

7. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком. М: Педагогика, 1990. – 156с.
8. Разенкова Ю.А. Игры с детьми младенческого возраста. М: Школьная пресса, 2003. – 156с.
9. Рау Е.Ф. О работе с детьми раннего возраста, имеющими недостатки слуха и речи. М: Учпедгиз, 1950. – 150с.
10. Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит... М: Просвещение, 1995. – 128с; 2003 – 208с
11. Мороз Б.С., Овсяник В.П., Луцко Е.В. Коррекционные технологии в слухопротезировании, 2005
12. Слухомовленневий тренажер «Живий звук». Київ – 2010
13. Мороз Б.С., Овсяник В.П., Новейшие технологии бинаурального слухопротезирования. Киев – 2009.
14. Мороз Б.С., Овсяник В.П., Луцько К.В., Корекційні технології у слухопротезуванні дітей. Київ.

УДК 376 433 016

Рецензент
Мерсіянова Г.М.
 кандидат педагогічних наук
 старший науковий співробітник

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ, ЯК ЗАСОБУ УПРАВЛІННЯ ПРАКТИЧНИМИ ДІЯМИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

А.Р. Ібрагімова

Стаття містить основні положення та результати дослідження з питання щодо формування у розумово відсталих школярів, початкової ланки, умінь користуватися наочними засобами в процесі виконання практичних завдань, на уроках трудового навчання.

***Ключові слова:** розумово відсталі школярі, наочні засоби, трудове навчання, загальнотрудове уміння, управління практичною діяльністю.*

В статтю представлені основне положення і результати дослідження проблеми формування у умовно отсталых школьників, початкового навчання, умінь користуватися наглядними засобами при виконанні практичних завдань, на уроках трудового навчання.

***Ключевые слова.** умовно отсталые школьники, наглядных средства, трудовое обучение, общетрудовые умения, управление практической деятельностью.*

In article are presented the main positions and results of research of a problem of formation at mentally retarded schoolboys, elementary education, abilities to use evident means when schoolboys are doing practical tasks, at lessons of labour training.

Keywords: mentally retarded schoolboys, evident means, labour training, general labour abilities, management of practical activities.

Проблема використання наочності в навчальному процесі загальноосвітніх шкіл всебічно представлена у психолого-педагогічних дослідженнях щодо учнів, які мають нормальний розумовий розвиток. Психологічні основи використання наочності для формування у дітей уявлень, розвитку процесів узагальнення, абстрагування, зв'язок слова і образу в процесі засвоєння знань цими учнями, про роль засобів наочності в активізації пізнавальної діяльності школярів розглядається в роботах В.Г. Апаньєва, А.Д. Богоявленського, Л.В. Занкова, А.І. Зільберштейна, В.Н. Кабанова-Меллер, В.А. Крутецького, Н.А. Менчинської, В.І. Паламарчук, В.В. Чебишевої, І.С. Якиманської та ін.

У психолого-педагогічній літературі основними функціями наочності, які визначено Ю.К. Бабанським, Л.В. Занковим, М.Н. Махмутовим, М.Н. Скаткіним, О.Я. Савченко, В.І. Паламарчук, Л.В. Чашко, І.С. Якиманською та ін. є: мотиваційна функція (наочність як засіб формування навчальних проблем); функція формування узагальнень і логічних понять (наочність як засіб розуміння внутрішньої сутності предметів і явищ); функція систематизації знань (наочність як засіб формування системи знань); пояснювальна функція (наочність як засіб інструктажу); функція управління пізнавальною діяльністю тощо.

Досліджувалась проблема наочності і стосовно навчання розумово відсталих школярів (Л.С. Вавіна, О.П. Гозова, А.В. Григоніс, І.В. Дмитрієва, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, Л.В. Занков, А.І. Капустін, Н.Ф. Кузьміна-Сиромятникова, В.О. Липа, Г.М. Мерсіянова, В.М. Синьов, Н.М. Стадненко, В.І. Пінський, О.П. Хохліна та ін.). Дослідників цікавило питання щодо особливостей відтворення наочного матеріалу розумово відсталими (А.В. Григоніс), про сприймання та усвідомлення ними сюжетно-художніх картин (Є.А. Євлахова, Н.М. Стадненко, І.В. Дмитрієва). Вивчалась ефективність поєднання слова учителя і засобів наочності у навчальному процесі (Л.В. Занков) та корекційна роль використання наочності у старших класах допоміжної школи (В.М. Синьов, А.І. Капустін), зокрема, значна увага приділена проблемі використання наочності для забезпечення усвідомленої практичної діяльності розумово відсталих школярів, зміст та функції наочності у процесі поетапного формування понять і розумових дій в учнів допоміжної школи, уявлення дітей і питання наочності навчання в допоміжній школі (І.М. Соловйов), деякі особливості наочного мислення дітей олігофренів (Ж.І. Шиф). Наочність, як один із принципів навчання розумово відсталих дітей розглядали О.М. Граборов, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко. Досліджувались питання щодо розуміння зарубіжними та

вітчизняними вченими, протягом історії олігофренопедагогіки, ролі наочності навчання для розвитку розумово відсталих дітей (А.І. Капустін). Запропоновані ефективні прийоми використання наочних засобів в процесі навчання окремих навчальних предметів у спеціальній школі: наочні і словесні засоби у підготовчих вправах навчання арифметичних задач (Н.Ф. Кузьміна-Сиромятникова) та роль наочності у початковому навчанні арифметики учнів допоміжної школи (Т.В. Ханутіна); використання символічної наочності у навчанні географії учнів допоміжної школи (В.О. Липа); використання різних видів наочності на уроках трудового навчання (В.Ю. Карвяліс, Г.М. Мерсіянова, С.Ф. Ніколаєв, Н.П. Павлова), залежність практичних дій учнів допоміжної школи від співвідношення слова і наочності (Б.І. Пінський).

Отже, розглянуто досить широке коло питань із зазначеної проблеми, зокрема визначені особливості сприймання різних видів наочності розумово відсталими школярами, роль наочності для корекції розумової сфери дітей та ін. Однак, наочність розглядається, в основному, як засіб формування у розумово відсталих школярів конкретних уявлень, з використанням її функцій ілюстрації і демонстрації, що значно звужує можливості цього виду навчальної діяльності, недооцінюючи таку важливу функцію, як регуляція практичної діяльності школярів. Саме роль наочності як засобу управління практичною діяльністю розумово відсталих школярів, зокрема при виконанні практичних завдань на уроках трудового навчання в молодших класах, не знайшла ще достатнього висвітлення ні в теорії, ні у практиці навчання таких дітей, що, безперечно, збіднює корекційну сутність цього виду діяльності.

Основними показниками рівня сформованості вмінь користуватися наочними засобами під час виконання практичних завдань на уроках трудового навчання є уміння: 1) сприйняти й утримувати мету практичної діяльності; 2) орієнтуватися у завданні щодо виготовлення виробу, аналізувати спосіб виконання (називає предмет, матеріал, зазначає його призначення, виділяє деталі, розглядає зразок, правильно розміщує деталі); 3) зіставляти власну діяльність, результати виконання окремих операцій, дій з наочними засобами (чи розглядає зразок перед виконанням практичного завдання, чи звертається до зразка під час виконання завдання, чи планує послідовність його виконання); 4) здійснювати перевірку правильності виконання завдання (порівняння незакінченої роботи зі зразком, виявлення помилок та виправлення їх).

Аналіз здобутих результатів у нашому дослідженні дав можливість виділити такі рівні сформованості в учнів умінь користуватися наочними засобами в процесі виконання практичних завдань на уроках трудового навчання: *високий, середній, нижче середнього, низький*.

До *високого рівня* належали учні, які розуміли мету виконання завдання, призначення запропонованих наочних засобів, розглядали їх, аналізували (називали предмет, матеріал, деталі, призначення), визначали послідовність виготовлення, зверталися до наочного матеріалу в процесі

виконання завдання та по закінченню, вносили корективи відповідно до запропонованої наочності.

До *середнього рівня* належали учні, які розуміли мету виконання завдання, орієнтувалися у завданні частково, розглядали наочні засоби, називали предмет діяльності, виділяли деталі, але виконуючи завдання проміжні результати діяльності не порівнювали з наочними матеріалами, кінцевий результат порівнюється, але помилки не помічались. Для цієї групи дітей наочність виступає більше, як інформація про предмет щодо призначення, матеріалу, деталей (частин) їх форму, розмір, а також послідовність виконання практичного завдання, а не як наочна опора, що дає змогу контролювати правильність трудових дій та забезпечує самостійність діяльності.

До *нижче середнього рівня* належали учні, які хоч і розглядали наочні засоби, але самостійно не могли виділити деталі, з'ясувати технологію та послідовність виконання завдання. Для таких дітей наочні засоби виступали насамперед як мета практичного завдання («зробити такий виріб»), як предмет діяльності.

До *низького рівня* належали учні, які виконували практичні завдання лише за підказкою вчителя, експериментатора. Ці учні навіть не намагалися використати зразки, малюнки як наочну опору.

Результати констатувального етапу дослідження свідчать про те, що у переважній більшості розумово відсталих учнів початкових класів недостатньо сформовано уміння керуватися наочними засобами у процесі виконання ними практичних завдань на уроках трудового навчання за всіма показниками. Спостерігаються незначні коливання (зросту) сформованості виявлених умінь в межах одного виду діяльності (за зразком, предметом, схемою чи інструкційною картою) від першого до третього класу.

Аналіз результатів експерименту показав, що для значної частини учнів першого класу, з нормальним інтелектуальним розвитком, які брали участь в дослідженні наочні засоби навчання були опорою для самостійного виконання практичних завдань. Таких дітей, уже першого класу, котрі змогли керуватися різними видами наочності під час виконати практичних завдань і мали високий рівень виконання становило 40-55% залежно від виду наочності, в той час як учнів з розумовою відсталістю третього класу становило лише 7-9%. Значно краще виглядали учні із ЗПР (затримка психічного розвитку) порівняно з учнями, які мали розумову відсталість, тут била 30% учнів виконали практичне завдання на високому рівні. Хоча і для дітей із ЗПР становило труднощі керуватися наочними засобами представленими у вигляді інструкційної карти

Слід зазначити, що розумово відсталі школярі, як правило, не утримують мету трудової діяльності. Це проявляється в тому, що розпочавши виготовляти виріб, вони відходять від первинного задуму, не складають плану майбутньої роботи, не виділяють загальних способів дій для виконання практичного завдання, а керуються переважно методом «проб та помилок».

Розумово відсталі школярі здебільшого не володіють ні поточним, ні заключним самоконтролем, оскільки не звертаються до наочних засобів протягом виконання завдання.

У цієї категорії учнів, як свідчать результати констатувального етапу дослідження, недостатньо сформовані вміння розглядати зразок, аналізувати його перед початком виконання практичного завдання. Найпростіший графічний матеріал та інструкційна карта, як наочний засіб, викликав у більшості школярів значні труднощі для розуміння способу діяльності за ним.

Встановлено, що зразок, модель виробу чи технічний рисунок (схематичне зображення) не можуть бути опорою для організації практичної діяльності розумово відсталого школяра початкових класів, якщо не проведено аналізу всього виробу та окремих його деталей. Про це свідчать і результати експериментального дослідження, коли біля 70% школярів мали нижче середнього та низький рівень сформованості умінь керуватися наочними засобами, що призводить до значних труднощів в процесі їхньої самостійної навчальної діяльності.

Методика формувального етапу дослідження розроблялась з урахуванням існуючих теоретичних положень про особливості інтелектуального розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку (Л.С. Виготський, В.Г. Петрова, Н.М. Стадненко та ін.), про структуру діяльності цих школярів (Л.В. Занков, І.Г. Єременко, Н.П. Павлова Б.І. Пінський, та ін.). Зокрема, йдеться про те, що такі діти не завжди правильно розуміють інструкцію до виконання практичного завдання, не запам'ятовують технологію та послідовність дій, втрачають мету діяльності, легко відволікаються, не враховують вказівок і вимог, що містяться в інструкції, і поступово відходять від первинної мети, не осмислюють зв'язків та відношень між елементами запропонованого виробу тощо. Розумово відсталі школярі початкових класів зазнають великих труднощів щодо самостійного складання плану виконання практичного завдання і навіть виконувати практичне завдання за готовим планом, їх планування схематичне, часто не містить необхідного переліку операцій.

Визначення основних напрямків методики формування у розумово відсталих молодших школярів умінь користуватися наочними засобами на уроках трудового навчання, відбувалося з урахуванням результатів існуючих положень про те, що для самостійного виконання практичного завдання важливим для цих дітей є не тільки володіння операційними навичками, але й уміння здійснювати розумові операції: орієнтуватися у завданні, попередньо планувати хід його виконання, проводити поточний і завершальний самоконтроль, оцінювати якість виконаної роботи (Г.М. Дульнєв, В.Ю. Карвяліс, Г.М. Мерсіянова, О.П. Хохліна, Л.П. Ярова та ін.).

Результати дослідження проведеного нами на констатуючому етапі дали підстави констатувати, що успішність виконання учнями практичних

швидань за різними видами наочності у значній мірі залежить від сформованості у розумово відсталих молодших школярів діяльності. Нодночас, у результаті дослідження, проведеного О.П.Хохліною, та узагальнення досліджень Є.О.Білевича, Г.М.Дульнева, Є.О.Ковальнової, Н.І.Королько, Г.М. Мерсіянової, С.Ф.Ніколаєва, Н.П.Павлової, Б.І.Пінського, Л.П.Ярової та ін були визначені вимоги до спеціальної організації трудового навчання для формування у розумово відсталих учнів усвідомленої діяльності. Де зазначено, що дитина має ставитися в умови необхідності поступово виконувати діяльність та її усвідомлювати. Спеціальна організація освоєння учнями етапів діяльності з трудового навчання це: 1) *аналіз швидання* (аналіз об'єкта праці у вигляді зразка, чи зображення різної міри готовності), 2) *планування та організація діяльності*, 3) *практичне виконання швидання*, 4) *самоконтроль та оцінка діяльності*.

Організація експериментальної роботи з формування умінь користуватися наочними засобами в процесі виконання практичних завдань відбувалася в три етапи: підготовчий, основний і заключний. На кожному етапі, на наочному матеріалі, передбачалося послідовне формування таких розумових дій, як аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення, а також специфічних операцій – впізнання, зіставлення, групування. Основним завданням *підготовчого* етапу було навчання учнів орієнтуватися у практичному виконанні завдання – визначення послідовності дій (аналіз зразка, організація та планування, контролювання діяльності), та навчання учнів аналізу об'єкта праці (розгляд наочних засобів, визначення їх частин, деталей, форми, розміру, матеріалу, інструментів та пристроїв тощо); на *основному* етапі – навчання учнів визначати послідовність діяльності та керуватися навчальними засобами під час виконання практичних завдань; на *заключному* етапі – навчання учнів застосовувати знання та уміння одержані на попередніх етапах щодо виконання практичних завдань за різними видами наочності (предметом, зразком, схемою, інструкційною картою тощо). В процесі експериментального навчання, для розвитку у них умінь керуватися наочними засобами, перед виконанням практичного завдання учням пропонувався план дій у визначеній послідовності: 1) розглянути предмет діяльності (зазначити матеріал з якого він виготовлений, призначення даного виробу, знайти деталі (якщо такі є) та назвати їх кількість, форму, колір тощо); 2) визначити послідовність дій: підібрати матеріали, інструменти, деталі (якщо такі є у готовому вигляді), чи виготовити їх, скласти план виконання практичного завдання (предметна та словесна форма), зазначивши спосіб та технологію (виліпити, вирізати, наклеїти, з'єднати, тощо); 3) здійснити практичні дії з виготовлення предмета. При цьому учні зазначають про здійснення контрольних дій – поопераційне порівняння із наочними засобами (зразком, предметом, етикеткою, інструкційною картою тощо).

На всіх етапах навчання формувалось уміння словесно звітуватись про виконану роботу. Оскільки це, як зазначено у дослідженнях В.Ю.Карваліса,

Г.М. Мерсіянової, допомагає учням усвідомити процес виконання та сприяє складанню плану послідовності практичних дій. Доречно зазначити, що зміст кожного етапу навчання відображає систему роботу щодо поступового формування умінь в учнів самостійно виконувати завдання, коли наочні засоби допомагають управляти практичними діями.

В експериментальному навчанні брали участь розумово відсталі школярі та діти першого класу із ЗПР (затримка психічного розвитку).

Досягнення учнів експериментальних класів порівнювалися з результатами учнів контрольного класу, які навчалися за традиційною методикою. Аналіз результатів формуючого етапу дослідження про стан сформованості умінь розумово відсталих школярів керуватися наочними засобами, здійснювався за тими ж показниками та рівнями, що і на констатуючому етапі. Методикою експериментального навчання учнів керуватися наочними засобами передбачалося використання системи вправ у визначеній послідовності: розпочиналось навчання з того, що спочатку дітей вчили прийомів розгляду (аналізу) зразка виробу за інструкцією вчителя. Вони отримували перші знання активного, цілеспрямованого аналізу під час якого зорове сприймання поєднувалося із словесними позначеннями; виготовлення виробу з окремих деталей відбувалося за зразком з плануванням найближчої операції. Цим створювалися умови, які спонукали дітей регулювати свою діяльність словом, використовувати зразок як допомогу та контроль.

У процесі навчання враховувалося, що за існуючим змістом трудового навчання виготовлення виробів здійснюється і за малюнковим зображенням натуральних предметів. Разом з тим із досліджень відомих психологів (К.І.Вересотської, Е.А.Евлахової, І.М.Соловійова, Н.М.Стадненко та ін.) відомо, що розумово відсталі учні мають значні труднощі щодо сприймання картин, особливо коли йдеться про впізнання предметів зображених на них. Оскільки створення образу об'ємного предмета на основі його площинного зображення та втілення сформованого образу у об'ємній формі вимагає достатньо розвиненого уміння орієнтуватися у просторі. У зв'язку з цим у процесі експериментального навчання зверталась увага на формування в учнів умінь орієнтуватися у просторі у процесі виконання плоских та об'ємних виробів. Крім того, враховуючи труднощі, які зумовлені особливостями виконання об'ємних виробів за малюнками ми намагалися створити умови, які б спонукали дітей до здійснення аналізу виробу за його деталями зображеного на малюнку. В процесі навчання створювалися ситуації, які вимагали від дітей таких мисленневих операцій як аналіз, порівняння, узагальнення. Застосована система завдань та запитань забезпечувала учням систематичне здійснення повного або часткового аналізу натуральних предметів, малюнків, схем.

З метою перевірки ефективності запропонованої нами системи навчання розумово відсталих школярів, початкової ланки навчання, умінь керуватися наочними засобами під час виконання практичних завдань на

уроках трудового навчання було проведено спеціальне дослідження. В ньому взяли участь учні третього класу експериментальних та контрольної групи, які мали самостійно виготовити нові для них вироби, керуючись різними видами наочних засобів. Результати корекційного впливу, запропонованої нами методики навчання, було простежено шляхом порівняння одержаних матеріалів цих двох груп. Аналіз здійснювався за тими ж оцінними критеріями, що і на констатуючому етапі дослідження.

Виконання практичних робіт свідчить, що учні експериментальних класів значно краще впорались із запропонованим завданням ніж учні контрольних класів. Вони розглядали наочність, визначали деталі, спосіб'єднання їх, технологію виготовлення виробу, тощо. Переважна більшість з них змогла визначити послідовність практичних дій, а ті учні, що мали високий рівень загальнотрудових умінь здійснювали і поопераційні контрольні дії, під час виконання завдань, тобто для них наочність стала засобом управління практичною діяльністю.

Під впливом експериментального навчання помітним стало покращення мовлення учнів: висловлювання їх точніші і конкретніші у порівнянні з попередніми показниками та мовленням учнів контрольної групи; словник школярів збагатився за рахунок тих груп термінів, які найбільш вживалися ними в процесі аналізу наочних засобів та складання попередніх планів послідовності виконання практичних дій, словесного звіту про виконану роботу. Це – назви предметів, виробів, які вони виготовляли їх призначення, колір, форма та кількість деталей, назви матеріалів, інструментів, слова-терміни, що позначають дії.

Отже розроблена і апробована система корекційно-розвивальних завдань сприятиме успішності формування у розумово відсталих учнів умінь користуватися наочними засобами в процесі виконання практичних завдань на уроках трудового навчання; розроблені у дослідженні критерії та ринні сформованості умінь учнів користуватися різними видами наочності можуть бути використані практиками для оцінювання навчальних досягнень школярів з трудового навчання. Одержані результати є значущими для вдосконалення змісту навчальних програм, підручників з трудового навчання та розроблення методичних рекомендацій для вчителів.

Література:

1. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении.— М., Учпедгиз, 1960.— 309 с.
2. Капустин А.И. Наглядное обучение и проблема развития умственно отсталых учащихся в истории олигофренопедагогики. // Дефектология. — 1991. — №2. — С.61-66.
3. Липа В.А. Использование символической наглядности в обучении географии учащихся вспомогательной школы. Автореф. дисс. канд. пед. наук.— М., 1982.

4. Особенности обучения учащихся вспомогательной школы (К вопросу об использовании наглядных и словесных средств обучения) / Под ред. Г.М. Дульнева. – М.: Просвещение, 1955. – 180 с.

5. Павлова Н.П. Трудовое обучение в 1-3 классах вспомогательной школы. – М., Просвещение, 1988. – 175 с.

6. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. – К.: Педагогічна думка, 2000 р. – 286 с.

УДК 376-056.34:376.016:78:39

Рецензент
Колупаєва А.А.,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник

ВОКАЛОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ОРГАНІЧНИМИ УРАЖЕННЯМИ ЦНС

Н.О. Квітка

Тематика статті присвячена вокалотерапії як засобу корекції мовлення у дітей у з дитячим церебральним паралічем. В статті визначено актуальність музикотерапії, зокрема вокалотерапії та її можливості як корекційно-реабілітаційного засобу. Також зазначено особливості мовленнєвих порушень у дітей з ДЦП.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, мовленнєві порушення, корекція мовлення, музикотерапія, вокалотерапія, нейрокінезітерапія.

Тематика статті посвячена вокалотерапії як засобу корекції мовлення у дітей з ДЦП. В статті визначено актуальність музичної терапії, в тому числі вокалотерапії та її можливості як корекційно-реабілітаційного засобу. Також визначено особливості мовленнєвих порушень у дітей з ДЦП.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, речевые нарушения, коррекция речи, музикотерапия, вокалотерапия, нейрокинезитерапия.

The article is dedicated to the singing therapy of the correction of oral speech of children with the cerebral palsy.

Keywords: children with the cerebral palsy, correction of oral speech, music therapy, singing therapy.

З другої половини ХХ століття музична терапія виокремлюється в самостійний напрямок і широко використовується в країнах Європи та Америки. Науково-технічний прогрес дозволив більш глибоко вивчати психофізіологічні реакції організму дитини під впливом музики та її можливості як корекційно-реабілітаційного засобу.