

Отже, незважаючи на різні підходи в організації корекційно-педагогічної роботи для цих країн одним із актуальних завдань є якість освіти, а отже і якість надання логопедичної допомоги школярам.

Література:

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А.А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009
2. Малофеев Н.Н. Система спеціального образования на этапе модернизации / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2011.- № 2. – С. 3-17
3. Шевченко О. Порівняльно-історичний аналіз побудови національної системи підготовки кадрів дефектологів в Україні, західноєвропейських країнах та Росії / О. Шевченко // Дефектология. – 2005. - № 4. – С.46-48.
4. Хитрюк В.В. Основы дефектологии: учеб.пособие / В.В. Хитрюк. – Минск: Изд-во Гревцова, 2009. – 280с.
5. ССРР/С/КАЗ/Қ/1/Add.1. 13 January 2011. Ответы на перечень вопросов (ССРР/С/КАЗ/Қ/1), которые надлежит затронуть в связи с рассмотрением первоначального периодического доклада Республики Казахстан (ССРР/С/КАЗ/1) – Режим доступа http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31034348&sublink=0

УДК: 159. 422. 76. 376. 33

Рецензент
Борщевська Л.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ДОПОМОГИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

Варшамова Д.Р.

У статті представлено особливості побудови допомоги дітям зі зниженим слухом старшого дошкільного віку при розв'язанні ними завдань пізнавально-пошукового типу.

Ключові слова: діти з порушенням слуху, пізнавально-пошукова діяльність, види допомоги.

Использование разных видов помощи в процессе формирования познавательной поисковой деятельности у слабослышающих детей старшего дошкольного возраста

В статье представлены особенности построения помощи слабослышающим детям старшего дошкольного возраста при решении ими заданных познавательного-поискового типа.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, познавательная-поисковая деятельность, виды помощи.

The use of different types of assistance in the process of formation of cognitive-search activities of the hard of hearing children of senior preschool age

The article presents features construction of assistance of the hard hearing children of senior preschool age in accomplishing tasks of the cognitive-search type.

Keywords: children with a hearing impairments, cognitive and search activity, types of assistance.

Сучасне життя зштовхує людину з постійно зростаючим обсягом різноманітної інформації, що вимагає швидкого аналізу, орієнтування у ній, і, як наслідок, адекватного реагування. Такі запити сьогодення ставлять нові акценти у навчанні підростаючого покоління, а саме, володіння необхідними навичками найбільш ефективних способів пізнання, до яких, безумовно, можна віднести пізнавально-пошукову діяльність.

Проведене дослідження рівнів розвитку пізнавально-пошукової діяльності (ппд) у дітей зі зниженим слухом старшого дошкільного віку виявило її низький рівень у більшості досліджувальних даної категорії, несформованість операційного компоненту діяльності, та значне відставання від показників однолітків без порушення слуху [1].

Отримані результати висвітлили необхідність визначення шляхів корекційної роботи за даним напрямком навчання. З цією метою нами була розроблена методика формування пізнавально-пошукової діяльності старших дошкільників зі зниженим слухом [2].

Навчання в рамках методики передбачало формування у дошкільників способів пізнавальної діяльності, здатності активно відтворювати знання, та використовувати їх при засвоєнні нового матеріалу, самостійно знаходити зв'язки між предметами та явищами, а також застосовувати адекватні дії при виконанні нових завдань, діяти послідовно в ході пошуку рішення.

Для створення сприятливих умов реалізації вищезазначеного, завдання експериментальної методики мали характерні особливості: 1) наявність проблемності у ситуації, в яку поринала дитина, що стимулювало її продуктивну, мисленнєву активність; 2) можливість використання різних мір допомоги в залежності від індивідуальних потреб вихованця, при цьому кожна наступна міра допомоги створювала можливість для подальшого самостійного просування дошкільника у розв'язанні завдання; 3) зміст завдань був побудований таким чином, що виявлявся необхідним попередній аналіз умов, встановлення залежностей та взаємозв'язків між компонентами

проблемної ситуації, та використання раніш встановлених залежностей та отриманих результатів, для подальшого вирішення завдання; 4) хід розв'язання завдання передбачав предметність діяльності та наочність процесів, що сприяло чіткості висновків, які необхідно було зробити дитині, а також кращому розумінню нею процесів, що відбувались.

Основними методами навчання було обрано вирішення завдань проблемного характеру при конструюванні та зображувальній діяльності, та проведення елементарних дослідів та експериментів при ознайомленні дошкільників з властивостями та закономірностями об'єктів живої та неживої природи.

Враховуючи те, що пізнавально-пошукова діяльність, а особливо така її форма, як проведення дослідів, була новою для дошкільників зі зниженим слухом, відбувалось поступове включення дітей у сумісну діяльність з дорослим, з подальшим їх переходом до активних дій на основі стійкої зацікавленості та збільшенням ступеню самостійності на основі оволодіння структурними елементами пізнавально-пошукової діяльності.

Для успішного здійснення такого переходу значну увагу було приділено використанню системи допомоги дошкільникам при розв'язанні ними завдань пізнавально-пошукового типу.

Оскільки ми ставили задачу наблизитись до максимально можливої самостійності вихованців в процесі ппд, то було важливим розробити міри допомоги, які дозволяли покрокове просування у завданні. Це створювало умови, за яких дитина могла досягти найбільш самостійного рішення, використовуючи при цьому мінімально необхідну для неї допомогу.

Допомога передбачалась на всіх «проблемних» етапах завдань, і розгорталась за загальним принципом з більш згорнутої форми -незначного спрямування у вигляді запитання чи дії (в залежності від змісту завдання) до все більш розширеної форми, конкретизованої деталями шляху розв'язання.

Пропонування допомоги дошкільникам відбувалось за умов, коли вони не починали діяльність, або здійснювали неадекватні до завдання дії.

Безпосередньому розгортанню передбачених мір допомоги передувало з'ясування педагогом чи є зрозумілим дитині власне завдання. Після цього при необхідності проводилось його додаткове пояснення, і надавався деякий час для розгортання вихованцем дій щодо рішення. У разі повторювання ситуації бездії експериментатор переходив до першої міри допомоги.

Наприклад, у ланцюзі завдань з малювання «Домалюй картину» дітям пропонувалось самостійно домалювати пейзаж у відповідності зі вже розміщеним на аркуші символом тієї чи іншої пори року. Одне із занять за даною темою передбачало необхідність орієнтування одразу на дві сезони позначки-символи, однак, проблемність даного завдання полягала у тому, що одна з них була ознакою одразу двох пір року (наприклад, сонце, зелене листя, голуба річка, квітка, голе дерево). Отже, для вірного визначення дитині слід було звернутись до другого символу, та враховуючи одночасно дві умови остаточно здійснити свій вибір.

За аналогією з попередніми двома заняттями за даною темою напочатку експериментатор дізнавався у дошкільників, яку пору року вони будуть малювати, і чому було прийняте саме таке рішення.

У випадку, коли дитина не розпочинала виконання завдання, тобто створення малюнку, і зазнавала труднощів у визначенні пори року, яку необхідно зобразити, експериментатором уточнювалось власне розуміння вихованцем обох позначек-символів. У ситуації, коли після цього дошкільник не приступав до вирішення завдання, експериментатор починав використовувати допомогу, яка при кожному наступному «кроці» доповнювалась все більш конкретними вказівками на той чи інший аспект, що призводив до встановлення необхідної для зображення пори року. Отже: 1) якщо дитина не могла визначитись із сезоном, їй надавали розглянути картини «Пори року», на яких вона могла знайти відому ознаку і, таким чином, впізнати власне пору року. «Подвійну» ознаку, звичайно, вона знаходила одразу на двох картинах, що відповідали двом різним сезонам; 2) у разі, коли дитина не змогла знайти шляху вирішення проблеми, тобто

зоорієнтуватись на другий символ, експериментатор зауважував на нього, та з'ясовував, до якої пори року належить він. Після чого до вихованця знов ставилось запитання про те, яку пору року необхідно намалювати; 3) якщо дошкільник не міг самостійно прийти до узагальнення, експериментатор приступав до сумісного визначення пори року, після чого дитина розпочинала її зображення.

У серії занять з аплікації кожного заняття вихованці створювали фігури тварин з певного набору деталей, однак, щоразу перед ними поставало певне ускладнення, що і створювало проблемність у завданнях.

Як і в завданнях з малювання, перед тим, як розпочати покрокову допомогу, педагог спочатку надавав деяке спрямування для вихованців, в даному випадку, що деталі треба розподілити за певною ознакою: в одному разі це був колір, в іншому – розмір, тощо). Наприклад, у занятті «Ведмеді» експериментатор використав таке спрямування: мама ведмедиха – велика, а ведмежа – мале, що мало наштовхнути дитину на розподіл деталей за розміром. Якщо цього не відбувалось – їй надавалась пряма вказівка на цю дію. І якщо після групування деталей за розміром вихованець не переходив до подальшого розв'язання, тобто складання власне фігури тварини, і зазнавав труднощів, передбачалось поступове розгортання допомоги за такими мірами: 1) пропонувався загальний контур тварини без окресленого розташування деталей в ньому; 2) надавався контур з окресленою однією частиною; 3) надавався контур з двома окресленими частинами; 4) надавався контур, де окреслені всі деталі тварини; 5) дитині пропонувалось накладання деталей на повністю прокреслений контур, після чого вона викладала тварину поряд з контуром.

У заняттях з конструювання така покрокова допомога не тільки допомагала отримати мінімально необхідну допомогу для максимально самостійного розв'язання, але і збагачувала дошкільників алгоритмом створення конструкцій за заданою схемою.

Так, в серії занять з конструювання «Різнокольорові кубики» у випадках, коли дитина зазнавала труднощів у вирішенні отриманої задачі, передбачались міри допомоги, що за своєю структурою мали повторюваний алгоритм, який набував лише деякі доповнення у зв'язку з появою у кожному наступному завданні нового ускладнення (різнокольорових деталей, деталей з мітками). Отже, допомога складалась з таких кроків (варіант споруди з мітками):

1) експериментатор пропонував дитині порахувати у нижньому ряді спочатку кількість кубів за кольорами, після цього порахувати скільки кубів одного кольору мають мітки, потім здійснити це з кубиками іншого кольору та відібрати необхідне з будівельного матеріалу, аналогічні дії проводились для кубиків без позначок. Якщо дитині було важко зорозв'язати відокремити перший ряд, експериментатор використовував вже відомий дітям з попередніх завдань спосіб із закриванням аркушем верхніх рядів споруди, з повторенням пропозиції порахувати кількість тих та інших деталей. Після чого вихованцю пропонували побудувати ряд, як на малюнку; 2) у випадку, коли дошкільник не здійснював необхідне, експериментатор аркушем закривав призму – крайню деталь того ряду, з яким працювали. Після чого знов пропонувалось побудувати ряд, звертаючи увагу на чередування кольорів кубиків, наявності на них міток, а також на напрями рисочок: для цього експериментатор, як у попередньому завданні серії, здійснював поступовий рух руки по першому ряду схеми, керуючи таким чином, порядком появи певних кубиків безпосередньо у споруді дитини. Після побудови ряду з кубів, на схемі відкривали призму і дошкільник приєднував деталь до ряду.

Якщо після надання вищезазначеної допомоги вихованець не розгортав подальшого самостійного рішення, експериментатор переходив до третьої міри: 3) дитині пропонували порахувати деталі другого ряду, враховуючи наявність міток та кольори кубів, та розташувати їх у споруді. Якщо зі здійсненням цієї пропозиції виникали труднощі, експериментатор закривав

аркушем третій ряд, після чого повторював інструкцію; 4) у разі неефективності попередніх двох мір допомоги, дитині пропонувалось накладання на схему деталей конструкції, з додатковим привертанням уваги до напряму рисочок на кубах, з подальшим відтворенням споруди поряд зі схемою.

У випадку, коли дошкільник вирішував завдання самостійно, але допускав помилку у споруді, експериментатор також покроково надавав дитині можливість максимально самостійно здійснити її виправлення: 1) повідомлював про наявність помилки; 2) визначав безпосередньо ряд, у якому допущена помилка; 3) вказував на конкретну помилку, а дитина шукала спосіб її виправлення; 4) здійснював сумісне виправлення помилки.

Дещо інший вид допомоги був передбачений у серії занять щодо ознайомлення з навколишнім, що було пов'язано з принципово новою для дітей зі зниженим слухом формою отримання знань: заняття будувались на основі дослідів та експериментів з об'єктами навколишнього світу. Дана форма пізнання відбувається в процесі активної діяльності пошуку, де необхідними є спостереження, аналіз низки фактів, дослідження залежності явища від різноманітних умов, формування висновків тощо.

На початкових етапах впровадження такого типу діяльності педагог ставив пізнавальну задачу, організовував аналіз умов завдання, продукував припущення, організовував мисленнєву та практичну діяльність, спрямовану на їх перевірку. За мірою надбання дітьми вміння приймати завдання, він частіше спонукав вихованців до самостійного висування припущень з тієї чи іншої проблеми, або пояснення отриманих результатів. Щоб привести дошкільників до вірних висновків, в процесі вирішення завдання використовувались додаткові запитання, експерименти, спостереження. У подальшому дошкільники вчилися здійснювати планомірні пошукові дії, визначати їх послідовність, тобто засвоювали алгоритм діяльності, який призводив до вирішення поставленого завдання, вчилися аналізувати та оцінювати власну пошукову діяльність. Отже, відбувалось формування,

збагачення та актуалізація суб'єктивного досвіду вихованців. За мірою оволодіння дітьми новим способом рішення пізнавальних завдань здійснювався рух у напрямку збільшення самостійності вихованців на всіх його етапах.

При оволодінні дошкільниками структурою проведення досліду широко використовувалась допомога дорослого у вигляді послідовних запитань, відповіді на які фактично створювали алгоритм необхідних дій, логіку побудови розв'язання завдання. Так, наприклад, загальний алгоритм діяльності міг бути представлений у вигляді таких запитань: що у нас є?; що треба дізнатись?; що треба для цього взяти?; що треба зробити спочатку?; що потім?; що отримали? чому?

В межах роботи над певним етапом досліду були передбачені більш вузько спрямовані запитання: питання для осмислення умов завдання (що у нас є? чим будемо діяти?), питання-припущення, які спрямовані на планування та виконання діяльності (що буде, якщо...?), при недостатності умов (що треба взяти, щоб...?), при недостатності дій (що треба зробити, щоб...?), питання для знаходження додаткових (альтернативних) варіантів дій, способів (як ще можна зробити? що ще можна використати?) тощо. Таким чином, встановлювались всі компоненти процесу реалізації досліду.

При виникненні труднощів на певній стадії рішення завдання, експериментатор розпочинав сумісні розмірковування, що призводили до формування відповідей на послідовно поставлені запитання. Так на занятті, де діти вперше вчилися планувати хід досліду («Зміна агрегатних станів»), даний етап складався з таких питань: 1) льод необхідний? 2) як його нагріти? 3) що треба? (вогонь – де його взяти? що можна використати? – електроплиту) 4) як покласти льод на вогонь? 5) отже, нам потрібно: льод, миска, електроплита (дорослий надавав дітям прераговитиву у підсумку); 6) що робимо спочатку? - відповідь дошкільників, т.ін. Після цього відбувалась безпосередня реалізація досліду.

Всі етапи у проведенні досліду у вигляді опорних фраз з'являлись на дошці в порядку їх виконання («ми поклали льод у миску»; «запалили електроплиту»; «поставили миску на електроплиту», т.ін.)

Даний вид допомоги з послідовним пред'явленням запитань використовувався і коли вихованці ознайомлювались з новим аспектом дослідницької діяльності - створенням умов для проведення досліду. Педагог надавав дітям можливість «самостійно» розробити дослід. Всі питання були зафіксовані у вигляді табличек та викладались експериментатором по ходу їх постановки перед дошкільниками. Таким чином, діти у будь-який момент могли звернутись до них, щоб уточнити чи скоригувати свої дії. Отже, у вигляді питань педагог фактично презентував необхідний порядок добору матеріалів та визначення етапів досліду, що мав відбутись. Таким чином, здійснювалось формулювання послідовності дій. На завершення заняття дошкільникам пропонували розповісти про хід створення досліду, використовуючи схему, або опорні слова та фрази, а пізніше і про його результати.

Таким чином, від спостереження порядку розгортання дій на прикладі діяльності дорослого, діти поступово включались до створення певних її етапів (за допомогою питань, які були зазначені вище), добираючи умови та матеріали, тощо, і, у такий спосіб, оволодівали плануванням діяльності. Фактично на основі алгоритма здійснення конкретного завдання-досліду вихованці засвоювали загальну структуру пізнавально-пошукової діяльності.

В результаті впровадженої методики старші дошкільники зі зниженим слухом стали більш усвідомлено та цілеспрямовано використовувати пошукові дії, виявляти ініціативу та самостійність в організації та плануванні пізнавально-пошукової діяльності при розв'язанні завдань. В свою чергу, використання різних видів та мір допомоги під час розв'язання завдань пізнавально-пошукового типу дозволили найбільш ефективно врахувати індивідуальні потреби дітей для досягнення найкращих

результатів в даному процесі, а також додатково забезпечували дошкільників алгоритмом дій при вирішенні завдань даного типу.

Література:

1. Варшамова Д.Р. Особливості розвитку пізнавально-пошукової діяльності дошкільників зі зниженим слухом / Д.Р. Варшамова // Дефектологія. – 2012. - №1 – С.28-31

2. Варшамова Д.Р. Особенности методики формирования познавательной деятельности слабослышащих детей старшего дошкольного возраста // Психология и педагогика на современном этапе: материалы I Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2011. – С.121-125.

УДК159.952:371.322.7:372.3/4

Рецензент
Рібцун Ю. В.,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

САМОКОНТРОЛЬ ЯК АКТУАЛЬНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Василенко І. М.

У статті аналізується стан вивчення проблеми самоконтролю у психолого-педагогічній літературі у дітей різних вікових груп за умов нормального та порушеного онтогенезу.

Ключові слова: *самоконтроль, діти, порушення мовленнєвого розвитку.*

Самоконтроль как актуальная психолого-педагогическая проблема

В статье анализируется состояние изучения проблемы самоконтроля в психолого-педагогической литературе у детей разных возрастных групп при условии нормального и нарушенного онтогенеза.

Ключевые слова: *самоконтроль, дети, нарушения речевого развития.*

A problem of self-control in psychology and pedagogical

In article the condition of studying of a problem of self-control in psychology and pedagogical literature at children of different age groups on condition of the normal and broken ontogenesis is analyzed.

Keywords: *self-control, children, violations of speech development.*

Самоконтроль як психічне явище та один із видів контролю здавна цікавить науковців різних галузей, що пояснює розповсюдження застосування цього терміну не тільки у психології, а й у юриспруденції, філософії, соціології, теології, біології, медицині (зокрема неврології). Під терміном «контроль» у педагогіці розуміють складову частину процесу навчання.