібно проводити з нею таку роботу, як передумову досягнення єдності розумового та практичного плану діяльності.

Дані дослідження Лубовського В.І. показують, що умовою швидкої вербалізації діяльності є відсутність тривалого досвіду утворення й тренування системи умовних зв'язків, наближеної до даної [14].

Для формування усвідомленої розумової діяльності в процесі праці у дітей з інтелектуальними порушеннями, є важливим застосування аналогічних за умовами трудових завдань, способи виконань яких відпрацьовані, а й відносно нових, але в межах програмного матеріалу [14, с.103].

Становлення в учнів з розумовими вадами здатності до узагальнень є більш складним завданням, ніж формування усвідомлення. Саме через розвиток усвідомлення, можливий і ефективніший

корекційно-розвиваючий вплив на узагальненість розумової діяльності [14, с.105].

Отже, формування усвідомленості, як і інших характеристик розумової діяльності (самостійності та стійкості), є певною мірою умовою становлення її узагальненості.

1.3. Інтелектуальні операції на уроках праці у спеціальній школі

Важлива роль у корекційній роботі з учнями що мають інтелектуальні порушення відводиться трудовому навчанню. Одним із предметів корекції під час навчання є розумова сфера школярів. Корекція в процесі навчання на уроках праці передбачає розвиток таких складових інтелектуальної діяльності, які найбільше сприяють підготовці учнів до праці та участі в ній, тобто трудових умінь інтелектуального характеру: планувати, аналізувати, організовувати та контролювати його виконання [32].

Таким чином, корекційна та розвивальна робота у трудовому навчанні зосереджується на необхідності розвитку інтелектуальної сфери дитини, через виконання нею завдань у процесі праці. Такі складові розумової сфери як самостійність, узагальненість, стійкість розумової діяльності, усвідомленість, мають різний рівень сформованості у дітей з інтелектуальними порушеннями. Таким дітям притаманне значне відставання у розвитку всіх розумових якостей та індивідуального способу діяльності. Саме ці особливості дітей покладено в основу розробки дидактико-методичного забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання у спеціальній школі [33].

Розумовий розвиток має відбуватися на основі становлення дитини як суб'єкта трудової діяльності, здатної до її свідомого

здійснення та регулювання. Це передбачає формування у неї усвідомленої трудової діяльності.

Саме за цієї загальної умови потрібно проводити конкретну роботу з виправлення недоліків та розвитку розумової сфери дитини. Проводиться така робота завдяки спеціально організованому педагогічному процесу. При цьому дитину слід ставити в умови необхідності поетапно виконувати діяльність і усвідомлювати її [23].

Важливо враховувати, що трудова діяльність засвоюється учнями в процесі виконання практичних завдань, які спрямовуються не лише на оволодіння певними знаннями, вміннями й навичками, а й на одержання виробу і цей процес передбачає аналіз, планування, організацію діяльності, практичне виконання й самоконтроль [23, с.37].

Вчити аналізувати – це вміння дитини розкласти предмет на складові, визначити деталі, виділити властивості предмета в цілому та його частини, з'ясувати способи кріплення тощо. Повний і правильний аналіз завдання забезпечує ефективність його подальшого виконання учнем з інтелектуальними порушеннями, а властивостями для аналізу визначають форму, матеріал, величину, взаєморозташування деталей, колір, способи їх з'єднання тощо деталей [25].

Методисти визначають, що логічною буде така послідовність аналізу предмета на уроці трудового навчання [25]:

- з'ясування назви предмета та його призначення,
- великі та дрібні деталі,
- колір,
- матеріал,
- розміщення деталей, способи їх виготовлення та з'єднання,
- форма,
- розмір,
- знаряддя праці (інструменти, пристосування тощо) [40].

Учитель продумує, які дії слід запропонувати учням, щоб вони зробили висновок щодо певної властивості предмета. Описова характеристика предмета сприяє створенню більш адекватного та стійкого його образу з усіма його властивостями [24, с.63].

Спочатку вчитель сам повинен проаналізувати завдання. Потім, учень аналізує завдання за запитаннями, що визначають послідовність вивчення предмета, усіх його властивостей. Після цього аналіз проводиться за складеним учителем планом, потім – самостійно [38].

Планування передбачає послідовну організацію діяльності в системі часткових завдань, кожне з яких реалізується виконанням окремих дій. Під час планування діяльності визначаються необхідні трудові операції, їх послідовність виконання та використання відповідних засобів праці. Цей процес ґрунтується на узагальненні майбутніх дій [41].

Щоб сформувавши в дітей вміння планувати, потрібно спочатку навчити їх усно описувати послідовність уже виконаного завдання. Далі рекомендується планувати виготовлення виробу, що передбачає виконання кількох опанованих дитиною операцій [41].

Після цього планується виконувати нове завдання, але за відомою вже дитині технологією (операціями та їх послідовністю). Якщо виріб новий і складний, плануємо не всю роботу, а лише її частину. Учитель має спершу показати сам, як планувати діяльність [41].

Потім ставить школярам запитання, за якими вони визначають пункти плану. Після цього учень вербально відтворює повністю всю послідовність виконання завдання. Поступово вчитель підводить дітей до самостійного планування діяльності [41].

Організація діяльності школярів у спеціальній школі передбачає підготовку, добір та розміщення необхідних для виготовлення виробу матеріалів, інструментів, створення відповідних умов, і, обов'язково, складання школярем плану майбутньої роботи.

На основі розробленої послідовності трудових операцій, учень розпочинає виготовляти виріб і надзвичайно важливо досягнути у діяльності того, щоб він виконував практичне завдання до завершення [24, с.70].

Незважаючи на важливість для учнів з порушеними розумовими можливостями практичної допомоги, вона є недостатньою для того, щоб їх діяльність стала усвідомленою та самостійною [35, с.92].

Набуттю цих характеристик діяльності, сприяє вербальна допомога. До неї вчитель звертається дедалі більше, в міру того, як дитина опановує діяльність і її описове опосередкування. Своєчасна допомога, зорієнтує учня на еталонний спосіб виконання завдання, застереже від неправильних дій та марного гаяння часу [35].

Учнів потрібно привчити постійно здійснювати як поточний, так і підсумковий контроль за результатами своєї роботи. Кожен школяр має не лише звіряти за зразком кінцевий результат праці, а й після виконання кожної операції, помічати допущені помилки. Важливо, щоб основою самооцінки учня була адекватна оцінка результатів його трудової діяльності вчителем, здійснена за чітко визначеними критеріями та зрозумілими дитині вимогами.

Особливі увагу серед показників трудової діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями надають якості виробу. Показником продуктивності праці виступає витрачений час, на який також необхідно звертати увагу. Важливо навчати дитину оцінювати не лише свою трудову діяльність, свій виріб, а й роботу інших школярів [35, с.97].

Узагальненість розумової діяльності є найважливішою розумовою якістю, що сприяє набуттю здібності до праці, і її розвиток значною мірою впливає на становлення всіх інших якостей.

З огляду на сутність цієї якості, її розвиток пов'язується з формуванням в учнів уміння визначати раціональний спосіб виконання трудового завдання в результаті здійснення та засвоєння його складових

(аналіз, визначення технологічних операцій, визначення раціональної послідовності цих операцій; порівняння та визначення спільного та відмінного в умовах та способах виконання аналогічних трудових завдань; узагальнення способу їх виконання) [38].

Узагальнення учень робить на кожному з визначених етапів, наповнюючи їх конкретним змістом. Результатом узагальнення на заключному етапі є визначення способу раціонального виконання завдання.

Тільки у процесі усвідомлення власної діяльності може формуватися усвідомленість дитини як розумова якість, а відбувається це під час виконання школярем трудових завдань. Результатом усвідомлення можна вважати вміння дитини зрозуміти та словесно відтворити усвідомлене.

Для трудового навчання у спеціальній школі особого значення має усвідомлення способу практичного виконання завдання школярем. Серед інтелектуальних дій, які забезпечують усвідомлення виділяються дії: узагальнення, порівняння та аналізу. Цим діям, як якісній характеристиці діяльності, надається особлива роль й у становленні усвідомленості школярів з порушеннями інтелекту [35, с.105].

Формування усвідомленості у школярів з інтелектуальними порушеннями, нерозривно пов'язане зі становленням у дитини мовного оформлення своєї діяльності. Важливість розвитку у дитини вербалізації, пов'язана із труднощами висловлювання, що можуть стати перешкодою для мислення та вираження результатів інтелектуальних дій у процесі праці.

У дослідженнях доводиться, що вербалізація полегшує процес розумової діяльності. На заняттях з трудового навчання, вчитель має ставити дитину в умови необхідності постійно вербалізувати власну діяльність. Після того, як дитина навчиться звітувати про виконану та поточну діяльність, учитель навчає її висловлюватися стосовно планів

свої роботи. У цілому, звичка до вербального звіту допоможе сформуванню і вміння планувати свою діяльність [38, с.108].

Формування у дитини цілеспрямованої діяльності тісно пов'язане з формуванням самостійності розумової діяльності школярів з розвитком у них узагальненості та усвідомленості. На розвиток цієї розумової якості також впливає надання школяреві з порушеннями інтелекту можливості самостійно виконувати трудові завдання, коли він засвоїв еталонний спосіб виконання етапу трудової діяльності та технологічні дії всіх етапів [38].

Так, навчивши учня аналізувати завдання, слід вимагати від нього самостійного аналізу, тобто до остаточного самостійного виконання завдання учня треба підводити поступово. Від завдання до завдання, що ставляться перед учнем, має збільшуватися кількість самостійно виконаних етапів трудової діяльності [34, с.58].

Становлення самостійності значною мірою залежить від своєчасного надавання дитині індивідуальної допомоги, а саме таких її видів: загальна (стимулювання, спонукання до дії, підтримка, схвалення наміру тощо), практична (показ рухів, дій, прийомів виконання), вербальна (повторний інструктаж, пояснення дій тощо).

Правильне та своєчасне надавання дитині індивідуальної допомоги є передумовою формування не лише самостійності, а й стійкості розумової діяльності. Стійкість уможливорює порівняно тривалу розумову діяльність в умовах праці й доведення завдання до завершення.

Методика корекційно спрямованого трудового навчання з метою формування необхідних якостей розумової діяльності та індивідуального способу діяльності має полягати у використанні системи навчально-практичних завдань. Основними вимогами до побудови системи завдань та їх виконання з метою формування в учнів

самостійності, узагальненості, стійкості, розумової діяльності усвідомленості є такі [34, с.64]:

- головною складовою навчально-практичних завдань для спеціальної школи має бути інтелектуальне визначення технологічної виготовлення виробу на уроці;
- об'єкти праці на уроках у спеціальній школі повинні постійно варіювати та ускладнюватися;
- у трудового завдання повинно бути кілька способів виконання, а саме: неправильний, правильний нераціональний, правильний раціональний;
- вчитель на уроці праці може самостійно добирати трудові об'єкти для забезпечення корекційно-розвивальної роботи.

Корекційна та розвивальна робота, що спрямовані на формування в учнів зпорушеннями інтелекту розумової сфери, передбачає корекцію та розвиток рухової сфери, яка є умовою та основою становлення складних операційних умінь, можливості для виправлення у дітей моторної неприйнятності, недостатньої цілеспрямованості й координації рухів і дрібної моторики рук та навчання їх руховим прийомам, з'являються вже в першому класі під час вивчення кожної програмної теми [36].

Це виготовлення (розмічання, вирізання, відрізання, відривання) та наклеювання дрібних деталей, виготовлення виробів з невеликих за розміром природних матеріалів, робота з пластиліном та глиною тощо. Для формування координації рухів, їх диференціації, зміцнення м'язів рук, на уроках праці використовують спеціально розроблені вправи [34].

Отже, науково-методичні засади змісту трудового навчання у спеціальній школі передбачають врахування особистісно орієнтованого підходу до трудового навчання, та посилення уваги до формування інтелектуальної складової діяльності школярів, що дозволяє підвищити корекційний вплив на особистість школяра, розширити обсяг техніко-

технологічних знань, сформувати трудову компетентність, підвищити мотивацію, розкрити можливості кожного учня, збагатити соціальний досвід, інтегрувати дітей з інтелектуальними порушеннями у суспільство.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ДІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Обґрунтування методики дослідження. Методика дослідження.

Трудова діяльність засвоюється учнями з порушеннями інтелекту виключно в процесі вирішення учбово-практичних завдань, які передбачають оволодіння певними знаннями, вміннями і навичками та одержання певного продукту праці.

Предметний зміст трудового навчального завдання, його розв'язання передбачає аналіз, планування, організацію діяльності, практичне виконання й самоконтроль. Засвоєння цих етапів є необхідною умовою та структурним компонентом діяльності, що сприяє набуттю учнем загальнотрудових умінь [37].

Слід зазначити, що наявність у школяра певних попередньо засвоєних знань, трудових навичок та вмінь необхідних для виконання практичних завдань, розглядається як важлива умова формування загальнотрудових умінь [21, с.51].

Спеціальна організація процесу засвоєння учнями етапів діяльності в процесі трудового навчання полягає в тому, щоб:

Навчити аналізувати – сформувані вміння подумки розкласти предмет на частини, виділити властивості предмета в цілому та його частин. Такими властивостями є форма, величина, колір, матеріал, розташування деталей, способи їх з'єднання тощо [38].

Правильний та повний аналіз завдання, визначає ефективність подальшого його виконання. Предмет аналізується за допомогою його обстеження та порівняння із еталонами у вигляді натуральних

предметів, моделей, малюнків, схем тощо. Правильний та повний аналіз завдання – це орієнтовна основа діяльності [38].

Діти з інтелектуальними порушеннями навчаються аналізувати за умови спеціально організованого педагогічного впливу на уроках трудового навчання. При навчанні необхідно враховувати, що учням молодших класів легше визначити в предметі частини, що помітно виділяються на його фоні, а також розмір, колір, а важче – форму, матеріал, деталі.

На основі аналізу предмета практичного завдання, планується його виконання. Планування трудової діяльності передбачає послідовну організацію діяльності в системі часткових завдань, кожне з яких реалізується виконанням окремих дій. Цей процес ґрунтується на узагальненні майбутніх дій [37].

З метою дослідження стану сформованості розумових операцій в учнів з порушеннями інтелекту на основі робіт Мерсіянової Г.М. [16], Хохліної О.П. [37] та шкільної програми з трудового навчання [18], було розроблено методику дослідження планування діяльності молодших школярів на уроці трудового навчання.

З розмаїття розумових операцій, визначених вченими [16, 37, 38, 41], було обрано саме планування трудової діяльності, оскільки ця операція є фундаментальною перед початком виготовлення учнями будь-якого виробу. Адже успішність сформованості планування діяльності у молодших школярів є запорукою гарного результату під час виконання поставленого завдання [38, с.111].

Метою експериментального дослідження було виявлення стану сформованості вміння планувати трудову діяльність у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Відповідно до мети були поставлені такі **завдання дослідження:**

- дослідити стан сформованості вміння планувати діяльність у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями;

- встановити ступінь необхідної допомоги під час виконання планування діяльності;

Методика проводилась на основі програмного матеріалу з трудового навчання для молодших класів спеціальної школи [18], згідно розділу «Робота з папером і картоном», за темою: «Виготовлення аплікації». Планування, що передувало самій діяльності, передбачало декілька етапів:

1. Відбір матеріалів;
2. Розмітка деталей майбутнього виробу;
3. Вирізання деталей;
4. Прикладання (примірювання) готових деталей;
5. Наклеювання.

За вимогами програми спеціальної школи з трудового навчання для 1 класу з розділу «Робота з папером» за темою «Аплікація», учні повинні вміти:

1. Вирізати деталі ножицями по прямих лініях.
2. Наносити клей пензликом на папір.
3. Наклеювати елементи аплікації на готовий контур предметів (з допомогою);
4. Скласти аплікацію з різних геометричних фігур, вирізаних за шаблоном та за готовими деталями (з допомогою);
5. Виготовляти аплікацію з геометричних фігур і з готових деталей за зразком.

Учні 2 класу спеціальної школи за програмним матеріалом з розділу «Робота з папером і картоном» за темою «Аплікація», повинні вміти:

1. Розмічати разом з вчителем картон (папір) за шаблоном;
2. Вирізати деталі по кривих та прямих лініях;
3. Наносити клей на картон (папір) пензликом по всіх поверхні;
4. Викладати майбутню аплікацію з деталей.

5. Виготовляти аплікацію за наочною опорою та допомогою вчителя.

За вимогами програми спеціальної школи з трудового навчання для 3 класу [18], учні повинні вміти:

1. Визначати тему аплікації (аплікація – тварини);
2. Називати деталі аплікації, їх розмір, форму, кількість;
3. Складати план діяльності;
4. Розмічати папір за шаблоном;
5. Вирізати деталі по кривих, прямих та заокруглених лініях;
6. Наклеювати деталі;
7. Виготовляти тематичну аплікацію за зразком.

В результаті спостереження за діяльністю учнів, було виділено такі ступені їх самостійності, які також враховувалися при дослідженні сформованості вміння планування діяльності:

1. Планує власну діяльність самостійно.
2. З підказкою.
3. З допомогою.
4. З патронажем.
5. Не планує взагалі.

Розробка критеріїв оцінювання базувалася на основі поєднання обох аспектів планування діяльності молодших школярів допоміжної школи: відтворення етапів діяльності (зазначених вище) та ступенів самостійності.

Відтворення, представляє собою: знання дитиною загальної кількості етапів, їх послідовності та характеристик. Ступінь самостійності при цьому, виражається у наданні експериментатором допомоги дитині, яка різниться у проявах або самостійному виконанні планування.

За кожен правильно відтворений етап (з 5 наявних), учень отримував по 1 балу.

Також, окремо враховувався ступінь самостійності (надання допомоги) учня і залежно від цього, було визначено такі критерії оцінювання:

- 5 балів – планує власну діяльність самостійно;
- 4 бали – планує власну діяльність з підказкою;
- 3 бали – планує власну діяльність з допомогою;
- 2 бали – планує власну діяльність з патронажем;
- 1 бал – не планує власну діяльність взагалі.

Загальна кількість отриманих балів, з вищезазначених характеристик, визначає такі рівні сформованості планування діяльності, учнями спеціальної школи на уроках трудового навчання:

1. Високий рівень – учень самостійно або з підказкою відтворює 4-5 етапи планування діяльності у зазначеному порядку, із розумінням характеристики кожного з них – оцінюється у 7-10 балів.

2. Середній рівень – учень відтворює 2-3 етапи з допомогою чи патронажем, може переставляти їх місцями, розуміє лише певні елементи характеристики кожного – оцінюється у 3-6 балів.

3. Низький рівень – учень відтворює лише певні елементи, частини одного з 5 етапів або взагалі не виділяє жодного – оцінюється у 0-2 бали.

Попереднє вивчення медичних карток, особистих справ, протоколів, продуктів діяльності і бесіди з лікарем, надали відомості про індивідуальні особливості кожного учня. З урахуванням цих особливостей будувалася система спостережень на уроках трудового навчання за учнями молодших класів.

Робота по виготовленню аплікації повинна бути індивідуальною, оскільки лише так можна визначити, як конкретна дитина планує власну діяльність та який вид допомоги їй при цьому може бути необхідним. Самому виготовленню аплікації передувало спостереження.

Система спостережень на уроках включала в себе дослідження особливостей сформованості у молодших школярів вміння планувати

майбутню трудову діяльність. Для повноти спостереження було визначено основні напрямки вивчення сформованості планування діяльності:

- характер труднощів при плануванні (порушення послідовності етапів, їх пропуск або повторення);
- прояв використаної допомоги з боку вчителя (підказка, патронаж, самостійне виконання планування).

Отримані експериментальні дані заносилися до таблиць, після чого підлягали кількісному, порівняльному аналізу з метою з'ясування наявності та характеру зв'язку між явищами, що досліджувались.

Кількісний аналіз отриманих емпіричних даних передбачав декілька послідовних кроків. Отримані абсолютні дані переводилися у відносні, тобто були представлені як виражене у відсотках відношення отриманої оцінки кожного показника до максимально можливої [12].

На основі одержаних, таким чином, індивідуальних оцінок показників кожного явища, що вивчалось, визначались середні арифметичні оцінки цих показників для всіх груп досліджуваних за формулою [27]:

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

x_1, x_2, x_n – варіанти;

ρ_1, ρ_2, ρ_n – частоти варіантів;

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

$\Sigma \rho$ – сума частот.

Дослідження проводилося з учнями 1 – 3 класів спеціальної школи, що уможливило вивчення динаміки явищ залежно від етапу навчання.

Дослідження стану сформованості інтелектуальних операцій у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту проводилося у 2019-20 н.р., на базі Херсонської спеціальної загальноосвітньої школи №1 Херсонської міської ради. У дослідженні взяли участь 8 учнів 1

класу, віком 6-7 років, 6 учнів 2 класу, віком 7-8 років та 6 учнів 3 класу, віком 9-10 років.

2.2. Результати дослідження та їх аналіз

Дослідження стану сформованості інтелектуальної операції - планування діяльності в учнів 1 класу. Планування способу (технології) виконання практичного завдання та послідовності дій у дітей з інтелектуальними порушеннями викликає значні труднощі.

На уроках трудового навчання при плануванні діяльності використовуються різноманітні засоби, як навчальні (технологічні та інструкційні карти, зразки виробів, назви трудових операцій тощо) так і наочних (зображення зразків, предметів, етапів роботи тощо).

Предметно-інструкційні карти можуть бути різної міри деталізації. Вони являють собою аркуші паперу (таблиці), на яких прикріплені предметні зразки виробу різних стадій готовності, що відповідають послідовності виконання трудових операцій, необхідних для його виготовлення [16].

До кожного запропонованого учням виробу вчителем підбираються матеріали, інструменти, операції, відповідно, пропонуються елементи рухової програми.

Також наочними опорами для складання плану виконання трудового завдання можуть виступати зображення дій, операцій, послідовності роботи, різноманітні письмові інструкції, ескізи [21, с.61].

Передумовою формування планування є навчання дітей викласти послідовність уже виконаного завдання. Далі планується виготовлення виробу, що передбачає виконання кількох, при тому опанованих учнем операцій. Після цього пропонується виконувати нове завдання, але за відомою вже технологією (операціями та їх послідовністю).

Якщо виріб новий і складний, доцільно планувати не всю роботу, а лише її частину. В найскладніших випадках перед визначенням наступної операції необхідно повторити виконання попередньої [41].

Організація діяльності передбачає добір, підготовку та розташування необхідного для виготовлення виробу за складеним планом, матеріалу, інструментів тощо, створення відповідних умов, організацію робочого місця [21, с.66].

Використовуючи встановлену технологічну послідовність використання трудових операцій учень з порушеннями інтелекту може розпочинати виготовляти виріб. Важливо домагатися, щоб учень виконував розпочате практичне завдання до кінця і у разі потреби отримував дозована індивідуальну допомогу – вербального чи практичного характеру.

Дослідження стану сформованості вміння планувати діяльність в учнів 1 класу спеціальної школи, показало, що учні на низькому рівні засвоїли етапи планування діяльності під час виконання трудового завдання. З поміж вибірки учнів 1 класу, жоден не визначив правильно всі п'ять етапів планування діяльності під час виготовлення аплікації (табл. 2.1.).

Школярі не достатньо розуміють значення, сутність і послідовність кожного з етапів планування діяльності, тому часто допускають помилки в їх упорядкуванні, одразу виділяють кінцеві, пропускаючи головні етапи планування.

Дослідження про засвоєння учнями 1 класу етапів планування діяльності виявило, що лише двоє учнів виокремлюють два етапи роботи з аплікацією: вирізання деталей та наклеювання. Цей результат є найвищим з поміж досліджуваних учнів у знанні та відтворенні етапів планування діяльності під час виконання трудового завдання. Решта ж учнів, виділяє лише один етап, кінцевий – це наклеювання деталей.

Таблиця 2.1.

Дані про засвоєння учнями 1 класу етапів планування діяльності під час виконання трудового завдання (бали)

Прізвище ім'я учня	Відбір матеріалів	Розмітка деталей	Вирізання деталей	Прикладан ня	Наклеюван ня	Бали
С.І.	-	-	-	-	+	1
Р.І.	-	-	-	-	+	1
О.Т.	-	-	+	-	+	2
Д.Ю.	-	-	+	-	+	2
Г.М.	-	-	-	-	+	1
Д.О.	-	-	-	-	+	1
П.А.	-	-	-	-	+	1
Н.О.	-	-	-	-	+	1

Примітки:

+ - учень виділяє етап планування діяльності;

- - не виділяє.

Отже, з п'яти етапів планування діяльності, учні 1 класу виокремлюють лише два, пропускаючи початкові, найголовніші – відбір матеріалів, розмітку деталей та їх прикладання.

Також, при дослідженні стану сформованості вміння планувати діяльність в учнів 1 класу на уроці трудового навчання, враховувався компонент самостійного виконання планування (ступеня допомоги з боку вчителя) (табл. 2.2.).

За даними таблиці отримуємо, що жоден учень під час виготовлення аплікації, не може самостійно планувати власну діяльність, а потребує допомоги з боку вчителя.

У ході дослідження було виявлено шестеро учнів, які навіть з допомогою вчителя не можуть спланувати порядок дій, під час виготовлення виробу. Останні ж двоє учнів з допомогою вчителя, здійснюють планування власної діяльності, але з деякими помилками, які проявляються у неправильно викладеній послідовності етапів діяльності, відтворенням частини певного етапу, невмінням застосовувати етапи відповідно до їхнього призначення.

Таблиця 2.2

Дані про ступінь самостійності планування трудової діяльності (надання допомоги) учнями 1 класу допоміжної школи (бали)

Ступені допомоги	С.І.	Р.І.	О.Т.	Д.Ю.	Г.М.	Д.О.	П.А.	Н.О
Самостійно	–	–	–	–	–	–	–	–
З підказкою	–	–	–	–	–	–	–	–
З допомогою	–	–	+	+	–	–	–	–
З патронажем	–	–	–	–	–	–	–	–
Не планує	+	+	–	–	+	+	+	+
Бали	1	1	3	3	1	1	1	1

Примітки:

+ - наявність ознаки;

– - відсутність ознаки.

Аналіз вище зазначених аспектів: даних про засвоєння учнями 1 класу етапів планування діяльності під час виконання трудового завдання та ступінь самостійності планування діяльності на уроках трудового навчання, дав змогу визначити такі результати (табл. 2.3): жоден учень не досягнув високого рівня планування діяльності.

Двоє учнів мають середній рівень сформованості планування діяльності, вони набрали по 5 балів, їх особливістю є виокремлення не всіх етапів роботи, не правильний порядок дій з використанням допомоги вчителя.

Більше половини класу має низький рівень сформованості планування діяльності, що виражається у виділенні одного з етапів або не виділенні жодного, навіть з допомогою вчителя. Таким чином учні одержали лише по 2 бали.

Таблиця 2.3

**Узагальнені результати дослідження вміння планування діяльності
у школярів 1 класу спеціальної школи (бали)**

Прізви- ще, ім'я	Планування діяльності		Допомога вчителя	Загальні результати	
	Бали	Рівень	Бали	Бали	Рівень
С.І.	1	Н	1	2	Н
Р.І.	1	Н	1	2	Н
О.Т.	2	С	3	5	С
Д.Ю.	2	С	3	5	С
Г.М.	1	Н	1	2	Н
Д.О.	1	Н	1	2	Н
П.А.	1	Н	1	2	Н
Н.О.	1	Н	1	2	Н

Примітки:

Н – низький рівень;

С – середній рівень;

В – високий рівень.

На основі отриманих даних, що представлені у табл. 2.1, 2.2, 2.3., можна визначити, що шестеро учнів (це становить 75% досліджуваних) мають низький рівень сформованості розумових операцій, а саме планування діяльності, що застосовується на уроках трудового навчання (Рис. 2.1).

На середньому рівні розумові операції сформовані у двох учнів з усіх досліджуваних. Це становить 25% учнів (Рис.2.1).

На високому рівні сформованість розумових операцій в учнів 1 класу спеціальної школи не виявлена. Жоден учень з досліджуваних не показав високих результатів.

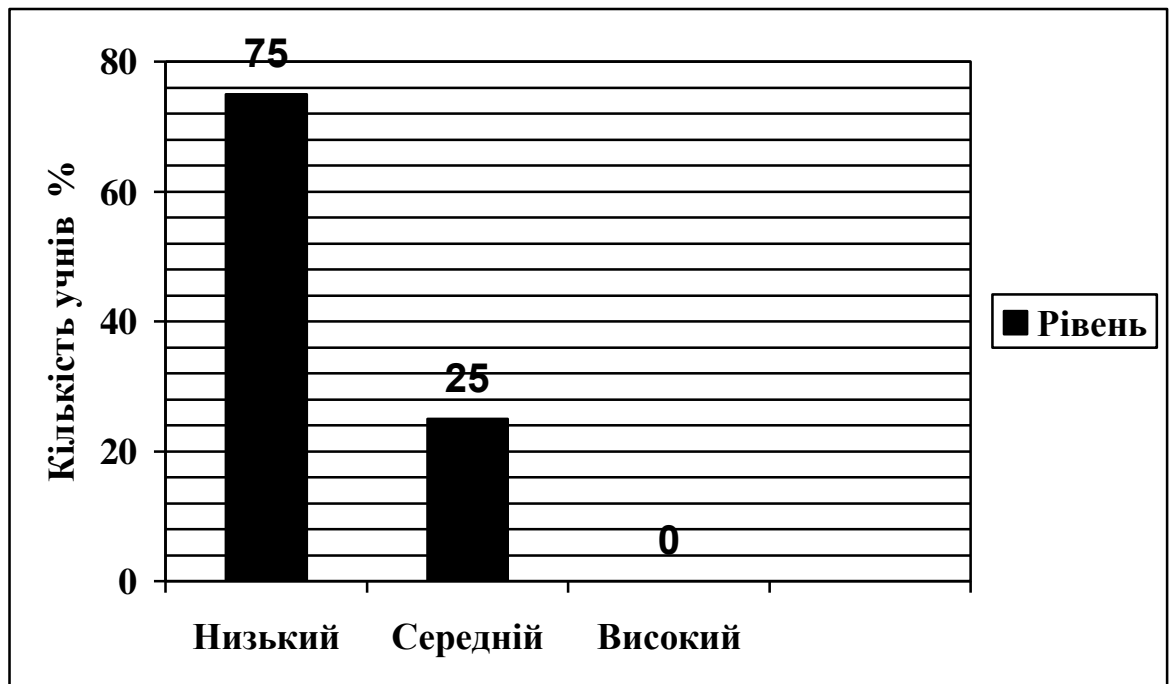


Рис. 2.1. Рівні сформованості вміння планувати діяльність в учнів 1 класу спеціальної школи.

Одержані результати свідчать про значні порушення планування діяльності в учнів 1 класу допоміжної на уроці трудового навчання. Школярі мають значні труднощі в опануванні даною розумовою операцією, адже більшій половині з них не вдалося спланувати хід

роботи перед виконанням виробу навіть з допомогою вчителя. І це суттєво вплинуло на кінцевий результат виготовлення аплікації, адже планування є базовою операцією, а нездатність його проведення, веде до погіршення кінцевого результату.

Дослідження стану сформованості інтелектуальної операції - планування діяльності в учнів 2 класу.

Дослідження стану сформованості планування діяльності в учнів 2 класу спеціальної школи на уроках трудового навчання, визначило такі особливості: складнощі при запам'ятанні етапів, що входять до цієї розумової операції, їх зміст та послідовність. Також як і учні 1 класу з учнів 2 класу жоден не відтворив всі 5 етапів планування діяльності, під час виготовлення аплікації (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Дані про засвоєння учнями 2 класу етапів планування діяльності під час виконання трудового завдання (бали)

Прізвище ім'я	Відбір матеріалів	Розмітка деталей	Вирізання деталей	Прикладання	Наклеювання	Бали
З.І.	-	-	+	-	+	2
М.Ю.	-	-	-	-	+	1
П.О.	+	-	+	-	+	3
М.А.	-	-	-	-	+	1
Л.І.	+	-	+	-	+	3
П.Д.	-	-	-	-	+	1

Примітки:

+ - учень виділяє етап планування діяльності;

- - не виділяє.

Дослідження знання етапів планування діяльності показало, що троє учнів 2 класу у плануванні власної діяльності, під час виготовлення аплікації, виділяють лише один етап – наклеювання деталей, який являє собою вже кінцеву частину роботи (табл. 2.4).

Один учень 2 класу, виокремлює два етапи роботи з аплікацією: вирізання деталей та їх наклеювання, але особливістю є те, що учень не завжди усвідомлено їх застосовує. І ще двоє учнів у ході планування власної діяльності під час роботи з аплікацією, виділяють три етапи: відбір матеріалів, вирізання деталей та їх наклеювання. Вони дають характеристику даним етапам та виконуть дії згідно ним.

Отже, під час планування діяльності на уроці трудового навчання учні 2 класу у роботі з аплікацією виділяють лише три етапи, з п'яти наявних.

Ще одним аспектом, при дослідженні стану сформованості вміння планувати діяльність в учнів 2 класу на уроці трудового навчання, враховувався компонент самостійного виконання планування (ступеня допомоги з боку вчителя) (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Дані про ступінь самостійності планування трудової діяльності (надання допомоги) учнями 2 класу спеціальної школи (бали)

Ступені допомоги	З.І.	М.Ю.	П.О.	М.А.	Л.І.	П.Д.
Самостійно	–	–	–	–	–	–
З підказкою	–	–	–	–	–	–
З допомогою	–	–	+	–	+	–
З патронажем	+	–	–	–	–	–
Не планує	–	+	–	+	–	+
Бали	2	1	3	1	3	1

Примітки:

+ - наявність ознаки;

– - відсутність ознаки.

З таблиці бачимо, що жоден учень під час виготовлення аплікації, не в змозі самостійно планувати власну діяльність, а потребує при цьому, різні види допомоги з боку вчителя. Виявилось троє учнів, які навіть з допомогою вчителя не можуть спланувати порядок дій, під час виготовлення виробу.

Останні ж учні з наданням певної допомоги здійснюють планування власної діяльності, але з деякими помилками, які проявляються у неправильно викладеній послідовності етапів діяльності, відтворенням частини певного етапу, невмінням застосовувати етапи відповідно до їхнього призначення.

Проаналізувавши дані про засвоєння етапів та ступінь самостійності планування діяльності учнями 2 класу допоміжної школи на уроках трудового навчання, отримуємо такі результати (табл. 2.6): жоден учень 2 класу не досяг високого рівня планування діяльності.

Половина класу (троє учнів) мають середній рівень сформованості планування діяльності, вони набрали по 4 і 6 балів, їх особливістю є виокремлення не всіх етапів роботи, не правильний порядок дій з допомогою та патронажем вчителя.

Інша половина класу (троє учнів) має низький рівень сформованості планування діяльності, що виражається у виділенні одного з етапів або не виділенні жодного, навіть з допомогою вчителя. Таким чином учні одержали лише по 2 бали.

На основі отриманих результатів, що представлені у табл. 2.4, 2.5, 2.6, було встановлено, що троє учнів (це становить 50% досліджуваних) мають низький рівень сформованості інтелектуальних операцій, а саме

планування діяльності, що застосовуються на уроках трудового навчання (Рис. 2.2).

Таблиця 2.6

Узагальнені результати дослідження вміння планування діяльності у школярів 2 класу спеціальної школи (бали)

Прізви- ще, ім'я	Планування діяльності		Допомога вчителя	Загальні результати	
	Бали	Рівень	Бали	Бали	Рівень
З.І.	2	С	2	4	С
М.Ю.	1	Н	1	2	Н
П.О.	3	С	3	6	С
М.А.	1	Н	1	2	Н
Л.І.	3	В	3	6	С
П.Д.	1	Н	1	2	Н

Примітки:

Н – низький рівень;

С – середній рівень;

В – високий рівень.

На середньому рівні розумові операції сформовані також у трьох учнів з усіх досліджуваних. Це становить 50% учнів (Рис.2.2).

Жоден з досліджуваних учнів 2 класу спеціальної школи не показав відповідних результатів для високого рівня сформованості розумових операцій, тому його не виявлено.



Рис. 2.2. Рівні сформованості вміння планувати діяльність в учнів 2 класу спеціальної школи.

Результати дослідження стану сформованості планування діяльності в учнів 2 класу виявилися дещо кращими, ніж в учнів 1 класу, проте вони також мають суттєві труднощі з даною розумовою операцією, оскільки самостійно та з допомогою вчителя не можуть спланувати порядок дій, перед виконанням трудового завдання.

Дослідження стану сформованості розумової операції - планування діяльності в учнів 3 класу спеціальної школи

Дослідження стану сформованості планування діяльності на уроках трудового навчання в учнів 3 класу спеціальної школи, дало змогу виявити значні труднощі, адже дітям дуже складно запам'ятати етапи, які входять до цієї розумової операції, характеристику кожного та їх послідовність. Жоден з учнів не відтворив всі 5 етапів планування діяльності, під час виготовлення аплікації (табл. 2.7).

Дані про засвоєння учнями 3 класу етапів планування діяльності під час виконання трудового завдання (бали)

Прізвище, ім'я	Відбір матеріалів	Розмітка деталей	Вирізання деталей	Прикладання	Наклеювання	Бали
А.А.	+	-	+	-	+	3
Б.С.	-	-	-	-	+	1
Ц.А.	+	-	+	-	+	3
Т.С.	-	-	-	-	+	1
Л.М.	+	+	+	-	+	4
Р.В.	-	-	-	-	+	1

Примітки:

+ - учень виділяє етап планування діяльності;

- - не виділяє.

При цьому також характерним є те, що учні часто плутають та переставляють місцями етапи планування діяльності, не розуміючи їхнього змісту або відтворюють лише певний його елемент.

Під час дослідження, знання учнями етапів, було виявлено, що троє школярів у плануванні власної діяльності, під час виготовлення аплікації, виділяють лише один етап, який представляє собою вже кінцеву частину роботи – наклеювання деталей (табл. 2.7).

Ще двоє учнів 3 класу допоміжної школи, виокремлюють три етапи роботи з аплікацією: відбір матеріалів, вирізання деталей та їх наклеювання, але особливістю є те, що вони часто плутають послідовність заданих етапів та не завжди можуть усвідомлено їх застосовувати. Так, лише один учень у ході планування власної

діяльності під час роботи з аплікацією, виділяє наближену до норми кількість етапів – 4: відбір матеріалів, розмітка деталей, вирізання деталей та їх наклеювання. Він дає їхню характеристику та виконує дії згідно ним.

Також, при дослідженні стану сформованості вміння планувати діяльність у молодших школярів на уроці трудового навчання, враховувався компонент самостійного виконання планування (ступеня допомоги з боку вчителя) (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Дані про ступінь самостійності планування трудової діяльності (надання допомоги) учнями 3 класу спеціальної школи (бали)

Ступені допомоги	А.А.	Б.С.	Ц.А.	Т.С.	Л.М.	Р.В.
Самостійно	–	–	–	–	–	–
З підказкою	–	–	–	–	+	–
З допомогою	+	–	–	–	–	–
З патронажем	–	–	+	–	–	–
Не планує	–	+	–	+	–	+
Бали	3	1	2	1	4	1

Примітки:

+ - наявність ознаки;

– - відсутність ознаки.

За даними таблиці отримуємо, що жоден учень під час виготовлення аплікації, не може самостійно планувати власну діяльність, а потребує при цьому, різні види допомоги з боку вчителя. Також виявилось троє учнів, які навіть з допомогою вчителя не можуть спланувати порядок дій, під час виготовлення виробу.

Останні ж учні з наданням певної допомоги: підказки, патронажу, здійснюють планування власної діяльності, але з деякими помилками, які проявляються у неправильно викладеній послідовності етапів діяльності, відтворенням частини певного етапу, невмінням застосовувати етапи відповідно до їхнього призначення.

Аналіз вище зазначених аспектів: даних про засвоєння учнями етапів планування діяльності під час виконання трудового завдання та ступінь самостійності планування діяльності молодшими школярами допоміжної школи на уроках трудового навчання, дав змогу визначити такі результати (табл. 2.9): лише один учень має високий рівень планування діяльності.

Таблиця 2.9

Узагальнені результати дослідження вміння планування діяльності у школярів 3 класу спеціальної школи (бали)

Прізви- ще, ім'я	Планування діяльності		Допомога вчителя	Загальні результати	
	Бали	Рівень	Бали	Бали	Рівень
А.А.	3	С	3	6	С
Б.С.	1	Н	1	2	Н
Ц.А.	3	С	2	5	С
Т.С.	1	Н	1	2	Н
Л.М.	4	В	4	8	В
Р.В.	1	Н	1	2	Н

Примітки:

Н – низький рівень;

С – середній рівень;

В – високий рівень.

За узагальненими показниками він набрав 8 балів, що обумовлюється чітким порядком викладу етапів з незначною підказкою вчителя. Двоє учнів мають середній рівень сформованості планування діяльності, вони набрали по 5 і 6 балів, їх особливістю є виокремлення не всіх етапів роботи, не правильний порядок дій з допомогою та патронажем вчителя.

Половина класу має низький рівень сформованості планування діяльності, що виражається у виділенні одного з етапів або не виділенні жодного, навіть з допомогою вчителя. Таким чином учні одержали лише по 2 бали.

На основі отриманих даних, що представлені у табл. 2.7, 2.8, 2.9, можна визначити, що троє учнів (це становить 50% досліджуваних) мають низький рівень сформованості розумових операцій, а саме планування діяльності, що застосовуються на уроках трудового навчання (Рис. 2.3).

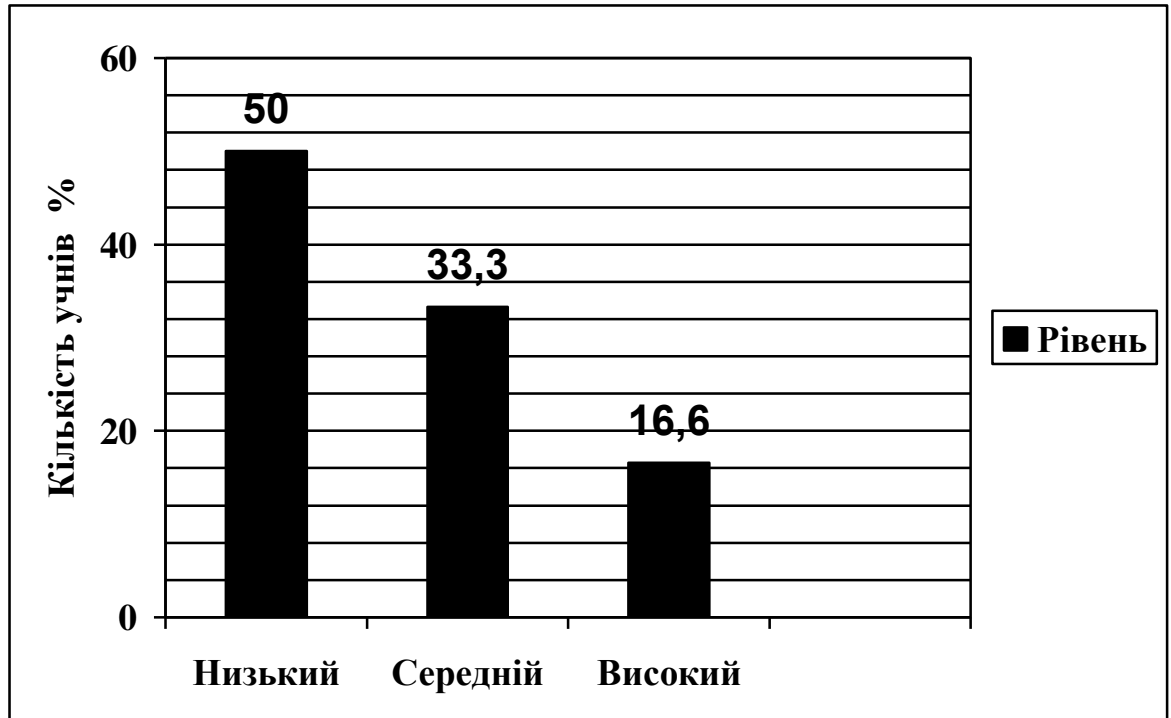


Рис. 2.3. Рівні сформованості вміння планувати діяльність в учнів 3 класу спеціальної школи.

На середньому рівні розумові операції сформовані у двох учнів з усіх досліджуваних. Це становить 33,3% учнів (Рис.2.3).

Про високий рівень сформованості розумових операцій можна говорити у 16,6% учнів. Тільки один учень з досліджуваних показав високі результати.

Результати дослідження показали, що школярі з труднощами орієнтуються у практичному виконанні завдань та плануванні власних дій. Вони роблять багато помилок під час виконання нового для них завдання: у відборі та розташуванні деталей, визначенні їх розмірів, співвідношенні, прикладанні.

Пояснити таку діяльність учнів можна тим, що на етапі орієнтування у завданні, в їхній свідомості не формується повний і точний образ кінцевого результату роботи. Саме про це і свідчить той факт, що школярі не помічають помилок у своєму готовому виробі чи виконаній роботі, оскільки контролюють себе на основі неповного образу предмета чи способу діяльності, який сформувався у них на етапі попереднього орієнтування.

У таких дітей спостерігається порушення процесу програмування діяльності, що проявляється у труднощах планування практичних завдань. Навіть план роботи, складений з допомогою вчителя, не усвідомлюється ними до кінця, що веде до значних помилок під час виконання будь-яких завдань [37, с.196].

Узагальнені результати дослідження стану сформованості планування діяльності в учнів молодших класів з інтелектуальною недостатністю.

Дослідження стану сформованості планування діяльності в молодший школярів допоміжної школи на уроках з трудового навчання, показали такі результати (Рис. 2.4): на високому рівні дана розумова

операція сформована лише в одного учня, з поміж усіх досліджуваних молодших школярів (учнів 1, 2 і 3 класу) – це учень 3 класу (Л.М.).

Перед початком виконання трудового завдання, він визначив етапи виконання завдання з незначною підказкою вчителя. Як наслідок, результат виконання трудового завдання учня: аплікації «Золота рибка», був найкращим з поміж інших учнів 3 класу, адже уміння сланувати діяльність, забезпечує правильну організацію та протікання всієї роботи під час виконання завдання.

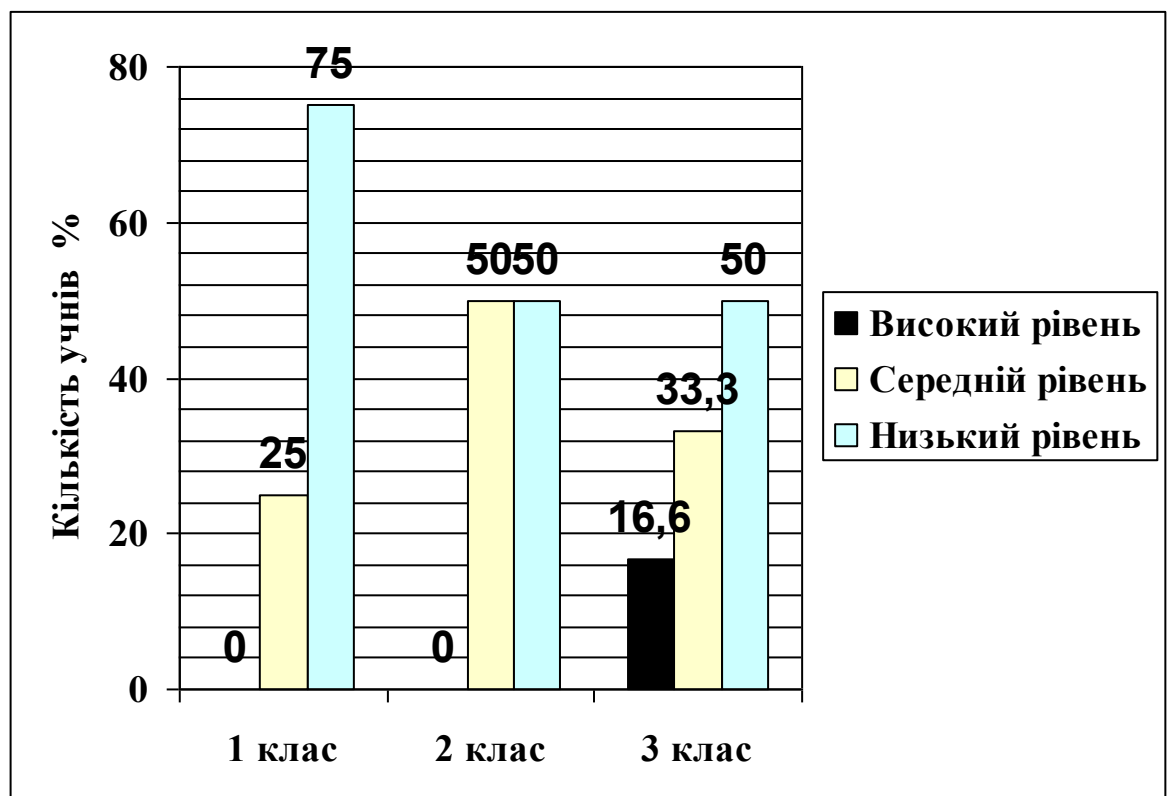


Рис. 2.4. Рівні сформованості вміння планувати діяльність в молодших школярів спеціальної школи.

Серед учнів 1 і 2 класу, жоден не показав успішних результатів, для досягнення високого рівня сформованості планування діяльності. Помітною особливістю дослідження було, зниження показників низького рівня сформованості планування діяльності в учнів 2 і 3 класу

(що становили по 50%), у порівнянні з учнями 1 класу (які досягали 75%).

Показники середнього рівня сформованості планування діяльності в учнів молодших класів допоміжної школи виявилися такими: найменший відсоток показали учні 1 класу – 25, в учнів 2 класу даний показник сягнув 50% – це пояснюється тим, що школярі під час виконання різноманітних трудових завдань, протягом двох років навчання, сформували більше навичок, активізували мислительні процеси та дещо автоматизували планування майбутньої діяльності.

В учнів 3 класу середній рівень сформованості планування діяльності виявився у 33,3% дітей. Зниження даного показника, відносно учнів 2 класу (що досяг 50%), пояснюється тим, що у 3 класі виявився учень, який досяг високого рівня сформованості планування діяльності (що становить 16,6% досліджуваних), не дивлячись на те, що кількість досліджуваних учнів 2 і 3 класу однакова – по 6 дітей.

Узагальнюючи отримані результати в ході дослідження стану сформованості планування діяльності у молодших школярів з інтелектуальною недостатністю, можна прослідкувати таку динаміку розвитку даної розумової операції (Рис. 2.5): високий рівень планування діяльності формується в учнів спеціальної школи лише в 3 класі і представляє собою визначення головних етапів роботи, з незначною підказкою вчителя.

Показники середнього рівня на другому році навчання у школі, порівняно з першим роком, зростають у два рази (у 1 класі 25%, в другому – 50%).

Третій рік навчання у школі, визначається зниженням показника середнього рівня сформованості планування діяльності, порівняно з другим роком (2 клас становить 50%, 3 клас – 33,3%), що обумовлюється досягненням високого рівня даної розумової операції у 3 класі.

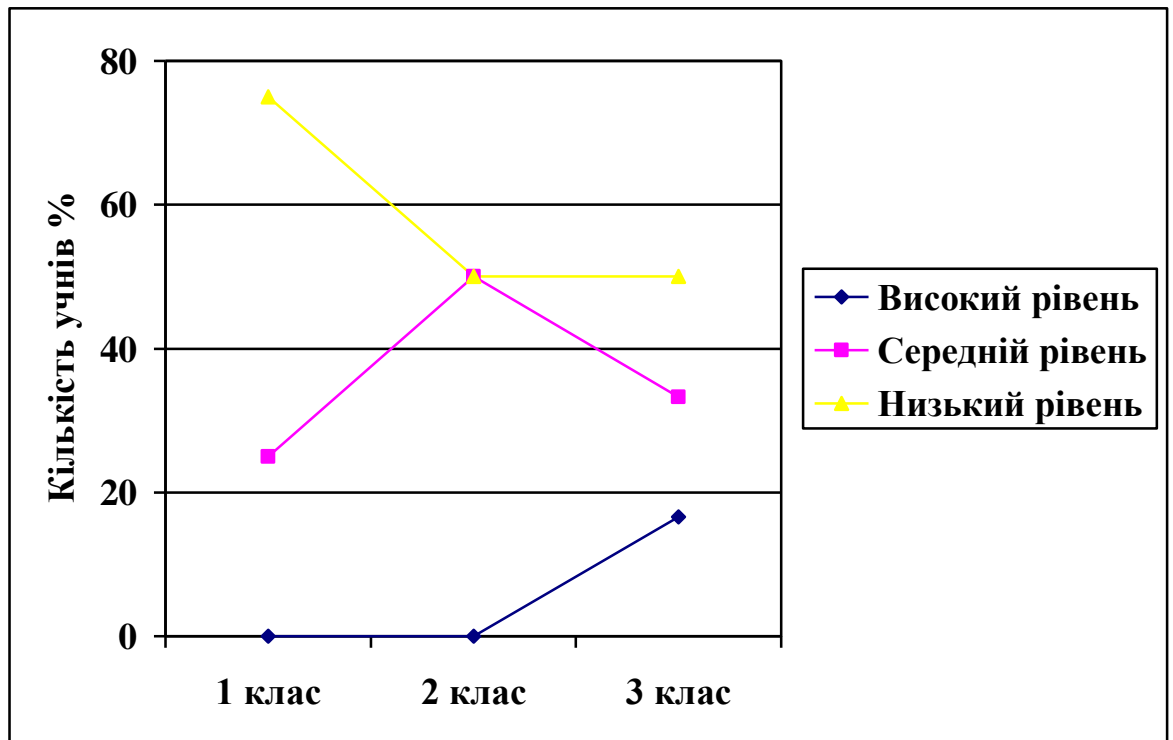


Рис. 2.5. Динаміка сформованості вміння планувати діяльність в молодших школярів спеціальної школи.

Динаміка низького рівня сформованості вміння планувати діяльність в молодших школярів з інтелектуальною недостатністю виявилась позитивною, оскільки прослідковується зниження кількості учнів з показниками даного рівня: у 1 класі дослідження показали 75% учнів, а у 2 та 3 класах – по 50%.

Дослідивши динаміку сформованості планування діяльності в учнів молодших класів спеціальної школи, можна зробити висновок, що великого значення у розвитку і формуванні розумових операцій у дітей з інтелектуальною недостатністю відіграє трудова діяльність.

У трудовій діяльності, кінцевий результат задається у вигляді конкретного зразка, що забезпечує прийняття мети, усвідомлення етапів роботи та зацікавленість нею. Це в свою чергу спрямовує дітей на формування узагальненості, усвідомленості, самостійності та стійкості розумової діяльності на основі планування трудової діяльності.

ВИСНОВКИ

Дослідження стану розробленості проблеми сформованості розумових операцій в учнів з інтелектуальними порушеннями дав можливість зробити наступні висновки:

1. Інформація, отримана людиною з навколишнього світу, дозволяє їй представляти не тільки зовнішню, а й внутрішню сторону предмета, представляти предмети за відсутності їх самих, передбачити їх зміну в часі, спрямовуватися думкою в неозорі дали і мікросвіт. Все це можливо завдяки процесу мислення.

Інтелектуальні операції є одним із способів розумової діяльності, за допомогою якої людина буде вирішувати ті чи інші завдання. Вони різноманітні: порівняння, синтез і аналіз, узагальнення, абстрагування, класифікація, систематизація, конкретизація. Розумові операції залежать від тих завдань і характеру даних, які піддаються обробці. Але вибір буде також визначатися індивідуальними особливостями людини.

2. У дітей з інтелектуальними порушеннями розумові операції, необхідні для успішного засвоєння знань у школі і діяльності взагалі, як і весь процес мислення, носять своєрідний характер зумовлений розвитком на дефективній основі і сформовані слабо.

При зіткненні з труднощами і певними перешкодами в процесі інтелектуальної діяльності, доречі, як і практичної, діти з порушеннями інтелекту виявляють тенденцію "зісковзувати" зі шляху виконуваного завдання і виробляти такі дії і операції, які ведуть їх у бік від поставленої мети.

3. Дослідження стану сформованості інтелектуальних операцій, а саме операції планування, у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання, виявило, що розвиток даної розумової операції знаходиться:

В учнів 1 класу - 75% досліджуваних мають низький рівень сформованості розумових операцій, на середньому рівні у 25% учнів, на

високому рівні сформованість розумових операцій в учнів 1 класу спеціальної школи не виявлено.

В учнів 2 класу - було встановлено, що 50% досліджуваних мають низький рівень сформованості інтелектуальних операцій, середній рівень - 50%, високого рівня учнів не виявлено

В учнів 3 класу - низький рівень сформованості інтелектуальних операцій становить 50% досліджуваних третьокласників, на середньому рівні вони сформовані у 33,3% учнів, про високий рівень сформованості інтелектуальних операцій можна говорити у 16,6% учнів.

Дослідження динаміки сформованості вміння планувати свою діяльність в учнів молодших класів спеціальної школи, на основі отриманих результатів, дало змогу визначити, що завдяки правильно організованій трудовій діяльності спостерігається хоча і невелика, але позитивна динаміка розвитку даної операції у школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ануфрієв А.Ф. Дослідження мислення у дітей /А.Ф.Ануфрієв, С.М.Костроміна. – К.: Знання, 2001. – 127с.
2. Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого школьника /И.М.Бгажнокова. – М.: Просвещение, 1987. – 325с.
3. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики /Т.В.Варенова. – М.: Просвещение, 2003. – 234с.
4. Васенков Г.В. Педагогічні аспекти навчання розумово відсталих школярів /Г.В.Васенков // Корекційна педагогіка: теорія та практика. – К.: Знання, – 2009. – № 2. – С. 13-17.
5. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости /Л.С.Выготский. // Основы дефектологии. Собр. соч.: в 5 т. – М.: Педагогика, 1983. – С. 231-257.
6. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей вспомогательной школе /В.В.Воронкова. – М.: Педагогика, 1994. – 257с.
7. Граборов О.М. Очерки олигофренопедагогики /О.М.Граборов. – М.: Каравела, 1961. – 278с.
8. Ельконин Д.Б. Введение в психологию развития /Д.Б.Ельконин. – М.: Педагогика, 1995. – 371с.
9. Єременко І.Г. Олігофренопедагогіка: Учб. пос. для вузів /І.Г.Єременко. – К.: Вища школа, 1985. – 328с.
10. Ілюшенко А.С. Навчання розумово відсталих дітей /А.С.Ілюшенко, І.О.Астаф'єв // Корекційна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 12. – С. 60-63.
11. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков /Д.Н.Исаев. – СПб.: Питер, 2003. – 227с.
12. Королев В.В. Психологические аномалии /В.В. Королев. – М.: Владос, 2000. – 305с.

13. Костровський Г.І. Клінічна та психолого-педагогічна характеристика розумової відсталості /Г.І.Костровський // Питання психології. – 2008. – № 11. – С. 32-37.
14. Лубовский В.И. Специальная психология /Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, – 2007. – 268с.
15. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок /А.Р.Лурия. – М.: Просвещение, 1969. – 321с.
16. Мерсіянова Г.М. Основні теоретичні засоби методики трудового навчання розумово відсталих школярів /Г.М.Мерсіянова. – К.: Науковий світ, 2009. – 180 с.
17. Морозова Н.Т. Формирование познавательных интересов у аномальных детей /Н.Т.Морозова. – М.: Просвещение, 1969. – 278с.
18. Навчально-практичне видання. Програми для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Частина 2. під ред. І.О. Нізельської. – К.: Неопалима купина, 2002.
19. Основы специальной психологии /под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2008. – 318с.
20. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж.И. Шиф. – М.: Медицина, 1965. – 274с.
21. Павлова Н. П. Трудовое обучение в 1-3 классах вспомогательной школы /Н.П.Павлова. – М.:Просвещение, 1988. – 175 с.
22. Певзнер М.С. Динамика развития детей-олигофренов /М.С.Певзнер, В.И.Лубовский. – М.: Просвещение, 1968. – 203с.
23. Петрова В.Г. Кто они – дети с отклонениями в развитии /В.Г.Петрова, И.В.Белякова. – М.: Академия, 1998. – 193с.
24. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников /В.Г.Петрова, И.В.Белякова. – М.: Педагогика, 2002. – 160с.
25. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы /Б.И.Пинский. – М.: Просвещение, 1985. – 303с.

26. Процко Т.А. Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). /Т.А.Процко. – М.: Педагогика, 2006. – 275с.
27. Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Академия, 2006. – 312 с.
28. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника /С.Я. Рубинштейн. – М.:Знания, 1999. – 320с.
29. Сорокин В.М. Практикум по специальной психологии /В.М.Сорокин, В.Л. Кокаренко. – СПб.: Питер, 2003. – 325с.
30. Сорокин В.М. Специальная психология /В.М.Сорокин. – СПб.: Питер, 2003. – 417с.
31. Семаго Н.Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога /Н.Я.Семаго, М.М.Семаго. – М.: Просвещение, 2000. – 398с.
32. Семаго Н.Я. Нові підходи до побудови корекційної роботи з дітьми з різними видами відхилень розвитку /Н.Я.Семаго // Дефектологія – 2000. – № 1. – С. 66-75.
33. Синьов В.М. Розумова відсталість як педагогічна проблема. навчальний посібник / В.М.Синьов. – К.: Вид-во НПУ, 2007. – 118с.
34. Синьов В.М. Основи дефектології: навчальний посібник /В.М.Синьов, Г.М.Коберник. – К.: Вища школа, 1994. – 143с.
35. Синьов В.М. Психологія розумово відсталості дитини: підручник / В.М.Синьов, М.П.Матвеева, О.П.Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359с.
36. Стадненко Н.С. Особливості мислення учнів допоміжної школи /Н.С.Стадненко. – К.: "Радянська школа", – 1980. – 144с.
37. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку /О.П.Хохліна. – К.: Педагогічна думка, 2000. – 286 с.

38. Хохліна О.П. Розумовий розвиток учнів молодших класів школи інтенсивної педагогічної корекції у процесі трудового навчання: навч.-метод. посібник /О.П.Хохліна. – К.: Вежа, 2009. –144 с.
39. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы " под ред. Ж. И. Шиф. - М.: Просвещение, 1965 г. - 343 с.)
40. Чеботарьова О.В. https://lib.iitta.gov.ua/1620/1/kniga2_PRINT.pdf
41. Хохліна О.П. <https://studfile.net/preview/5129849/page:115/>