

молодежи с ограниченными возможностями), причины и проблемы, препятствующие этому процессу.

Ключевые слова: сообщества, дети с ограниченными функциональными возможностями, адаптация.

Globa O. The pedagogical conditions of social integration of children and young people with mental and physical disabilities of health.

This article presents various ways integration of children and youth with special needs such as inclusive education and social work in social-psychological rehabilitation centers. Besides, the article indicates reasons and problems which prevent the process of integration children with special needs into life of local communities.

Key words: community, children with special needs, rehabilitation.

УДК 376.42:372.851

Горский Б. Б.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧИСЛАХ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Качество усвоения арифметического материала учащимися специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида во многом зависит от успешности овладения детьми первоначальными представлениями о числах.

Число – центральное понятие в математике. В ходе формирования первоначальных представлений о числе дети с нарушениями интеллектуального развития должны познакомиться с двумя его различными аспектами, а именно:

- с получением числа в процессе пересчета элементов предметных множеств;
- с получением числа в ходе измерения величин.

Вопрос о том, какая именно сторона понятия числа, в первую очередь, должна быть показана учащимся, решался по-разному.

Понятие величины в истории математики появилось раньше, чем обозначение величины числом. Число появилось лишь тогда, когда обнаружилось, что умения сравнивать величины недостаточно и возник вопрос «На сколько больше (меньше)?». Если признать, что человек шел от более общего представления к более конкретному - от величины к числу, и помимо этого использовать известный теоретико-математический факт, что натуральное число является частным, особым видом более общего математического объекта – величины, то

формирование первоначальных представлений о числе следует начинать с его получения в процессе измерения величин.

Идея построения методики формирования понятия числа, повторяющей этапы его зарождения и становления в истории человечества была реализована П.Я. Гальпериным, Л.С. Георгиевым, Н.Ф. Талызиной и др. По замыслу авторов число должно быть воспринято детьми как отношение измеряемой величины к выбранной мерке, т.е. как результат измерения. Так, численное значение длины отрезка образуется при измерении данного отрезка неизвестной длины с помощью единичного отрезка (одной мерки). Предположим, школьники устанавливают, что измеряемый отрезок состоит из трех единичных отрезков (трех мерок), следовательно его длина соответствует числу 3.

Н.А.Менчинская, М.И.Моро и др., критикуя методику обучения математике «от измерения величин – к натуральному числу», отмечали, что если рассматривать измерение как единственную основу для введения понятия числа, то при последующем обучении у детей возникнут трудности, поскольку количественная и порядковая стороны числа отодвигаются на второй план.

Известно, что умственно отсталые дети, приступающие к изучению математики, зачастую безразличны к количеству предметов, на которые педагогом направляется их деятельность. Работа по формированию представлений о числах начинается в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. В течение четырех лет воспитанники специального детского сада учатся оперировать предметными множествами, выполнять простейшие измерения с помощью условных мерок, знакомятся с числами в пределах 5 и т.д.

Современная методика формирования понятия числа у нормально развивающихся детей и детей с нарушением интеллекта опирается на теорию множеств.

Устанавливая взаимно однозначное соответствие между элементами предметных совокупностей, умственно отсталые дети учатся абстрагировать количественную характеристику множеств от несущественных признаков, отражают эти отношения в суждении (Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М.Н. Перова, В.В. Эк и др.). Например, под руководством учителя мальчики и девочки становятся парами. После того как дети взяли за руки, выясняется, что рядом с каждым мальчиком стоит девочка. На вопрос «Сколько мальчиков?» ученики отвечают «Столько же, сколько мальчиков, тех и других одинаковое, равное количество, поровну».

В этой ситуации одна из двух совокупностей (количество девочек) выступает в роли временного стандарта – носителя частично абстрагированной количественной характеристики. Временный стандарт в дальнейшем для окончательного абстрагирования заменяется словом- числительным, которое и становится носителем стандартной совокупности. Именно с его помощью ученик начинает давать

характеристику количества элементов в предметных множествах (Г.С. Костюк и др.). Таким образом, на начальном этапе обучения математике число воспринимается детьми как результат пересчета элементов предметных множеств и практические действия с ними, посредством речи, переносятся во внутренний план.

Дети с нарушением интеллекта знакомятся не только с количественной стороной числа, но и с его порядковым аспектом, т.к. эти стороны числа неразрывно связаны между собой.

В процессе работы с такими пособиями, как «Числовой ряд», «Числовая лестница» и др. у учащихся формируются знания свойств натурального ряда чисел на основе четырех аксиом:

- 1) Существует число 1, не следующее ни за каким числом;
- 2) За каждым числом следует только одно число;
- 3) Каждое последующее число на 1 больше предыдущего, предыдущее число на 1 меньше последующего;
- 4) натуральный ряд чисел бесконечен.

В ходе формирования первоначальных представлений о величинах школьники должны усвоить, что число можно получить и в результате измерения. Учитель стремится показать детям, что число, в данном случае, – это отношение измеряемой величины к выбранной условной мерке.

Первоначальное обучение числам, полученным при измерении, осуществляется на основе практических действий с единичной меркой. В процессе работы школьников учат правильно располагать мерку в начале измеряемого предмета (отрезка). Дети отвечают на вопрос: «Сколько раз уложилась мерка?» и называют полученное число «раз». В дальнейшем на измеряемом объекте ученики ставят метки (штрихи), соответствующие концу условной мерки. Эта операция повторяется до тех пор, пока конец мерки не совпадет с концом измеряемого предмета. Затем учащиеся пересчитывают количество меток, называют число, полученное при измерении (Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М.Н. Перова, В.В. Эк и др.).

Учитывая конкретность мышления детей с нарушениями интеллекта, мы полагаем, что в процессе измерения длины целесообразнее использовать не единичную (единственную) мерку, а множество мерок. В этом случае ученики будут укладывать необходимое количество мерок, называть число, полученное в результате пересчета конкретных мерок, а не в результате пересчета абстрактных «раз» или меток. Важно, что прием пересчета мерок и ответ на вопрос «Сколько мерок?» по своей сути аналогичен уже известному ученикам приему пересчета, например, яблок и ответу на вопрос «Сколько яблок?». После усвоения и закрепления этого материала мы можем перейти к объяснению того, что длина предмета (отрезка), которую мы измеряли с помощью нескольких мерок, может быть измерена с помощью одной мерки, т.к. все они одинаковой длины

и в дальнейшем приступить к изучению метрической системы мер длины.

Таким образом, используя общий методический прием при изучении тем «Нумерация чисел» и «Величины. Измерение величин», мы сможем сформировать у детей с нарушением интеллекта знания о числе, как о многогранном математическом понятии, показать его с разных сторон: число как результат пересчета элементов предметных множеств и число как результат измерения.

Литература:

1. Костюк Г. С. О генезисе понятия числа у ребенка / Г. С. Костюк // Избранные психологические труды ; под ред. Л. Н. Проколинено. – М., 1998.
2. Кузьмина-Сыромятникова Н. Ф. Основные вопросы обучения арифметике / Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова. – М., 1959.
3. Перова М. Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе / М. Н. Перова. – М., 1999.
4. Перова М. Н. Обучение элементам геометрии во вспомогательной школе / М. Н. Перова, В. В. Эк. – М., 1991.
5. Эк В. В. Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы / В. В. Эк. – М., 1990.
6. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина. – М., 1983.
7. Гальперин П. Я. К вопросу о формировании начальных математических понятий / П. Я. Гальперин, Л. С. Георгиев // Доклады АПН РСФСР. – М., 1960.

Горскін Б. Б. Особливості формування уявлень про числа у дітей з порушенням інтелекту.

В статті представлені теоретико-математичні, психолого-педагогічні й методичні аспекти проблеми формування числових уявлень у дітей з порушенням інтелекту.

Ключові слова: діти з порушенням інтелекту, учні спеціальних (корекційних) освітніх установ VIII виду, навчання математиці, формування числових уявлень.

Горскин Б. Б. Особенности формирования представлений о числах у детей с нарушением интеллекта.

В статье показаны теоретико-математические, психолого-педагогические и методические аспекты проблемы формирования числовых представлений у детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, учащиеся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, обучение математике, формирование числовых представлений.

Gorskin B. The features of formation of imagination about numbers by mentally retarded children.

The article presents an analysis theoretical-mathematical, psychological-pedagogical and methodical aspects of a problem of formation of numerical representations of mentally retarded children

Key words: mentally retarded children, pupils of special (correctional) educational establishments of VIII type, mathematics study, formation of imagination about numbers

УДК 376.42:811.161.2

Данільченко Є. В.

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

Однією з головних задач допоміжної школи є формування у розумово відсталих учнів в достатній мірі активної та самостійної розумової діяльності. Від цієї активності та самостійності в більшості залежать динаміка розвитку розумово відсталої дитини, можливості її соціальної адаптації.

Проблема порушень письмового мовлення у школярів є однією з найактуальніших для шкільного навчання, оскільки письмо та читання з мети початкового навчання перетворюються у засіб подальшого одержання знань учнями [1].

Формування мовлення розумово відсталих дітей ускладнено в зв'язку з недорозвиненням їхньої пізнавальної діяльності.

У початкових класах допоміжної школи на уроках рідної мови удосконалюються та розвиваються усі чотири види мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання та письмо.

Підвищення ефективності уроків рідної мови є однією з найважливіших задач корекційно – розвиваючого навчання у допоміжній школі. Розумово відсталі діти, закінчивши допоміжну школу, не завжди володіють міцними мовленнєвими вміннями та навичками, відчують труднощі при необхідності висловлювати свої думки у найпростіших навчальних та побутових ситуаціях [2].

Між тим, саме у школі створюється певний психологічний настрій та виховується інтерес до навчання рідної мови, закладається той мовний фундамент, на якому потім будується весь подальший процес оволодіння предметами шкільного курсу, що в решті - решт повинно скласти одну з основ забезпечення адаптації учнів у майбутньому самостійному житті за межами школи.

Розвиток мовлення – його звукового ладу, словникового складу, граматичної будови є одним з найважливіших завдань навчання та виховання у допоміжній школі.