



УДК: 376



ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА ПЕРЕТИНІ СТОЛІТЬ

Олена ХОХЛИНА, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ, Україна, epkhokh@rambler.ru

*Присвячується
Мерсіяновій Галині Миколаївні –
моєму дорогому Вчителю та Другу*

У статті розглядаються теоретичні засади реформування змісту освіти дітей із порушеннями інтелекту в Україні наприкінці ХХ та початку ХХІ ст.

Ключові слова: удосконалення змісту освіти, теоретичні засади, школярі з порушеннями інтелекту.

Елена ХОХЛИНА, Национальная академия внутренних дел, г. Киев, Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ ВЕКОВ

В статье рассматриваются теоретические основы реформирования содержания образования детей с недостатками интеллекта в Украине в конце ХХ и начале ХХІ века.

Ключевые слова: усовершенствование содержания образования, теоретические основы, школьники с недостатками интеллекта.

Olena KNOCHLINA, National Academy of Internal Affairs, Kyiv, Ukraine

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL CONTENT FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISSABILITIES ON THE INTERSECTION OF AGES

This paper discusses the theoretical basis of reforming educational content for children with intellectual disabilities in Ukraine in the late twentieth and early twenty-first century. The conceptual principles of educational standartization of mentally retarded students, improvement of its content, evaluation system of educational effects are introduced. Such principles relied on as a basis of conducted research on the issue and prepare state education standards for elementary level supporting school improvement Basic curriculum, development of criteria for assessment of student achievements, new curricula, textbooks, and so on. These principles were developed on the basis of data about the abilities of children with mental retardation to assimilate the content of learning disciplines and to socialize, scientific knowledge about the characteristics of their development, the limits and specifics regarding their use of teaching tools to achieve educational and correctional goals during educational process. The article provides specific theoretical positions for the improvement of the training content for mentally retarded children, the principles of successful evaluation, the general evaluation criteria and levels of academic performance of students on the basis of consideration of forming indicators of structural components during learning activities – semantic, operational, organizational and emotional-motivational.

Keywords: improvement of educational content, theoretical principles, students with mental retardation.



На перетині XX та XXI ст. в Україні розпочалося істотне реформування не лише загальної, а й спеціальної освіти. Спостерігалися значні зрушення у розв'язанні проблеми удосконалення освітнього процесу й щодо дітей із порушеннями інтелекту. Стандартизація спеціальної освіти, перегляд її термінів, перехід на 12-бальну систему оцінювання навчальних досягнень учнів передбачали: зокрема удосконалення змісту навчання з урахуванням завдань, що ставляться перед школою у плані підготовки дітей до самостійної життєдіяльності в нових соціально-економічних умовах; особливостей психічного та фізичного розвитку сучасного контингенту освітніх закладів; досягнень психолого-педагогічної науки. Потребувало спеціальної уваги і питання розробки критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів спеціальних шкіл.

Осередком спеціальних наукових досліджень у зазначеному контексті була лабораторія олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки АПН України. У лабораторії на той час плідно працювали корифеї дефектології І. Єременко, В. Бондар, Г. Мерсіянова, Л. Вавіна, М. Козленко. Так, І. Єременко та В. Бондар визначили вихідні засади концепції навчання та виховання дітей із порушеннями розвитку (1994). Розроблено концепція мовної освіти (Л. Вавіна, 1994, 1995), концепція спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними порушеннями (В. Бондар, Л. Вавіна та ін., 1995).

2000 рік є роком підготовки лабораторії до дослідження складної та провідної для реформування спеціальної освіти, її стандартизації, проблеми удосконалення змісту навчання у допоміжній школі. Така робота була розпочата зі створення концепції державного стандарту освіти розумово відсталих дітей (О. Хохліна, М. Козленко, Г. Мерсіянова, В. Турчинська, 2000), визначення концептуальних засад стандартизації освіти та аналізу базового навчального плану для допоміжної школи (О. Хохліна), що надалі знайшло відображення у розробленому науковцями (О. Хохліна, Г. Мерсіянова, К. Ардобацька, Н. Кравець, С. Трикоз, Л. Куненко, І. Дмитрієва, Б. Шеремет та ін.) із 2001 року лабораторія працює над дослідженням означеної проблеми.

На основі експериментального вивчення особливостей засвоєння учнями допоміжної школи знань з основних навчальних предметів були з'ясовані можливості удосконалення змісту навчання з основних навчальних предметів (К. Ардобацька, О. Хохліна, Г. Мерсіянова, Н. Кравець, С. Трикоз, Г. Блеч). З урахуванням отриманих результатів дослідження співробітниками було створено нові навчальні програми та низку підручників для допоміжної школи.

У контексті дослідження проблеми удосконалення змісту навчання у допоміжній школі в лабораторії була проведена значна робота з розробки системи оцінювання навчальних досягнень розумово відсталих дітей та підготовки збірника «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку» (2002). Такій роботі передувало визначення теоретичних засад оцінювання навчальних досягнень дітей зазначеної категорії (О. Хохліна), відповідно до яких розроблено загальні (О. Хохліна) та предметні (Г. Мерсіянова, О. Хохліна, Н. Кравець, К. Ардобацька, С. Трикоз, Л. Куненко, І. Дмитрієва, Н. Грабовецька, М. Волошенюк, Б. Шеремет та ін.) критерії оцінювання.

Наведемо основні теоретичні засади проведених нами досліджень, спрямованих на реформування освіти розумово відсталих дітей.

У дослідженнях ми виходили зокрема з наукових даних про особливості розумово відсталих дітей, їх пізнавальні можливості і, відповідно, особливості педагогічного процесу в допоміжній школі, зокрема його змісту.

Так, дані дефектологічної науки (Т. Власова, І. Єременко, Ж. Шиф, М. Певзнер, В. Лубовський, В. Петрова, Б. Пінський, Н. Стадненко та ін.) і практики свідчать, що розумово відсталі діти – складна та неоднорідна за рівнем і особливостями категорія дітей із порушеннями розвитку. Про це свідчили й результати наших досліджень. Спільним для цих дітей є органічні ушкодження кори головного мозку, в



результаті яких спостерігається недостатня сформованість усіх складових психіки і передусім розумової сфери. Розумова діяльність у цієї категорії дітей характеризується різноманітними за ступенем та характером порушеннями пізнавальних процесів, які її забезпечують. Виявляється своєрідність у розвитку відчуття, сприймання, пам'яті, уяви, мовлення та уваги. Але найбільшою мірою відмічається несформованість мислення. Найістотною ознакою розумової відсталості є знижена здатність дитини до узагальнень у процесі розв'язання інтелектуальних завдань.

Особливості розумово відсталих дітей обмежують можливості їх навчання та виховання. Відтак педагогічна робота спрямовується передусім на максимальне становлення у них загальних соціально-адаптаційних можливостей, їх обізнаності та практичну підготовку до основних сфер життєдіяльності у суспільстві (професійно-трудової, міжособистісних стосунків тощо), і щонайперше до самообслуговування, спілкування, соціальної поведінки. Учень допоміжної школи набуває нецензової освіти в основному в межах початкової середньої школи та відповідної їй професійно-трудової підготовки за однією з робітничих професій. Навчання тут здійснюється здебільшого поступово від часткового до загального, від конкретного до абстрактного. У змісті освіти для розумово відсталих дітей при вивченні конкретних навчальних предметів закони науки, теорії, що містять систему наукових знань і мають загальноосвітнє значення, подаються в елементарному та обмеженому вигляді. Пізнання таких школярів обмежується переважно уявленнями про оточуючий світ та поняттями без глибокого проникнення у сутність явищ. У цілому їх знання характеризуються зменшеними кількістю фактів, рівнем та глибиною узагальнень, а також збільшеним часом їх засвоєння. Водночас зміст освіти має нести в собі необхідну інформацію про правила і норми поведінки, про основні сфери життєдіяльності людини, передбачати засвоєння найважливіших для їх забезпечення навичок та вмій. Зокрема, трудова підготовка учнів допоміжної школи має забезпечувати досягнення таких показників її ефективності, які відповідали б вимогам повноцінної праці у сфері побуту, матеріального виробництва, обслуговування, сільського господарства, тобто виконання видів діяльності, пов'язаних із найбільш поширеними галузями народного господарства та доступних для опанування даною категорією дітей.

При характеристиці змісту освіти у допоміжній школі ми доходили висновку, що він не може забезпечити формування творчої діяльності учнів, в основі якої лежить самостійне перенесення знань та вмій у нову ситуацію, бачення нової проблеми в знайомій ситуації, нової функції об'єкта тощо. Водночас застерігається, що не можна привчати розумово відсталих школярів набувати знань лише в готовому вигляді та засвоювати вміння за зразком. Враховуючи інтелектуальні та вікові можливості дітей, треба створювати ситуації, спрямовані на пошук ними певних самостійних рішень. Протягом усіх років навчання необхідно формувати навички самостійної роботи (В. Воронкова та ін.). Так само навчання розумово відсталих учнів має орієнтуватися на формування в них не лише емпіричних знань, а й принаймні елементів складніших рівнів знань (теоретичних або змістових – за термінологією В. Давидова та ін. представників теорії учбової діяльності) і відповідних їм навчальних дій. Адже в педагогічній роботі треба не лише враховувати особливості розумово відсталих дітей, а й переборювати їхні недоліки: тому якщо в них найбільше страждає теоретичне мислення, то саме воно має розвиватися (Л. Виготський). Дійсно, дослідження доводять, що формування емпіричного мислення і його результату – емпіричних знань є оптимальним шляхом формування мислення, узагальнень, знань у цілому. Формування емпіричного мислення є обов'язковим і важливим завданням, оскільки воно входить у більш розвинуті форми мислення, надаючи поняттям чіткості й визначеності. Проблема ж полягає в тому, як знайти такі шляхи навчання, щоб перше увійшло у друге, а не набуло самостійного, головного значення (В. Давидов).



У якості концептуальних положень власне удосконалення змісту навчання у допоміжній школі нами були визначені такі позиції:

1. Удосконалення змісту навчання у плані проблеми стандартизації спеціальної освіти здійснювалося з урахуванням суті складових освітніх стандартів (базовий навчальний план, загальна характеристика освітніх галузей, показники ефективності впливу), його чіткої структуризації і переструктуризації (цілі; змістові лінії побудови навчального матеріалу; розділи (теми, питання) навчального матеріалу; практичні роботи; показники ефективності педагогічного впливу тощо). При цьому відмітимо, що навчальний матеріал з кожної освітньої галузі містить свої особливості та можливості побудови.

2. Удосконалення змісту навчання передбачало його спрямування на формування у розумово відсталої дитини загальних соціально-адаптаційних можливостей, підготовку до самостійного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Тому добір змісту навчання здійснювався на основі принципу його достатності для такої підготовки.

3. Оновлення змісту навчання розумово відсталих учнів враховувало особливості їх психофізичного розвитку та обмежені можливості засвоєння ними навчального матеріалу в процесі нецензової освіти, яка характеризується зниженим рівнем вимог до освіченості вихованців (в основному в межах початкової середньої школи та трудової підготовки за однією з робітничих професій). Тому добір змісту навчання здійснювався на основі принципів доступності для його сприймання та засвоєння учнями.

4. Оновлення змісту навчання у допоміжній школі передбачало спеціальний його добір для досягнення не лише власне освітньої мети (засвоєння знань, умінь, навичок, необхідних для соціальної адаптації розумово відсталих дітей), а й відносно самостійної корекційно-розвивальної мети (виправлення порушень психофізичного розвитку, передусім розумового, та розвиток дитини у цілому на основі засвоєння соціального досвіду в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності: опанування осмисленим учінням, формування вищих форм психічної діяльності – довільних, регульованих свідомістю).

5. Удосконалення змісту навчання розумово відсталих учнів передбачало визначення показників ефективності досягнення освітніх та корекційно-розвивальних ефектів у процесі вивчення основних освітніх галузей у школі. Щодо показників ефективності навчальних досягнень розроблялися критерії їх оцінювання. Оцінювання за показниками ефективності корекційно-розвивального впливу не передбачалися: педагогічний процес має спрямовуватися на максимально можливий їх розвиток.

Такі теоретичні позиції, знайшли відображення у розроблених співробітниками лабораторії олігофренопедагогіки навчальних програмах для допоміжної школи, підручниках нового покоління, навчально-методичних посібниках, проведених дисертаційних дослідженнях*. Зокрема, відмітним та специфічним для оновлених навчальних програм була їх структура, яку склали три основні взаємопов'язані розділи (колонки таблиці). В основу побудови програми (перший розділ) поклалися визначені знання, вміння та навички. Відповідно до дібраного змісту навчання, у другому розділі наводилися навчальні досягнення учнів, тобто ті знання та вміння, якими мають вони оволодіти в результаті засвоєння навчального матеріалу. У третьому розділі, відповідно до змісту навчання та очікуваних навчальних досягнень, визначалась спрямованість корекційно-розвивальної роботи на занятті, тобто виділялися вміння, розвиток яких уможливується конкретним змістом навчання з предмета. Передбачалося, що формування наведених умінь сприятиме становленню однієї із складових розвитку дитини: пізнавальної чи рухової, емоційно-вольової чи особистісної сфери, діяльності, спілкування. У процесі засвоєння навчального матеріа-

*О. Хохліна, І. Татяничкова, К. Ардобацька, О. Вержиховська, В. Ерніязова, Г. Блеч, І. Кущенко, С. Горбенко, В. Левицький, С. Трикоз та ін.



лу передбачалося максимально можливе формування визначених умінь, враховуючи особливості та можливості розвитку учнів.

Одним з напрямів розв'язання проблеми удосконалення освітнього процесу в допоміжній школі стала розробка 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень розумово відсталих учнів початкових класів. Оцінювання навчальних досягнень учнів допоміжної школи за 12-бальною системою в руслі реформування загальної середньої освіти базувалося на принципах:

- 1) оцінювання на позитивному принципі, тобто врахування рівня досягнень учня, а не його невдач;
- 2) оцінювання у рамках матеріалу, визначеного навчальними програмами для допоміжної школи;
- 3) оцінювання у межах можливостей засвоєння учнями програмового матеріалу, зумовлених особливостями їх психічного та фізичного розвитку;
- 4) оцінювання відповідних розвитку учнів якісних характеристик навчальних досягнень.

Виходячи з суті учіння (як діяльності учня), об'єктами вивчення та оцінювання слугували його компоненти:

- 1) змістовий (пізнавальний, інтелектуальний) – знання;
- 2) операційно-організаційний (процесуальний, виконавчий, власне діяльнісний, поведінковий) – дії, способи дій (вміння, навички), виконання завдань, діяльність у цілому;
- 3) емоційно-мотиваційний (ставлення до діяльності) (К. Бабанський, Й. Лінгарт, В. Паламарчук, В. Синьов та ін.). Власне ж показниками ефективності освітнього процесу, його оцінки обирались якісні характеристики визначених складових діяльності в учня.

Так, у психолого-педагогічній науці та практиці оцінку змістового компонента діяльності (знання про об'єкт вивчення – уявлення, поняття, явище тощо, в т. ч. про правила, засоби перетворення об'єкта, про вимоги до результату; про складові та послідовність виконання завдання як одиниці навчальної діяльності тощо) пропонувалося здійснювати за міцністю, повнотою, правильністю (адекватністю, точністю), глибиною, узагальненістю або конкретністю, системністю, логічністю, дійовістю, усвідомленістю (осмисленістю, обґрунтованістю, доказовістю), гнучкістю, науковістю тощо. Аналіз суті цих характеристик та апробація щодо можливості їх використання у навчально-виховному процесі допоміжної школи для оцінки знань розумово відсталих свідчили, що найбільш адекватними та суттєвими серед них є:

- *повнота* – відтворення обсягу матеріалу, визначеного навчальною програмою; відтворення усіх характеристик, ознак об'єкта вивчення (від фрагментарного відтворення навчального матеріалу до відтворення матеріалу у повному обсязі);
- *правильність* – відповідність відтворюваного тому змісту, що закладено в навчальну програму (від не завжди точного до правильного відтворення навчального матеріалу);
- *усвідомленість* – розуміння матеріалу та виділення в ньому головного; вербалізація у вигляді відтворення (переказу) чи пояснення (від розуміння в основному, переказу до вміння пояснити, виокремити головне та другорядне);
- *застосування знань*: адекватність; самостійність в умовах різної міри новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові); надання допомоги.

Такі якості як міцність, узагальненість (або конкретність), системність, логічність, дійовість, обґрунтованість, доказовість, гнучкість різною мірою можуть використовуватися щодо характеристики знань учнів допоміжної школи з більшими пізнавальними можливостями, але розглядалися нами як додаткові. Вони є еталоном, на який учителю доцільно спрямовувати педагогічні зусилля, щоб надати знанням учня максимально можливої повноти характеристик, але не є обов'язковими.



Оцінка **операційно-організаційного компонента діяльності** учня, а саме:

виконання дій:

– *предметних* (відповідно до змісту основних навчальних предметів у допоміжній школі);

– *розумових* (порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо) та *загальнонавчальних* (аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльності в цілому; вміння користуватися підручником та іншими доступними джерелами інформації) здійснювалась переважно за правильністю, усвідомленістю, швидкістю, самостійністю.

При виконанні завдань оцінювались:

- розуміння завдання;
- новизна умов завдання (за зразком, аналогічне, відносно нове);
- самостійність виконання (контроль, допомога: *практична* – спільне виконання дії з учителем, показ дії; *вербальна* – повторний інструктаж, аналіз, пояснення завдання, запитання, підказка, вказівка; *загальна* – стимулювання, підтримка, схвалення, активізація уваги);
- усвідомленість способу виконання завдання (відтворення (переказ, пояснення));
- якість виконаної роботи;
- цілеспрямованість, поетапність виконання.

Оцінка **емоційно-мотиваційного компонента діяльності** (ставлення до діяльності) здійснювалась за:

- *характером і силою* (байдуже, недостатньо виразне позитивне, зацікавлене, виразне позитивне);
- *дійовістю* (від споглядального (пасивного) до дійового);
- *сталістю* (від епізодичного до сталого).

Саме обрані характеристики змістового, операційно-організаційного та емоційно-мотиваційного компонентів діяльності розумово відсталої дитини були визначені як показники ефективності освітнього процесу («педагогічні ефекти») у допоміжній школі. Переважно на їх основі здійснювалось вивчення особливостей знань, способів дій, діяльності, поведінки, психічних новоутворень та їх формування у психолого-педагогічних дослідженнях, які проводились у лабораторії олігофренопедагогіки з проблем навчання та виховання розумово відсталих дітей. Ці показники були покладені і в основу розробленої системи оцінювання навчальних досягнень учнів допоміжної школи та їх моральної вихованості, а саме в основу визначення рівнів навчальних і виховних досягнень та критеріїв їх оцінювання.

Важливим для вивчення рівня освіченості, як свідчили результати дослідження, є дозування прояву кожної якісної характеристики (показника) об'єктів аналізу та оцінювання (знань, дій, ставлення) від найменшого до найбільшого у межах можливого для розумово відсталих дітей. Наведемо приклад такого дозування усіх показників сформованості діяльності для визначення рівнів навчальних досягнень учнів за 12-ти бальною системою оцінювання для трудового навчання у допоміжній школі (*табл. 1*).

Саме характеристики змістового, операційно-організаційного та емоційно-мотиваційного компонентів учіння дитини поклалися в основу визначення рівнів навчальних досягнень (*I – початковий, II – середній, III – достатній, IV – високий*) та загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень, відповідних їм оцінок (у балах) в учнів допоміжної школи (*табл. 2*). Рівні та загальні критерії оцінювання навчальних досягнень поклалися і в основу критеріїв оцінювання досягнень учнів з конкретних навчальних предметів.



Таблиця 1

Дозовані прояви показників оцінювання структурних компонентів учіння

Об'єкт і показник оцінювання		Рівень (та бал)				
		I	II	III	IV	
Змістовий компонент учіння (знання)	повнота	фрагментарне відтворення	відтворення до половини обсягу матеріалу	відтворення більшої частини матеріалу	відтворення повного обсягу матеріалу	
	правильність	–	4 – не завжди точно 5 – в основному правильно 6 – правильно	7 – не завжди точно 8 – в основному правильно 9 – правильно	10 – не завжди точно 11 – в основному правильно 12 – правильно	
	усвідомленість	–	матеріал в основному розуміє	матеріал розуміє, може виділити головне, частково пояснити	матеріал розуміє, може виділити головне, пояснити	
Операційно-організаційний компонент учіння	Виконання дій	правильність	–	зі значними похибками	в основному правильно	
		швидкість (норми часу визначає вчитель)	–	занадто повільно	повільно	відповідно до норми часу
	Виконання завдань	розуміння завдання	–	з допомогою	в основному	розуміє
		новизна умов завдання	–	за зразком	аналогічні завдання	аналогічні, відносно нові завдання
		самостійність виконання	постійний контроль, значна допомога	постійний контроль, допомога за ситуацією	контроль та допомога в окремих випадках	допомога в окремих випадках
		усвідомленість способу виконання	–	переказує	переказує та частково пояснює	пояснює
		якість виробу	–	недостатня	задовільна	достатньо висока
		цілеспрямованість виконання	–	недостатньо цілеспрямоване	в основному відповідає вимогам	відповідає вимогам
	Організація робочого місця	–	недостатньо відповідає вимогам	в основному відповідає вимогам	відповідає вимогам	
	Дотримання правил безпечної праці та санітарно-гігієнічних вимог	–	недостатньо відповідає вимогам	в основному відповідає вимогам	відповідає вимогам	
Емоційно-мотиваційний компонент учіння (ставлення)	характер і сила, стійкість, дієвість	байдуже чи слабковизразне позитивне	позитивне, але недостатньо виразне, дієве, стале	достатньо стале зацікавлене	стале, виразно-позитивне	



Таблиця 2

Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, рівні, бали

Рівень	Бал	Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
I	1	Учень за допомогою вчителя впізнає та називає об'єкт вивчення. Ставлення до навчання байдуже. Потребує постійної допомоги, стимулювання діяльності вчителем
	2	Учень за допомогою учителя фрагментарно, не завжди правильно відтворює окремі елементи, ознаки об'єкта вивчення. Разом з учителем виконує окремі дії. Ставлення до навчання байдуже. Потребує постійної допомоги, стимулювання діяльності вчителем
	3	Учень за допомогою учителя фрагментарно, не завжди точно відтворює незначний обсяг навчального матеріалу. Разом з учителем виконує прості завдання. Має байдуже або слабковиразне позитивне ставлення до навчання. Потребує постійної допомоги, стимулювання діяльності вчителем
II	4	Учень за допомогою вчителя відтворює (не завжди точно) до половини обсягу навчального матеріалу. Матеріал в основному розуміє, але пояснити, виокремити в ньому головне і другорядне не може. За допомогою вчителя може виконати за зразком окремі дії (предметні, розумові, загальнонавчальні), прості завдання, застосувати набуті знання. Має позитивне, але недостатньо виразне, пасивне та епізодичне ставлення до навчання. Потребує стимулювання діяльності вчителем
	5	Учень відтворює (не завжди точно) до половини обсягу навчального матеріалу. Матеріал в основному розуміє, але пояснити, виокремити в ньому головне і другорядне не може. Здатний виконувати за зразком за вербальною допомогою окремі дії (предметні, розумові, загальнонавчальні), прості завдання, застосовувати набуті знання. Має позитивне, але недостатньо виразне, стале та дійове ставлення до навчання. Потребує стимулювання вчителем
	6	Учень правильно відтворює до половини обсягу навчального матеріалу. Матеріал в основному розуміє, але пояснити, виокремити в ньому головне та другорядне не може. Здатний за допомогою вчителя виконувати дії (предметні, розумові, загальнонавчальні), аналогічні завдання, застосовувати набуті знання в аналогічних ситуаціях. За допомогою вчителя відтворює (переказує) спосіб виконання завдання. Має позитивне, але недостатньо виразне, стале та дійове ставлення до навчання. Потребує стимулювання діяльності вчителем
III	7	Учень в основному правильно та логічно відтворює більшу частину навчального матеріалу. Матеріал в основному розуміє. З допомогою вчителя може пояснити, виокремити головне та другорядне. Здатний самостійно й досить адекватно застосувати знання в аналогічних ситуаціях. Самостійно, але не завжди правильно, виконує дії (предметні, розумові, загальнонавчальні), завдання за зразком чи аналогічні завдання, відтворює (переказує) спосіб виконання завдання. Достатньо стале зацікавлене ставлення до навчання
	8	Учень в основному правильно та логічно відтворює більшу частину навчального матеріалу. Матеріал розуміє, може виокремити головне та другорядне, частково пояснити. Самостійно й адекватно застосовує знання в аналогічних ситуаціях. Самостійно й правильно виконує дії (предметні, розумові, загальнонавчальні), аналогічні завдання. За допомогою вчителя пояснює спосіб виконання завдання. Достатньо стале зацікавлене ставлення до навчання
	9	Учень в основному правильно та логічно відтворює більшу частину навчального матеріалу. Матеріал розуміє, може пояснити, виокремити головне та другорядне. Самостійно й адекватно застосовує знання в аналогічних ситуаціях. Самостійно й правильно виконує дії (предметні, розумові, загальнонавчальні), аналогічні завдання. Може пояснити спосіб виконання завдання. Нове завдання виконує за допомогою вчителя. Достатньо стале зацікавлене ставлення до навчання



IV	10	Учень правильно, в основному логічно і повно відтворює матеріал, визначений навчальною програмою. Навчальний матеріал розуміє, може пояснити, виокремити в ньому головне та другорядне. Самостійно й адекватно застосовує набуті знання, вміння й навички в аналогічних умовах. Самостійно й правильно виконує предметні, розумові, загальнонавчальні дії та аналогічні завдання. Пояснює спосіб їх виконання. Нове завдання виконує з незначною допомогою вчителя, може відтворити (переказати) спосіб його виконання. Виразне та стійке позитивне ставлення до навчання
	11	Учень правильно, логічно і повно відтворює матеріал, визначений навчальною програмою. Навчальний матеріал розуміє, може пояснити, виокремити в ньому головне та другорядне. Самостійно й адекватно застосовує набуті знання, вміння й навички в аналогічних умовах. Самостійно й правильно виконує предметні, розумові, загальнонавчальні дії та аналогічні завдання. Пояснює спосіб їх виконання та використовує при розв'язанні інших аналогічних завдань. Нове завдання виконує самостійно і може пояснити спосіб його виконання. Виразне стійке позитивне ставлення до навчання
	12	Учень правильно, логічно і повно відтворює матеріал, визначений навчальною програмою. Навчальний матеріал розуміє, може пояснити, виокремити в ньому головне та другорядне. Самостійно й адекватно застосовує набуті знання, вміння й навички в аналогічних та нових умовах. Самостійно й правильно виконує предметні, розумові, загальнонавчальні дії, аналогічні та нові завдання, може пояснити спосіб їх розв'язання та застосувати при розв'язанні інших. Виразне стійке позитивне ставлення до навчання

Дамо загальну характеристику рівнів навчальних досягнень учнів.

Перший рівень – початковий. Учень з допомогою вчителя фрагментарно, неточно відтворює окремі елементи, ознаки об'єкта вивчення; з допомогою вчителя виконує окремі дії (предметні, розумові, загальнонавчальні), прості завдання. Ставлення до навчання байдуже чи слабковиразне позитивне. Потребує стимулювання вчителем.

Другий рівень – середній. Учень відтворює (не завжди правильно) до половини обсягу навчального матеріалу. Матеріал розуміє, але пояснити, виокремити в ньому головне і другорядне не може. Здатний за допомогою вчителя за зразком чи в аналогічних умовах застосувати набуті знання, виконати окремі дії (предметні, розумові, загальнонавчальні), прості завдання, відтворити(переказати) спосіб виконання завдання. Ставлення до навчання позитивне, але недостатньо виразне, дійове і стає. Потребує стимулювання вчителем.

Третій рівень – достатній. Учень в основному правильно і логічно відтворює більшу частину навчального матеріалу. Матеріал розуміє, може виокремити головне і другорядне, частково чи за допомогою вчителя пояснити. Здатний самостійно адекватно застосувати знання в аналогічних умовах. Самостійно та правильно виконує дії (предметні, розумові, загальнонавчальні) та завдання за зразком чи в аналогічних умовах. Нові завдання виконує за допомогою вчителя. За допомогою вчителя пояснює спосіб виконання завдання та використовує в аналогічних умовах. Достатньо стає зацікавлене ставлення до навчання.

Четвертий рівень – високий. Учень адекватно, логічно і повно відтворює матеріал, визначений навчальною програмою. Матеріал розуміє, може виокремити головне і другорядне, пояснити. Самостійно й адекватно застосовує знання, вміння й навички в аналогічних ситуаціях. Здатний самостійно і правильно виконувати предметні, розумові, загальнонавчальні дії, аналогічні та відносно нові завдання. Здатний пояснити використаний спосіб виконання завдання та застосувати для розв'язання іншого. Стає, виразно позитивне ставлення до навчання.

Наведені у статті положення стали теоретичними засадами розв'язання основних теоретичних та прикладних завдань, що стояли перед корекційною педагогікою та спеціальною психологією на межі століть; вони й сьогодні знаходять своє подальше апробацію, використання та конкретизацію у наукових дослідженнях та практичних розробках, присвячених удосконаленню освітнього процесу щодо дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.



ЛІТЕРАТУРА

1. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку / За ред. О. П. Хохліної. – К. – Луганськ, 2002. – 95 с.
2. Хохліна О. П. До концепції державних стандартів галузей знань для дітей з обмеженими розумовими можливостями / О. П. Хохліна // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – К. : Наук. світ, 2001. – С. 90 – 94.
3. Хохліна О. П. Загальна характеристика базового навчального плану для спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи (Початкова ланка) / О. П. Хохліна // Освіта. – 2003. – № 26 від 4 – 11 червня. – С. 7.
4. Хохліна О. П. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів спеціальних загальноосвітніх (допоміжних) шкіл (Проект) / О. П. Хохліна // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 17 – 18.
5. Хохліна О. П. Проблема визначення показників ефективності освітнього процесу в допоміжній школі / О. П. Хохліна // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 2. – С. 81 – 88.
6. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна. – К. : Педагогічна думка, 2000. – 288 с.
7. Хохліна О. П. Реалізація цілей спеціальної освіти у навчально-виховних технологіях: Психолого-педагогічний аспект / О. П. Хохліна // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К. : Главник, 2005. – С. 313 – 318.
8. Хохліна О. П. Теоретичні та практичні проблеми спеціальної освіти / О. П. Хохліна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 3. – К., 2005. – С. 156 – 163.
9. Хохліна О. П. Удосконалення змісту навчання та особливості оцінювання навчальних досягнень учнів допоміжної школи / О. П. Хохліна // Дефектологія. – 2002. – № 3. – С. 9 – 13.
10. Хохліна О. П. Удосконалення змісту освіти школярів з обмеженими розумовими можливостями / О. П. Хохліна // Рідна школа. – 2002. – Лютий. – С. 37 – 39.
11. Хохліна О. П. Проект Концепції Державного стандарту освіти розумово відсталих учнів / О. П. Хохліна, М. О. Козленко, Г. М. Мерсіянова, В. Є. Турчинська // Дефектологія. – 2000. – № 1. – С. 2 – 4.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Khokhlina O. P. (Ed.). (2002). Kryterii otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv pochatkovykh klasiv spetsialnoi zahalnoosvitnoi (dopomizhnoi) shkoly dlia ditei z porushenniamy rozumovoho rozvytku. Luhansk
2. Khokhlina O. P. (2001). Do kontseptsii derzhavnykh standartiv haluzei znan dlia ditei z obmezhenymy rozumovymy mozhlyvostiamy. In *Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli*, Kyiv: Nauk. svit, P. 90 – 94.
3. Khokhlina O. P. Zahalna kharakterystyka bazovoho navchalnoho planu dlia spetsialnoi zahalnoosvitnoi (dopomizhnoi) shkoly (Pochatkova lanka). *Osvita*, 2003, № 26. – 7 p.
4. Khokhlina O. P. Zahalni kryterii otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv spetsialnykh zahalnoosvitnykh (dopomizhnykh) shkil (Proekt). *Ridna shkola*, 2002, № 10, pp. 17 – 18.
5. Khokhlina O. P. Problema vyznachennia pokaznykiv efektyvnosti osvitnoho protsesu v dopomizhni shkoli. *Pedahohika i psykholohiia*, 2003, № 2, pp. 81 – 88.
6. Khokhlina O. P. (2000). Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku, Kyiv : Pedahohichna dumka/
7. Khokhlina O. P. (2005). Realizatsiia tsilei spetsialnoi osvity u navchalno-vykhovnykh tekhnolohiiakh: Psykholoho-pedahohichni aspekt. *Naukovi zapysky Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka APN Ukrainy*, Kyiv: Hlavnuk, pp. 313 – 318.
8. Khokhlina O. P. Teoretychni ta praktychni problemy spetsialnoi osvity. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 2005, Vol. 19, № 3, pp. 156 – 163.
9. Khokhlina O. P. Udoskonalennia zmistu navchannia ta osoblyvosti otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv dopomizhnoi shkoly. *Defektolohiia*, 2002, pp. 9 – 13.
10. Khokhlina O. P. Udoskonalennia zmistu osvity shkolariv z obmezhenymy rozumovymy mozhlyvostiamy. *Ridna shkola*, 2002, pp. 37 – 39.
11. Khokhlina O. P., Kozlenko M. O., Mersianova H. M., Turchynska V. I. Proekt Kontseptsii Derzhavnoho standartu osvity rozumovo vidstalykh uchniv / *Defektolohiia*, 2000, № 1, pp. 2 – 4.