***В.М.Синьов***

**Корекційна психопедагогіка.**

**Олігофренопедагогіка**

**Частина 2**

Київ 2009

УДК 376.4 (075.8)

ББК 74.35я73

Затверджено Міністерством освіти і науки України

як підручник дня студентів вищих навчальних закладів {лист від 10.01.06 № 14/18.2-10)

*Рецензенти:*

**В.І.Бондар**         дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Інститут спеціальної педагогіки АПН Украйни);

**М.К.Шеремет**доктор педагогічних наук, професор (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова);

**В.О.Липа**        кандидат педагогічних наук, доцент (Слов'янський державний педагогічний університет).

**Синьов В. М.**

**С 38  Корекційиа    психопедагогіка.    Олігофреноледагогіка:**    Підручник. – Частина 2. Навчання і виховання дітей. — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 224 с.

*У другій частині підручника висвітлені основні особливості навчання і виховання розумово відсталих дітей шкільного віку. Охарактеризована специфіка змісту їх освіти, принципів, методів та організаційних форм навчання, а також головні для забезпечення соціальної адаптації напрямки освітньо-виховного впливу на формування особистості учнів з вадами інтелекту*- *трудового, естетичного, морального, правового виховання. Адресується студентам, аспірантам, науковцям, практичним працівникам з дітьми, які потребують корекції інтелектуального розвитку.*

**ISBN 978-966-660-485-2 (загальний номер)                    ©**Національний педагогічний університет  імені М.П.Драгоманова, 2009

**ISBN 978-966-660-486-9 (частина ІІ)                                  ©**Синьов В.М., 2009

*НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ*

В. М. Синьов

**Корекційна**психопедагогіка. **Олігофренопедагогіка**

Частина 2



Підписано до друку 16 *лютого*2009 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Гарнітура Тітев.

Ум. др. арк. 14. Обл.-вид. арк. 16,07

Зам. № 184

Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету

імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-ЗО, вул. Пирогова, 9

Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.

(044) 239-30-26

ВСТУП

*Друга частина підручника конкретизує ідеї корекційної психопедагогіки викладені у першій частині стосовно навчання і виховання розумово відсталих дітей у загальноосвітній спеціальній (домашній) школі. Зокрема, розглядаються питання щодо особливостей змісту освіти, принципів, методів та форм організації навчального процесу (тобто основні проблеми олігофренодидактики), а також: трудового навчання і виховання розумово відсталих школярів. Формування у них соціально нормативної поведінки та естетичного виховання особистості при наявності інтелектуального дефекту(тобто найбільш суттєві проблеми спеціальної теорії виховання).*

*При цьому враховується, що студенти, які включають дисципліну "корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка)" вже пройшли курс загальної педагогіки, тому немає потреб повторно детально розглядати ті питання, які є спільними для цих дисциплін. Наприклад у розділах, які присвячені теорії виховання розумово відсталих дітей, не виділено окремо питання про принципи методи виховання, моральне, правове виховання та інші, як це передбачено структурою курсу загальної педагогіки. Проте специфіка цих питань у вихованні учнів допоміжної школи показана у зв'язку проблемою формування у них соціально-нормативної поведінки як головної умови соціалізації особистості, після шкільної адаптації дітей з розумовою відсталістю. Враховується також:, що у подальшому навчанні студенти будуть вивчати низку самостійних курсів, пов'язаних з методиками викладання окремих предметів за освітніми програмами допоміжної школи, а також: з методикою виховної роботи, тощо. Це дозволяє у курсі колекційної педагогіки уникнути зайвої деталізації   при   розкритті   питань,    пов'язаних   з   окремими напрямками і технологіями освітньо-виховної роботи з учнями допоміжної школи, залишаючи їх для подальшого вивчення у інших дисциплінах відповідної професійної програми.*

*У роботі над другою частиною підручника користувався допомогою досвідчених вчених і викладачів в галузі колекційної психопедагогіки, представників моєї наукової школи, наукової школи, отже співавторами окремих підрозділів є: доктор педагогічних наук С.В. Миронова (р.р.8, 9), кандидат педагогічних наук Н.П.Кравець (р.6), кандидат педагогічних наук В.Золотоверх (р.10), кандидат педагогічних наук І.Дмітрієва (р. 12).*

*Висловлюю щиру подяку Л.Г. Чепурній за підготовку книги до видання.*

***Частина II.***

***ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ***

***ДІТЕЙ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ КОРЕКЦІЇ***

***РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ***

**РОЗДІЛ 6.**

**ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ**

**З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

**6.1. Сутність змісту корекційної освіти**

В Україні кожна особа з інтелектуальними порушеннями має право на доступну їй освіту з метою отримання таких знань, умінь і навичок, які допоможуть у подальшому житті успішно реалізувати свої громадянські права, компетенції, набути соціальний статус, який відповідатиме вимогам суспільства до своїх громадян. Вирішення цих завдань пов'язане , перш за все, зі змістом освіти як одним з основних засобів розвитку особистості, формування її базової культури. У корекційній педагогіці він визначається як *система знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує корекцію психофізичних порушень та психофізичний розвиток школярів, їх готовність до післяшкільної соціальної адаптації.*

"Зміст освіти багатокомпонентний, він включає систему знань, умінь і навичок з окремих предметів, міжпредметні, загальнонавчальні уміння й навички, засвоєння способів поведінки, емоційно-ціннісних ставлень до інших людей", - зазначає О. *Я.*Савченко.

Знання, уміння й навички формуються у тісному взаємозв'язку. Знання як результат пізнавальної діяльності людини, що відображається в її свідомості у вигляді уявлень, понять, суджень, можуть бути побутовими і науковими. Основою побутових знань є спостереження, здобуті у самостійному життєвому досвіді; наукові знання формуються завдяки цілеспрямованому навчанню.

Уміння - це знання в дії, які проявляються і формуються у різноманітних видах діяльності. Виділяють дві групи умінь: інтелектуальні та практичні.

В учнів у процесі навчання формуються загальнонавчальні, ігрові, трудові, мовленнєві та інші уміння. Крім загальнонавчальних, виділяють спеціальні уміння, що формуються у процесі вивчення того або іншого предмету і характерні саме для оволодіння ним.

Багаторазово повторюючись уміння автоматизуються і стають навичками, спрямованість яких дозволяє виконувати відповідну діяльність досить швидко і точно, без додаткового контролю свідомості.

З досліджень у галузі спеціальної психології та зі шкільної практики видно, що зазначені складові змісту освіти (система знань, умінь і навичок) формуються у розумово відсталих дітей зі значними труднощами, проте оволодіння ними у межах, необхідних для соціальної адаптації дитини, вкрай необхідне.

На сучасному етапі суспільно-історичного розвитку утвердився особистісно орієнтований підхід до виявлення сутності змісту освіти, який в центр уваги ставить розвиток людської особистості як найвищої цінності. З огляду на це, в основу змісту освіти розумово відсталих учнів покладено ідею максимально можливого соціального, психічного і фізичного розвитку осіб з інтелектуальною недостатністю, корекцію їх пізнавальної, емоційної та вольової сфер з метою формування такого типу людини, яка позитивно ставиться до соціальних цінностей, до інших людей та до самої себе і здатна до самокерованої поведінки самостійної діяльності у доступних для неї сферах.

Особистісно орієнтований підхід у навчанні забезпечує право кожного учня на індивідуальний розвиток з урахуванням його пізнавальних можливостей. При цьому орієнтуються на зону ближнього розвитку учня, тобто на його потенційні можливості, які "сьогодні" реалізуються завдяки різним видам педагогічної зовнішньої допомоги, а "назавтра" стануть надбанням самостійної життєдіяльності особи.

Добираючи зміст освіти , керуються тим, що може засвоїти дитина певного віку з огляду на рівень розвитку її пізнавальних можливостей та фізичних сил, тобто визначають чому навчати, як навчати і що це дасть для корекції психофізичних порушень дитини, її розвитку і становлення як особистості. При цьому, безумовно, орієнтуються на стратегічні цілі спеціальної допоміжної освіти, моделюючи особистість випускника школи з точки зору тих компетенцій, які дозволяють йому адаптуватися до вимог соціального оточення у самостійному житті.

Відомо, що розумово відстала дитина розвивається за тими ж законами, Що й нормальна. Незважаючи на інтелектуальну недостатність, вона засвоює соціально-культурні цінності суспільства, у якому живе, поступово входячи у соціум.

Важливо у змісті освіти забезпечити наступність між роками навчання у послідовному формуванні в учнів пізнавальних, моральних, естетичних, трудових, фізичних та інших сил, компетентностей, орієнтуючись на прогностичну модель особистості, адаптованої у суспільстві.

У залежності від міри збереження інтелекту, стану розвитку пізнавальних можливостей, якості спеціальних освітніх умов, розумово відсталі школярі засвоюють різні рівні освіти. Так, учні з більшими пізнавальними можливостями здатні оволодіти за певний проміжок часу більш складним матеріалом та у більшому обсязі, ніж учні з нижчим рівнем пізнавального розвитку. І ті й другі опановують елементарні загальноосвітні знання та професії, які не потребують значного інтелектуального напруження та поглибленої складної розумової діяльності. Отже, зміст освіти залежить від ступеня розумового порушення, часу його виникнення, соціокультурних умов, у яких перебуває учень, потреб суспільства у працівниках відповідних кваліфікацій.

Проте, варто ще раз підкреслити, що провідним фактором, який визначає зміст освіти, є її мета. А метою сучасної корекційної освіти є корекція й компенсація недоліків психофізичного розвитку учнів, формування таких властивостей особистості, які забезпечують її входження у соціум на засадах інтеграції, соціальної та професійної адаптації в ньому. Така мета корекційної освіти спрямовує на добір змісту, який би забезпечував гармонійний, а за необхідності - взаємокомпенсуючий розвиток інтелектуальної, емоційної, вольової та фізичної сфер особистості, її гуманістичних ціннісних орієнтацій та соціальної спрямованості.

Зміст корекційної освіти складають навчальні предмети, які обумовлено у Базовому навчальному плані. Для подолання притаманних розумово відсталим дітям мовленнєвих і фізичних порушень, а також оптимізації набуття життєвого досвіду, у зміст освіти введено специфічні корекційні заняття, яких немає у змісті освіти масової школи: розвиток мовлення, ритміка, лікувальна фізкультура, соціально-побутове орієнтування.

Зміст освіти для осіб з розумовою відсталістю усталився не відразу. До тридцятих років XX століття для допоміжних шкіл не існувало навчальних ішанів, програм, підручників. Чіткого змісту освіти для розумово відсталих дітей не було визначено, отже, не було чітко визначено навчальних предметів, у яких відображено основи наук для    опанування    розумово відсталими школярами. Диференціація учнів за тяжкістю розумового дефекту не проводилася, у допоміжних школах часто навчалися діти, які за своїм розумовим розвитком не підлягали навчанню в них. Навіть такі відомі діячі у роботі з розумово відсталими, як В. П. Кащенко, М. П. Постовська, О.І. Сікорський, О. Б. Фельцман дотримувалися поглядів, що для навчання й виховання розумово відсталих дітей не потрібна єдина програма, тому що дітям притаманний різний рівень розумового розвитку. Урок як провідна форма організації навчальної діяльності не визнавався. Вказували лише напрями, за якими здійснювалася освіта учнів, оскільки існуючу тоді у масовій школі систему комплексного навчання перенесли у допоміжну. Тільки у 1929 році видали перший державний навчальний план для допоміжної школи, основними розділами якого були:

1. Вивчення життєвих явищ з організованою участю дітей у оточуючому житті.
2. Сенсорно-моторне виховання і фізична культура.
3. Робота по засвоєнню навичок з читання, письма, рахунку та ін.
4. Ручна праця.
5. Художнє виховання.

Як зазначав О. М. Граборов, "перед школою не була поставлена задача – забезпечити систему загальноосвітніх знань". Основна роль відводилася сенсо-моторному вихованню та ручній праці. Були випущені перші спеціальні програми з праці. Навчання розумово відсталих дітей проводилося комплексно, тобто їм пропонували певний комплекс знань, необхідних для життєдіяльності.

Від комплексної системи викладання допоміжна школа відійшла лише після спеціальної постанови про школу в 1931 році. У 1934 році були випущені нові навчальні програми для допоміжної школи, навчання у якій в той час тривало сім років. Проте введення семирічного курсу навчання розумілося не правильно.

Навчальна програма допоміжної школи прирівнювалася до програми неповної середньої масової школи. Зміст навчання для розумово відсталих дітей став дуже завищеним і наблизився до змісту навчання у масових школах. Збільшилося число навчальних предметів, розширився обсяг навчального матеріалу без врахування можливостей засвоєння його розумово відсталими дітьми. "Допоміжна школа як школа спеціального призначення, перед   якою   стоять   особливі   специфічні   задачі   виправлення   дефекту   у розвитку розумово відсталої дитини, в цей період не існувала" .

У 1936 р. було закріплено статус допоміжної школи, звернена увага на забезпечення допоміжної школи спеціальними підручниками. У 1938 році були введені новий навчальний план і програми. У плані чітко вказувався перелік навчальних предметів та години на їх вивчення. Найбільша кількість годин відводилася на мову, математику, трудове навчання.

Зміст освіти має відповідати державним вимогам щодо якості навчання, яке визначають певні принципи. За умов особистісно орієнтованого навчання осіб з інтелектуальною недостатністю такими принципами є гуманітаризація, диференціація, інтеграція.  Гуманітаризація  полягає у посиленні уваги до внутрішнього світу кожного школяра, спрямованість на його  психічний розвиток та  корекцію  недоліків.  Принцип  гуманітаризації змісту  освіти базується на створенні умов для активного практичного засвоєння розумово відсталими   дітьми   основ   загальнолюдської   культури.   Він   передбачає формування гуманітарної культури особистості з врахуванням тенденцій розвитку суспільства: культури спілкування, праці, екологічної, моральної, правової,   фізичної   культури,   культури   сімейних   стосунків.   Поряд  з гуманітарними предметами, гуманітаризацію забезпечують усі  навчальні предмети, що вивчаються у навчальному закладі. За умов гуманітаризації освіти усі навчальні заклади   для дітей з інтелектуальною недостатністю отримують самостійність щодо розв'язання основних питань їх діяльності, забезпечення партнерства між учнями, учителями, батьками і державними та громадськими організаціями  з метою надання корекційної допомоги учням щодо подолання притаманних їм психофізичних порушень та надання психолого-педагогічної консультативної допомоги батькам у роботі з дітьми.

Диференційований підхід до визначення змісту освіти вирішується з огляду на рівень розвитку пізнавальних можливостей учнів, готовності їх до шкільного навчання та віку. Учням з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей пропонується більший обсяг навчального матеріалу, теоретично складніший. Крім того, скорочується час на його опанування. Учням з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей пропонується навчальний матеріал у значно меншому обсязі, лише ті елементарні теоретичні відомості,  які  вкрай необхідні для опанування тим  чи тим матеріалом. Час на вивчення матеріалу значно збільшується.

Інтегрований підхід до визначення змісту навчання передбачає визначення шляхом інтеграції предметів, які об'єднують різноманітні знання навколо певного поняття чи теми, що допомагає подати об'єкт з різних сторін. Завдяки об'єднанню знань розкривається взаємозв'язок явищ, що відіграє провідну роль у формуванні світоглядних, комунікативних та інших знань і умінь. Так, предмет "Я і Україна" інтегрує знанім про людину, природу, суспільство.

У корекційній педагогіці діють і інші принципи визначення змісту освіти, спільні з масовою школою.

Принцип відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства передбачає подачу у змісті освіти таких необхідних знань, умінь і навичок, які відображають сучасний рівень  розвитку науки, культури, суспільства в

цілому.

Принцип доступності у визначенні змісту освіти означає врахування особливостей розумової, вольової, емоційної та поведінкової сфер особистості учнів кожного вікового періоду. Зокрема враховується, що внаслідок органічного ураження головного мозку розсіяність уваги учнів спричиняє неадекватне, фрагментарне сприймання матеріалу, учень не здатний тривалий час зосереджуватися на предметі вивчення. Знижена розумова працездатність не дозволяє працювати на високому рівні труднощів. Порушення аналітико-синтетичної діяльності призводять до значних ускладнень у засвоєнні матеріалу, формуванні понять та суджень. Крім того, властиві дітям розгальмованість чи загальмованість нервових процесів не забезпечують можливість тривалий час продуктивно працювати. Несформованість умінь використовувати набуті знання у нових ситуаціях знижує навчальну мотивацію, вона стає нестійкою, згасає інтерес до предмету засвоєння.

Принцип достатності полягає у відборі такого обсягу знань, умінь і навичок, який є необхідним і достатнім для успішного входження розумово відсталих дітей у соціум і, зокрема, професійного адаптування в ньому.

Принцип структурної цілісності змісту освіти передбачає системність у розкритті його складових, на основі яких формується навчальний предмет і навчальний матеріал, а також встановлення міжпредметних зв'язків.

Принцип єдності структурної та процесуальної сторін навчання полягає у врахуванні особливостей конкретного навчального процесу у допоміжній школі, без якого зміст освіти не існує, та специфіки спільної діяльності вчителя і розумово відсталих учнів, спрямованої на оволодіння певною інформацією саме з цього предмету. Цей загальнодидактичний принцип конкретизується у окремих методиках навчання різних шкільних предметів розумово відсталих дітей.

Дотримання у доборі і конструюванні змісту навчального матеріалу відповідних принципів допомагає вирішити основну функцію корекційної освіти – залучення розумово відсталих учнів до загальнолюдських і національних цінностей з метою максимально можливого повноцінного життя і праці у сучасному суспільстві, а також корекції їх пізнавального розвитку і виховання соціально позитивної особистості.

**6.2. Державний освітній стандарт.**

**Навчальний предмет**

Зміст освіти розумово відсталих учнів  оновлюється і розвивається завдяки стандартизації, яка викликана кількома обставинами. По-перше, необхідністю забезпечення єдиного рівня освіти для розумово відсталих учнів у різних типах освітніх закладів, що функціонують в Україні: школи, школи-інтернати, приватні школи, реабілітаційні центри, корекційні класи при загальноосвітніх школах тощо. По-друге, розвиток сучасної теорії та практики корекційного навчання і виховання вимагає оновлення змісту освіти. По-третє, входження України в систему європейської та світової культури вимагає врахування тенденцій розвитку корекційної освіти у міжнародній освітній практиці. По-четверте, розумово відсталі діти згідно з Конституцією України мають право на здобуття такої освіти, яка гарантує їм успішну   інтеграцію   та   адаптацію   у   сучасних   суспільно-виробничих відносинах. Тому Державний освітній стандарт як втілення державних вимог до рівня освіти розумово відсталих школярів є обов'язковим і спільним для усіх типів навчальних закладів документом для зазначеної категорії дітей. *Державний освітній стандарт — це система знань, умінь і навичок, способів діяльності,   моральних   цінностей,    без   оволодіння   якими   у   відповідні сензитивні періоди життя стають неможливими подальший розвиток і саморозвиток, адекватний професійний вибір, соціальна    адаптація, особистісне самовизначення.*

Термін "державний освітній стандарт" означає основні норми освіченості (знань), встановлені державою на території України. Державні освітні   стандарти   забезпечують   рівні   можливості   отримання   повної нецензової освіти усіма розумово відсталими дітьми у тих навчальних закладах, у яких вони навчаються.

В основу державної стандартизації корекційної освіти покладено вимогу неодмінної інтеграції осіб у сучасне суспільство та соціалізацію й професійну адаптацію в ньому.

У 2004 році Кабінет Міністрів України затвердив створений вперше в історії України Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. Даний документ базується на основі державного стандарту для масової школи, оскільки об’єктами стандартизації виступають зміст освіти та система його формування. Освітній стандарт змінюється один раз на десять років.

Державний освітній стандарт підготовлено з урахуванням вимог міжнародного дослідження освітніх досягнень учнів масових шкіл (програма PISA), згідно яких у зміст стандартів закладено ті знання, уміння й навички, які на міжнародному рівні вважаються необхідними. Так, з читання пріоритетними є уміння, які забезпечують вільне використання отриманих у школі знань у подальшому житті: уважно прочитати зв'язний текст, виділити з поданої в ньому інформації саме ті факти й дані, які необхідні для правильної відповіді на поставлене завдання.

*Мета Державного освітнього стандарту: забезпечення особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу, дотримання наступності між: дошкільною і шкільною освітою, створення передумов для забезпечення інтегрованого та інклюзивного навчання розумово відсталих учнів.*

У Державному освітньому стандарті для осіб з інтелектуальною недостатністю відображено уявлення сучасного суспільства про необхідний рівень освіченості розумово відсталих учнів з урахуванням їх психофізичних можливостей щодо його досягнення (враховано особливості психофізичного розвитку учнів з вищим та нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей), вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів, трудової і початкової професійної підготовки, корекційно-розвиткової роботи. Також враховано соціокультурні й економічні умови проживання дітей.

Основними об'єктами стандартизації виступають: навчальний план, зміст навчального матеріалу, елементарний рівень підготовки учнів. Тому Державний освітній стандарт як комплексний нормативний державний Документ включає: базовий навчальний план, вимоги до складання типових навчальних планів, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з урахуванням їх психофізичного розвитку,  напрями  корекційно-розвиткової роботи. Оптимальний рівень загальноосвітньої підготовки учнів забезпечується реалізацією змісту освітніх галузей у поєднанні з корекційно-розвитковою роботою. На відміну від освітнього стандарту для масових навчальних закладів, Державний стандарт освіти дітей з інтелектуальною недостатністю містить напрями корекційно-розвиткової роботи, зміст яких реалізується у корекційно-розвитковій лінії кожного навчального предмету. Корекційно-розвиткова робота забезпечує особистісний розвиток і корекцію психофізичних недоліків засобами корекційно спрямованого диференційованого та індивідуального навчання учнів.

Для подолання психофізичних порушень, їх корекції та компенсації внесено певні зміни у зміст загальнонавчальних предметів, зокрема передбачено їх оригінальний зміст з метою забезпечення його доступності для засвоєння учнями.

Оптимальна структура освітніх стандартів передбачає поєднання у них державного  та шкільного  компонентів.   У  стандарті  зміст  навчального матеріалу розструктуровано за освітніми  галузями: "мови і  читання", "математика," "здоров'я і фізична культура", "людина і світ", "технології," "мистецтво", які відповідають освітнім галузям Державного стандарту освіти для  масових  навчальних  закладів,   але  їх  склад  відрізняється  набором предметів, що пропонуються для вивчення. Так, освітня галузь "математика" для масових навчальних закладів охоплює такі предмети, як математика, алгебра, геометрія тощо. Учням з інтелектуальною недостатністю пропонується вивчати лише математику в доступному для них обсязі з елементами пропедевтики геометрії та алгебри. Складовими освітньої галузі "мови і читання" є: українська (російська мова), читання у молодших класах, літературне читання у старших класах на відміну від освітньої галузі "мови і література" для масових навчальних закладів, де учням пропонуються для вивчення, крім української мови і мови навчання, іноземна мова, література. Замість предметів "фізика", "хімія" пропонується предмет "побутова фізика і хімія".

У Державному стандарті освіти навчальний матеріал розструктуровано за змістовими лініями, специфічними для кожного навчального предмету. Спільною для усіх предметів на всіх роках навчання є корекційно-розвиткова лінія, матеріал якої з роками навчання поступово ускладнюється з метою оптимізації корекційно-розвиткової роботи з учнями певного віку та в залежності від рівня сформованості у них знань, умінь і навичок.

Знання подаються від невідомого до відомого, від простого до складного,  враховуючи рівень актуального розвитку дитини та зону її найближчого розвитку.

Основна функція стандартів - позитивне вирішення завдань мотивації та організації роботи учнів з близьким доступним матеріалом, який забезпечує розвиток пізнавальної сфери, ціннісних орієнтацій, корекцію й компенсацію психофізичного розвитку, соціальної адаптації. Реалізація стандартів забезпечується виділенням достатньої кількості годин у навчальному плані.

Державний освітній стандарт втілюється на декількох взаємопов'язаних рівнях: а) загальні нормативні документи, навчальні предмети, програми; б) підручники і посібники; в) матеріали для перевірки та оцінки підготовленості учнів.

Актуальними напрямами роботи зі стандартами корекційної освіти є встановлення оптимального співвідношення між змістовим та діяльнішим компонентами навчання, створення підручників, у яких реалізуються вимоги стандартів, розробка і удосконалення системи контролю і оцінки досягнень вимог стандартів з кожного навчального предмету, в тому числі й з корекційно-розвиткових занять.

Зміст певної науки відображається у навчальному предметі – спеціально сконструйованій формі змісту, *яка адаптує основи певної науки до умов і потреб шкільного навчання.*Зміст навчального предмету для розумово відсталих учнів пов'язаний з метою та завданнями їх навчання й виховання, зокрема з корекційною спрямованістю педагогічного процесу. Адаптація змісту полягає у врахуванні як психофізичних особливостей учнів, так і кількості часу на вивчення предмету, взаємозв'язку його з іншими предметами.

Перелік навчальних предметів для кожного класу регламентується типовим навчальним планом для закладів, у яких навчаються розумово відсталі діти.

На відміну від масових навчальних закладів, для дітей з інтелектуальною недостатністю визначено перелік тих предметів, змістовий матеріал яких доступний для опанування, необхідний для засвоєння спеціальних і загальнонавчальних умінь та навичок, які в подальшому забезпечать успішність інтеграції, соціалізації та професійної адаптації у суспільстві. Предмети, змістове наповнення яких не доступне опануванню розумово відсталими дітьми та не має чіткої практично-прикладної спрямованості,    характеризується високим теоретичним рівнем, не рекомендовано для вивчення: іноземна мова, фізика, хімія, алгебра, геометрія тощо. При цьому враховується, що загальноосвітній навчальний заклад для дітей з інтелектуальною недостатністю не ставить за мету забезпечення умов для: продовження освіти розумово відсталих дітей на рівні повної середньої та вищої.

**6.3. Нормативні документи,**

**що регламентують зміст освіти**

***6.3.1. Навчальний план***

У практиці корекційної освіти використовується кілька навчальних планів: Базовий навчальний план, типовий навчальний план і навчальний план інколи.

Структура навчального плану детермінується тими ж факторами, що й зміст освіти в цілому.

Цілісне уявлення про зміст освіти дає Базовий навчальний план, який затверджує Кабінет Міністрів України. Базовий навчальний план – основний державний документ, який є складовою частиною Державного освітнього стандарту і слугує основою для розробки типових навчальних планів та висхідним документом для фінансування школи.

Для прикладу наводимо базовий навчальний план для початкової (І ступеня) загальноосвітньої спеціальної школи для розумово відсталих дітей (допоміжна школа).

***Базовий навчальний план***

***загальноосвітнього навчального закладу І ступеня***

***для розумово відсталих дітей***

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Освітня галузь*** | ***Кількість годин на тиждень у класах*** | | | | | ***Разом*** |
| ***Підготовчий*** | ***1*** | ***2*** | ***3*** | ***4*** |
| ***Інваріантна складова*** | | | | | | |
| Мови і читання | 7 | 7 | 8 | 9 | 8 | 39 |
| Математика | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 20 |
| Здоров’я і фізична культура | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| Людина і світ | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| Технології | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 11 |
| Мистецтво | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 9 |
| Усього | 19 | 19 | 19 | 21 | 21 | 99 |
|  |  |  |  |  |  |  |
| Корекційно-розвиткові заняття (у тому числі лікувальна фізкультура): | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 30 |
| **Варіативна складова** | | | | | | |
| Додаткові години на освітні галузі, індивідуальні консультації та групові заняття | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
|  |  |  |  |  |  |  |
| Сумарна кількість годин інваріантної та варіативної складових змісту початкової освіти | 27 | 27 | 27 | 29 | 29 | 139 |
| Гранично допустиме тижневе навантаження учнів (без корекційно-розвиткових занять) | 20 | 20 | 20 | 22,5 | 22,5 | 105 |

У Базовому навчальному плані подано інформацію про загальну тривалість навчання, тижневе навчальне навантаження, граничне обов'язкове тижневе навантаження ( без корекційно-розвиткових занять). Він має дві складові: інваріантну та варіативну. Інваріантна складова Базового навчального плану - державний компонент змісту освіти. Вона забезпечує обов'язковий для кожного учня рівень знань, умінь та навичок і представлена, як уже зазначалося, такими освітніми галузями: "мови і читання", "математика", "здоров'я і фізична культура", "людина і світ", технології"", "мистецтво" та корекційно-розвитковими заняттями: лікувальна фізкультура, розвиток мовлення, ритміка, соціально-побутове орієнтування. Кожна освітня галузь реалізується за змістовими лініями, наскрізними для усіх рівнів освіти розумово відсталих учнів.

Варіативна складова – шк.ільний компонент змісту освіти. Вона представлена додатковими годинами на освітні галузі, визначені школою, індивідуальні консультації та групові заняття.

На основі Базового навчального плану розробляється типовий навчальний план - державний документ, у якому подано перелік навчальних предметів, що вивчаються у навчальному закладі, порядок і послідовність їх вивчення, кількість годин на вивчення кожного з них. Типові навчальні плани затверджує Міністерство освіти і науки України.

***Типовий навчальний план***

***початкової (І ступінь) школи***

***для розумово відсталих дітей з навчанням українською мовою***

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Освітні галузі** | **Навчальні предмети** | **Кількість годин на тиждень у класах** | | | | |
| **Підг.** | **1** | **2** | **3** | **4** |
| Мови і література | Українська мова | 7 | 7 | 8 | 9 | 8 |
| Математика | Математика | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Людина і світ | Я і Україна | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Мистецтво | Образотворче мистецтво | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Музика | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Технології | Трудове навчання | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| Здоров’я і фізична культура | Фізична культура | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Основи здоров’я | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| Разом | | 19,5 | 19,5 | 20,5 | 21,5 | 22,5 |
| Корекційно-розвиткові заняття | Розвиток мовлення | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Ритміка | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Лікувальна фізкультура | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Додаткові години на предмети інваріантної складової, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття | | 1,5 | 1,5 | 0,5 | 1,5 | 0,5 |
| Гранично допустиме тижневе навчальне навантаження на учня (без корекційно-розвиткових занять) | | 20 | 20 | 20 | 22,5 | 22,5 |
| Сумарна кількість годин інваріантної і варіативної складових | | 27 | 27 | 27 | 29 | 29 |

***Типовий навчальний план***

***загальноосвітніх навчальних закладів  (ІІ ступінь) школи***

***для розумово відсталих дітей з навчанням українською мовою***

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Навчальні предмети | | Кількість годин на тиждень у класах | | | | | |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Українська мова | | 8 | 6 | 6 | 6 | 4 | 2 |
| Математика | | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| Я і Україна | | 2 | - | - | - | - | - |
| Природознавство | | - | 2 | 2 | 2 | 2 | - |
| Географія | | - | 2 | 2 | 2 | 2 | - |
| Фізика і хімія у побуті | | - | - | 2 | 2 | 2 | - |
| Історія України | | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Образотворче мистецтво | | 1 | 1 | - | - | - | - |
| Музика | | 1 | 1 | - | - | - | - |
| Трудове навчання | | 8 | 8 | 9 | 10 | 12 | 25 |
| Фізкультура і здоров’я | | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| Основи безпеки життєдіяльності | | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| Разом | | 26,5 | 27,5 | 30,5 | 31,5 | 31,5 | 35,5 |
| Корекційно-розвиткові заняття | Соціально-побутове орієнтування | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | - |
| Розвиток мовлення | 2 | 2 | - | - | - | - |
| Додаткові години на освітні галузі, індивідуальні консультації та групові заняття | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Гранично допустиме навчальне навантаження на учня | | 26 | 29 | 31 | 32 | 32 | 34 |

У типових навчальних планах зміст освітніх галузей реалізується через навчальні предмети. Основна увага надається українській мові, рідній мові у закладах для національних меншин, математиці, трудовому навчанню. Найбільше годин на трудову практику відведено у 10-му класі. Для навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин передбачено обов'язкове вивчення української мови як державної. Специфіка навчального плану для розумово відсталих дітей проявляється у кількості годин, що відводяться на вивчення окремих навчальних предметів; крім того, як уже зазначалося, деякі предмети, що вивчаються у масових навчальних закладах, вилучено з навчального плану: іноземна мова, алгебра, хімія, фізика, геометрія тощо. Натомість, крім основних предметів, у навчальні: плани введено індивідуальні та групові корекційно-розвиткові заняття, яких немає у масових школах: розвиток мовлення, ритміка, лікувальна фізкультура, соціально-побутове орієнтування. Так, у підготовчому – 6-му класах введено розвиток мовлення; ритміку і лікувальну фізкультуру – у підготовчому – 4-му класах, соціально-побутове орієнтування – у 5-9 класах. Географія і природознавство передбачені у 6-9 класах, фізика і хімія у побуті – в 7-9 класах, історія України – у 7-10 класах, музика і образотворче мистецтво — підготовчий — 6 класи.

Існує два типи робочих навчальних планів школи: перспективний, який розробляється на кілька років, здебільшого на 3 – 5, і робочий навчальний план, який розробляється на 1 рік з урахуванням умов школи та щорічно затверджується педагогічною радою школи.

Індивідуальне (надомне) навчання дітей здійснюється за спеціальними планами, розробленими у школі з урахуванням індивідуальних можливостей, психофізичного стану учнів, які потребують індивідуального надомного навчання, оскільки не можуть навчатися у колективі дітей навчального закладу, що відповідає їхнім можливостям.

***6.3.2.    Навчальні програми***

В Україні діють єдині навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю. Навчальні програми розроблено з урахуванням вимог Державного стандарту, типових навчальних планів. Враховано навчальні можливості розумово відсталих учнів, зокрема їх психофізичні, вікові та типологічні особливості. *Навчальна програма*— *державний документ, який визначає зміст і обсяг знань, умінь і навичок з кожного навчального предмету, а також зміст розділів і тем з їхній розподілом за роками навчання.*У програмах розкрито не лише зміст знань, умінь і навичок з навчального предмету, але й логіку вивчення основних світоглядних  ідей  з  вказівкою  на  послідовність розділів, тем, запитань та загальне дозування часу на їх вивчення.

Навчальні  програми  створюються з усіх  предметів, які у типовому навчальному   плані      визначено   для   даного   освітнього   закладу.   Вони виконують   двояку   функцію:   інформаційно-методичну   та   організаційно-планувальну. Інформаційно-методична забезпечує відомості про мету, зміст, загальні напрями корекційно-розвиткового навчання, виховання і розвитку учнів засобами кожного конкретного навчального предмету. Організаційно-планувальна функція полягає у виділенні етапів навчання, визначенні якісних та    кількісних    характеристик    його    змісту    на    кожному    етапі,    чим забезпечується   втілення   змісту   Державного   стандарту   з   урахуванням специфіки кожного навчального предмету та логіки навчального процесу. Концепція кожної навчальної програми ґрунтується на принципах:

- антропологічному:   в   центрі   уваги   -   особистість   учня,   корекція недоліків його психофізичного розвитку;

- збалансованості між вимогами сучасної науки, яку представлено у навчальному предметі, та доступністю навчального матеріалу для засвоєння розумово відсталим учнем;

- взаємозв'язку етичного, естетичного й громадянсько-українознавчого підходів до вивчення навчального матеріалу.

Програма будується з урахуванням дидактичних вимог до змісту освіти - принципів доступності, доцільності, достатності, послідовності, системності, науковості та наступності у навчанні – і розробляється для кожного навчального предмету за роками навчання.

Складові компоненти програм: пояснювальна записка, опис змісту діяльності з даного предмету за розділами і темами, основні вимоги до знань, умінь і навичок учнів на кінець навчального року. Побудова програм за єдиною структурою дозволяє забезпечити їхню цілісність та взаємозв'язок.

У пояснювальній записці розкривається статус програми як державного документу, її структура, визначено характеристику навчального предмету, його місце у типовому навчальному плані. Пояснювальна записка розкриває мету та завдання навчання певного предмету з урахуванням його ролі у загальній системі навчально-виховної роботи навчального закладу, вертається увага на роль кожного навчального предмету у забезпеченні корекційно-виховного впливу на учня завдяки опануванню змістом предмету та формуванню загальнонавчальних і спеціальних умінь та навичок, способів діяльності. У пояснювальній записці показано зв'язок предмету з іншими предметами, класними і позакласними заходами, вказано послідовність вивчення матеріалу, особливості методів та організаційних форм навчання. Повнота засвоєння знань, умінь і навичок, поданих у програмі, виступає одним з критеріїв успішності її засвоєння.

Оскільки для кожної науки властива певна послідовність розподілу матеріалу, програма предмету відбиває логіку науки, відповідаючи при цьому психофізичним та віковим особливостям учнів певного року навчання. Ігнорування цієї вимоги призводить до перевантаження програм недоступним учням навчальним матеріалом.

Розроблена згідно вимог Державного освітнього стандарту, програма подається в таблицях, у яких відображено нумерацію розділів і тем програми, орієнтовну кількість годин на вивчення розділу чи теми, співвідношення яких учитель може змінювати в залежності від стану підготовки учнів кожного класу до сприймання і засвоєння обов'язкового для вивчення навчального матеріалу, зміст навчального матеріалу, уміння й навички, способи діяльності, якими мають оволодіти учні (навчальні досягнення учнів) та прогнозовані результати корекційно-розвиткової роботи.

У колонці "Зміст навчального матеріалу" подано відповідний Державному стандарту освіти зміст, обов'язковий для вивчення з урахуванням вимог диференційованого навчання до пізнавальних можливостей учнів, їх інтелектуального розвитку. У змісті розкрито рівень знань, умінь, навичок, способів діяльності, які формуються в учня з кожного навчального предмету. Зміст освіти відображається в єдності з процесом навчання, тобто вказується, що, у якій послідовності та як має вивчатися. Поданий зміст враховує недостатньо сформовану у розумово відсталих учнів здатність до аналітичного засвоєння інформації внаслідок порушення логічного мислення. Тому для всіх класів виділено теми, що вимагають порівняння, співставлення подібних понять, предметів, явищ, визначення спільного і відмінного. Матеріал у різних розділах програми групується так, щоб учні навчилися розрізняти предмети, поняття, явища. Паралельно пропонується вивчення подібних тем.

Звертається увага й на те, щоб поряд з аналітичною функцією пізнавальної діяльності у розумово відсталих дітей розвивалася і здатність до узагальнень на рівні уявлень, понять, закономірностей (систематизуючи функцію мислення).

Матеріал програм з будь-якого предмету практично спрямований, щоб забезпечити можливість використання його учнями як на уроках, так і у повсякденному житті.

З огляду нате, що розумово відсталі учні здобувають не цензову освіту і у переважній більшості після закінчення навчального закладу ніде освіту не продовжують, їм подається логічно завершений обсяг знань та умінь.

У колонці "Навчальні досягнення учнів" визначено орієнтовні вимоги до знань та умінь учнів з конкретних розділів і тем кожного предмету, які позначаються словами: "знає," "уміє", "використовує", "має уявлення", "розуміє", "виконує", "наводить приклади", "виконує за зразком", "виконує з допомогою учителя", "виконує за наслідуванням", "виконує самостійно". їх сформульовано на основі розроблених вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів з кожного предмету. Контрольні функції програми дають учителю можливість визначити, що учні повинні знати й уміти після опрацювання певного матеріалу, визначити об'єкт контролю з кожної теми, з'ясувати, що нового у вимогах додається кожного року.

Важливий компонент структури навчальних програм – корекційно-розвитковий напрям, конкретний зміст якого подано у колонці "Спрямованість корекційно-розвиткової роботи та очікувані результати". У ній згідно вимог Державного стандарту освіти відображено матеріал корекційно-розвиткових ліній з кожного предмету, який спрямований на корекцію пізнавальної та особистісної сфер, мовленнєвої діяльності учнів. Враховуючи конкретний матеріал змісту навчальних програм різних предметів, у колонці подано бажані результати особистісного розвитку кожного учня за напрямами корекційно-розвиткової роботи: "Пізнавальні психічні процеси", "Мовленнєвий розвиток", "Особистісний розвиток".

Напрям "Пізнавальні психічні процеси" відображає результати роботи учителя щодо корекції та формування пізнавальних психічних процесів (сприймання, мислення, пам'яті, уяви) у кожного школяра. У напрямі Мовленнєвий розвиток" відображено зміни, яких має досягти учень у мовленнєвому розвиткові завдяки цілеспрямованій корекційно-розвитковій роботі учителя в цьому напрямку. Результати сформованості у школяра позитивних особистісних рис, як наслідок корекційно-виховної роботи учителя, подано у колонці "Особистісний розвиток".

У кінці програми для кожного класу подано диференційовані вимоги до знань, умінь і навичок учнів, якими вони повинні  володіти на кінець навчального року. "Знати" означає наявність необхідних для засвоєння  і відтворення кожним учнем знань, "уміти" - передбачає володіння конкретними уміннями й навичками з кожного навчального предмету: уміння аналізувати, порівнювати, розрізняти, наводити приклади, визначати ознаки тощо; "використовувати" - самостійно використовувати як у навчальному процесі, так і у щоденному житті. Названі компоненти сформовані на основі розроблених вимог до навчальних досягнень учнів з кожного предмету і визначені в цілому з урахуванням достатнього рівня. У зв'язку з цим вони можуть зростати, якщо учень спроможний досягти вищого рівня у навчанні та знижуватися до середнього або початкового рівнів засвоєння.

**6.4. Підручники і навчальні посібники**

Поданий у навчальних програмах зміст освіти конкретизується у підручниках та навчальних посібниках.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає реалізацію у підручнику розвиткової, мотиваційної, інформаційної та виховної функцій, забезпечуючи розвиток особистості учня засобами навчального предмету, яку вирішує технологія навчання, що розкривається у підручнику.

Шкільний підручник для розумово відсталих учнів - оригінальна книга, у якій викладено основи знань з певного навчального предмету. Він має відповідати змісту програми, віковим і психофізичним можливостям учнів та завданням, які стоять перед навчальними закладами для них, забезпечуючи корекційно-виховне спрямування навчального процесу. У підручнику реалізується матеріал змістових ліній Державного стандарту освіти відповідної освітньої галузі, яку представляє предмет. Його матеріал дидактично обґрунтований, знання подаються послідовно, у взаємозв'язку, чим забезпечується їх системність.

До 30-х років XX століття в Україні спеціальних підручників для допоміжних шкіл не було. Використовувалися так звані "робочі книги" та розсипні підручники, підготовлені за комплексними планами і проектами, які подавали матеріал, згрупований за певною ідеєю, оскільки основним джерелом змісту освіти вважалося навколишнє життя. Але ці засоби не забезпечували вивчення основ наук, тому у 1933 році їх призупинили видавати. Постала проблема створення стабільних підручників для допоміжних   шкіл,   оскільки   навчальні   плани  для   них  адаптувалися  з них     планів     масової     школи,     що     змушувало     користуватися підручниками для масової школи.

Основні вимоги до підручників для дітей з інтелектуальною достатністю полягають у тому, щоб матеріал викладався науково вірно, але доступно, без значної кількості понять і термінів, зрозумілими для учнів словами, в певній системі, інформація і завдання щодо її засвоєння сприяли корекції розвитку пізнавальної діяльності. Призначення підручників для допоміжної школи забезпечують, крім інформаційної, такі функції, як розвиткова, виховна, мотиваційна, інтегруюча, систематизації, самоосвіти, закріплення і контролю. Суттєво важливою серед них виступає мотиваційна функція, яка спрямована на формування мотиваційної сфери розумово відсталого учня, його бажання вчитися. Цьому сприяє, зокрема, подача емоційно значущої для учня інформації на цікавому, доступному матеріалі, включенні завдань на аналіз переживань та вчинків дійових осіб (персонажів).

Виховна функція підручника реалізується українознавчим спрямуванням змісту навчального матеріалу, відображенням у ньому загальнолюдських та національних цінностей. Це є основою для виховання у дітей моральних якостей, громадянськості, формування культури почуттів.

Реалізація функцій підручника забезпечується його структурою. Структура підручника ґрунтується на врахуванні стану розвитку пізнавальних можливостей учнів кожного класу, зокрема властивих їм сповільненого темпу засвоєння навчального матеріалу, потреби у частому повторенні як уже вивченого, так і того, що вивчається, значної кількості різноманітних вправ і завдань для опанування і закріплення навчального матеріалу, необхідності його ілюстрування, конкретизації та систематизації.

Структурними компонентами підручника виступають текстові й позатекстові компоненти.

До текстових компонентів відносяться основні, допоміжні й додаткові тексти, до позатекстових: апарат організації засвоєння, апарат орієнтування у книзі.

Певні вимоги ставляться до обсягу текстів для читання не лише у підручниках з читання, а й у підручниках з інших предметів. Так, обсяг текстів для читання учнями 2 класу має не перевищувати 15-16 речень, то розрахований на пів-сторінки; для учнів 3 класу обсяг тексту становить 2/3 сторінки, для учнів 4 класу – 1,5 сторінки. У підручниках для старших класів обсяг текстів для опрацювання розраховується на 3 – 4 уроки з урахуванням стану навички читання у старшокласників.

Специфіка читанки для 2 класу проявляється у тому, що це перша книжка після букваря. Значна частина дітей ще не вміє читати, тому навчальний матеріал для них подається з урахуванням стану їх знань, умінь і навичок. Так, для учнів з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей для читання визначено слова з тексту, який призначений для учнів з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей, зокрема трискладові слова зі збігом трьох приголосних, чотирискладові слова. Для полегшення їх читання, слова поділено на склади, подано у стовпчиках.

Процесуальність підручника забезпечує апарат організації засвоєння, який виконує двояку функцію: навчає дитину вчитися, спрямовуючи її пізнавальну діяльність у процесі засвоєння змісту підручника, і пропонує учителю зразок організації навчальної діяльності школярів. Цей структурний компонент підручника реалізується у вигляді різноманітних вправ, завдань, запитань, пам'яток, зразків виконання завдання та оформлення записів, таблиць.

Забезпечення особистісно орієнтованої технології навчання, врахування   
пізнавальних можливостей розумово відсталих учнів передбачає подачу   
завдань на двох рівнях труднощів: для учнів з вищим та нижчим рівнями   
розвитку пізнавальних можливостей. Подача завдань на різних рівнях   
труднощів (репродуктивному, репродуктивно-продуктивному, продуктивному, творчому) забезпечує поступове засвоєння навчального матеріалу від простого до складного, від легшого до важчого, чим забезпечується розвиток розумових здібностей учня. Зміст завдань спрямований на корекцію та розвиток дій мислення (аналіз, порівняння, абстрагування, узагальнення тощо), мовленнєвої діяльності школярів, формування як загальнонавчальних умінь (організаційних, загальнопізнавальних, загальномовленнєвих, контрольно-оцінних), так і спеціальних (залежно від специфіки навчального предмету). Певна кількість завдань забезпечує самоконтроль учнів у роботі з матеріалом підручника. У висновках узагальнено найголовніше в тексті, завдяки чому учень навчається виділяти головне. Характер вміщених у підручнику завдань забезпечує різноманітні форми організації діяльності учнів: індивідуальну, групову, фронтальну. Завдяки цьому вони привчаються до співпраці у різних умовах її організації, у них формуються навички міжособового спілкування. Обов’язково у кінці теми чи розділу вміщують   підсумкові запитання та завдання, які слугують матеріалом для перевірки засвоєного. Це можуть бути проблемні запитання, загадки, прислів'я, завдання, що стосуються формування спеціальних умінь, роботи з ілюстраціями, певним фрагментом тексту.

Особлива увага надається проблемним запитанням, на які немає прямої відповіді у тексті, що активізує пошукову інтелектуальну діяльність учнів, сприяючи кращому розумінню тексту і пізнавальному розвиткові розумово відсталих дітей.

Апарат орієнтування допомагає раціонально користуватися підручником. Його складовими є передмова, зміст навчального матеріалу підручника (краще, коли його подано на початку підручника), рубрикація, сигнали-символи, покажчики. Передмова знайомить з особливостями побудови підручника, пропонує раціональні способи користування ним. Пам'ятки, зразки міркувань, алгоритми виконання завдань спрямовані на формування пізнавальних умінь і навичок. У пам'ятках розкривається зміст послідовності дій, необхідних для виконання завдання, послідовність розумових операцій, опис прийомів мислення. Усі складові апарату орієнтування виділяються різними кольорами, різним шрифтом.

Особлива роль у підручнику належить ілюстративному матеріалу, враховуючи значення наочності для розуміння і засвоєння словесної інформації розумово відсталими дітьми.

Ілюстративний матеріал підручника добирається з урахуванням вимог доступності віковим і психофізичним можливостям учня, відповідності мети, завданням і методичним особливостям вивчення теми. У підручниках для розумово відсталих учнів ілюстративний матеріал використовується з опорою на його жанрові ознаки. Так, у підручниках для молодших школярів перевага надається предметним та сюжетним малюнкам, для старших – жанрове розмаїття ілюстративного матеріалу охоплює поряд з предметними і сюжетними ілюстраціями репродукції з картин відомих художників, різноманітні схеми, плани, діаграми, графіки, таблиці.

Ілюстративний матеріал впливає на учня як в навчальному, так і в інтелектуальному та емоційному плані. Відповідаючи змісту навчального матеріалу підручника, ілюстрації несуть не лише інформацію, що забезпечує засвоєння поданих у тексті знань, але й додаткові відомості. Вони сприяють формуванню умінь спостерігати, осмислювати побачене, поєднувати його з прочитаним, відтворювати у вербальній формі, що оптимізує формування комунікативних умінь.   За  допомогою  зображення  предмета,  який  має відповідну назву, ілюстрація розкриває значення слова. Збагачуючи чуттєве сприймання розумово відсталого учня наочними образами, ілюстративний матеріал сприяє правильності засвоюваної інформації, формуванню цілісних образів предметів як продуктів суб'єктивного психічного відображення реальної дійсності.

Як основа для формування понять, ілюстративний матеріал оптимізує засвоєння знань та запам'ятовування інформації, мотивацію навчальної діяльності.

Схематична наочність (схеми, діаграми, таблиці) сприяє розвиткові абстрактного мислення, забезпечує моделювання змісту виучуваного матеріалу, завдяки чому учень оволодіває продуктивними видами діяльності, зокрема аналітичною, планувальною, оцінювальною.

Вміщені у посібниках для підготовчого класу та в підручниках для першого класу ілюстрації виступають як самостійний носій інформації, розкриваючи навчальну функцію, оскільки дитина ще не вміє читати.

Вимоги ставляться до змістового наповнення ілюстрацій. Так, для молодших школярів ілюстрації реалістичні, малопредметні, відповідають змісту тексту в цілому або якомусь епізоду, яскраві, з переважанням червоного, зеленого та жовтого й коричневого кольорів. Для старших учнів кольорова гама ілюстрацій більш стримана. Переважають фіолетовий, жовтогарячий, чорний кольори.

Зміст освіти розкривається і у навчальних посібниках: зошитах з друкованою основою, збірниках задач і вправ, хрестоматіях. Навчальний матеріал посібників тісно пов'язаний з матеріалом підручників, оскільки метою посібників є вирішення конкретних завдань навчання. Так, зошити з друкованою основою призначені для самостійної роботи учнів, містять ряд різноманітних прикладів і задач, призначених для виконання домашніх і класних робіт. Хрестоматії містять уривки чи невеличкі твори з літератури, які розширюють, уточнюють, доповнюють обсяг знань, вказаних програмою.

Матеріал навчальних посібників подається у цікавій, захоплюючій, доступній дітям формі. Крім типових вправ і задач, це можуть бути нескладні ребуси, кросворди, "плутанки" тощо. Навчальний матеріал виконує в основному тренувальну, інформаційну та контрольно-перевірну функції.

Як і підручники, навчальні посібники враховують рівень розвитку пізнавальних можливостей учнів (особливості сприймання, мислення, пам'яті), сприяють розвиткові пізнавального і практичного інтересу, формують потребу у знаннях і практичній діяльності.

**6.5. Організація роботи зі змістом освіти**

***6.5.1.  Розклад уроків***

*Розклад уроків*- *документ, у якому визначено для кожного класу потягом кожного дня навчального тижня послідовність викладання предметів, передбачених навчальним планом (інваріантна частина навчального плану), та спеціальні групові й індивідуальні корекційні заняття (варіативна частина навчального плану), які спрямовані на подолання притаманних розумово відсталим учням психофізичних порушень.*Розклад уроків складається на семестр для усіх класів з урахуванням психолого-педагогічних і санітарно-гігієнічних умов навчання учнів. Він забезпечує рівномірний розподіл навчального навантаження на кожного учня, дотримання ним режиму дня.

Розклад уроків готує заступник директора школи з навчальної роботи з досвідченими учителями. Від якості розкладу уроків залежить ефективність навчально-виховного процесу у освітньому закладі, створення умов для позакласної та позашкільної роботи. Складаючи розклад уроків, враховують психофізичні особливості учнів, що проявляється у забезпеченні чергування предметів гуманітарного і природничо-математичного циклів, чіткій послідовності предметів. Важливо забезпечити розподіл уроків за мірою труднощів.

Уроки, які потребують меншого напруження розумової діяльності, ставлять першими з урахуванням особливостей працездатності розумово відсталих учнів. Уроки, які потребують значного психофізичного напруження, йдуть за ними. Вони змінюються заняттями з фізкультури, співів, малювання, трудового навчання. Це стосується і самопідготовки, предмети, які потребують більшого часу для самопідготовки, розподіляються рівномірно упродовж тижня.

Заступник  директора    школи    з    навчальної    роботи    знайомить педагогічний колектив з розкладом уроків, враховує необхідні поправки і представляє його директору школи на затвердження. Затверджений розклад уроків повідомляють усім учителям і розміщують на доступному для всіх видному місці.

***6.5.2.    Розклад дзвінків***

Зважаючи на швидку розумову й фізичну стомлюваність дітей з інтелектуальною недостатністю, низьку інтелектуальну й фізичну працездатність, що вимагає охоронно-педагогічного режиму навчальної праці, у освітніх закладах для дітей з інтелектуальною недостатністю суворо дотримуються чергування уроків та перерв. *Тривалість уроків і перерв регламентує розклад дзвінків.*Він складається заступниками директора школи з навчально-виховної роботи. У розкладі дзвінків вказано тривалість кожного уроку в залежності від року навчання та тривалість перерв. Так, у підготовчому, першому і у першому семестрі другого класу уроки тривають 35 хвилин, відповідно збільшується тривалість перерв. Обов'язково після другого уроку триває велика перерва, протягом якої учні споживають другий сніданок.

О 17 годині згідно режиму дня і розкладу дзвінків розпочинається самопідготовка, тривалість якої в різних класах різна. У підготовчому –першому класах домашні завдання не задаються, тому вихователі під час самопідготовки проводять з дітьми різноманітні сюжетно-рольові групові дидактичні ігри, індивідуальні ігри на повторення й закріплення того, що вчили на уроках. Для учнів 1-4 класів самопідготовка триває 45 хвилин, з обов'язковим проведенням фізкультурних хвилинок. У старших класах самопідготовка триває до 1,5 години.

***6.5.3. Календарно-тематичний план роботи учителя***

Учитель на основі навчальної програми, навчального плану, розкладу уроків складає календарний план роботи на семестр. *Календарний план роботи — документ, у якому визначено кількість годин на семестр з кожного предмету, тему кожного уроку та дату його проведення. Це індивідуальний план роботи учителя.*

У календарному плані, крім тем уроків та дат їх проведення, вказується наочність, технічні засоби, які учитель буде використовувати на уроці. Календарні плани роботи учителів перевіряє і затверджує заступник директора школи з навчальної роботи.

Вихователь розробляє календарний плай з виховної роботи на семестр, у якому вказує щоденні виховні заходи та дату "їх проведення. Перевіряє і затверджує календарний план роботи вихователя заступник директора школи з виховної роботи.

***6.5.4. Поурочний план роботи учителя (конспект уроку)***

Готуючись до уроку, учитель на основі календарного плану, навчальної ми з даного предмету, наявного дидактичного матеріалу, технічних засобів навчання складає план уроку. *План уроку*– *короткий письмовий виклад змісту уроку у формі конспекту.*Це розгорнутий індивідуальний план роботи учителя на кожному уроці. У ньому вказується структура уроку, послідовність його проведення, тема, тип, мета уроку, обладнання уроку, визначаються види і ферми фронтальної та групової навчальної, корекційно-розвиткової роботи учителя з класом, індивідуальної – з окремими учнями. Структура уроку залежить від навчального предмету і типу уроку.

Поурочні плани вміщують інформацію про стан навчально-виховної і корекційно-розвиткової роботи учителя з учнями на кожному уроці.

Поурочні плани один раз на місяць перевіряє заступник директора з навчальної роботи.

**6.6. ДОКУМЕНТИ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ КІЛЬКІСНІ ТА ЯКІСНІ ПОКАЗНИКИ ЗАСВОЄННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ**

***6.6.1. Критерії оцінювання досягнень учнів у оволодінні змістом освіти***

У традиційній системі навчання основною метою було формування предметних знань, умінь і навичок. Оцінювання навчальних досягнень учнів передбачало зовнішній контроль їх успішності учителем, але не передбачало оцінку учнем власних дій. Відомо, що розумово відсталі учні далеко не досконало контролюють власні дії та використовують у процесі навчання здобуті знання.

Зміну підходів до системи оцінювання навчальних досягнень розумово відсталих учнів спричинила недосконалість п'ятибальної системи оцінювання, яка проявилася у відсутності можливості чітко фіксувати різницю між рівнями досягнень учнів в зонах актуального та ближнього розвитку, травмуючому характері оцінювальної системи, її негативному впливові на дитину та батьків, малій інформативності системи оцінювання, визнанні провідним особистісно орієнтованого характеру навчання на відміну від інформаційного, у необхідності формування загальнонавчальних та спеціальних умінь.

Система оцінювання навчальних досягнень розумово відсталих учнів базується на позитивному принципі. Незалежно від здібностей та стану пізнавальних можливостей кожного учня, оцінюється не рівень недоліків, а рівень досягнень у порівнянні з попереднім.

Об'єктами контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів виступають структурні компоненти навчально-практичної діяльності – учіння: змістовий компонент, операційно-організаційний та емоційно-мотиваційний. Складовими змістового компоненту є знання, обсяг яких визначається навчальною програмою для учнів кожного класу. Знання спінюються за певними характеристиками: усвідомленість та правильність, повнота, міцність засвоєння. Уміння й навички – складові операційно-організаційного компоненту. Оцінні підлягає рівень їх сформованості: а) виконання завдання за зразком, інструкцією, за аналогією, виконання у нових ситуаціях; б) міра самостійності навчально-практичної діяльності учня: завдання виконує з допомогою учителя, з незначною допомогою учителя, самостійно, але під його безпосереднім керівництвом, завдання виконує самостійно; в) усвідомленість способу виконання завдання: розуміння сутності завдання, правильність виконання, вербальне відтворення змісту (переказ), пояснення; г) виправлення помилок: виправляє помилки з допомогою учителя, за зразком, самостійно.

Емоційно-мотиваційний компонент передбачає оцінювання ставлення до навчально-практичної діяльності та оцінки. Ставлення оцінюється за характером і силою: байдуже, недостатньо виразне, позитивне, виразно-позитивне, зацікавлене; за дієвістю: від споглядально пасивного до активно-дійового; за сталістю: короткочасне, епізодичне, достатньо стале, стабільне.

Характеристики змістового, операційио-організаційного та емоційно-мотиваційного компонентів навчально-практичної діяльності покладено в основу визначення рівнів навчальних досягнень учнів: І рівень - початковий (пасивний), II рівень - середній (репродуктивний), III рівень - достатній (репродуктивно-продуктивний), IV рівень - високий (продуктивний). Рівні оцінювання навчальних досягнень допомагають відобразити якість індивідуальної підготовки та успішності учня з окремих дисциплін.

Державні вимоги до рівнів засвоєння змісту освіти за ступенями навчання (І ступінь – початкова школа, II ступінь — старша школа) містять критерії, відтворені у формі типових завдань та форми оцінки у балах. В Україні прийнята 12 - бальна шкала оцінювання навчальних досягнень учнів.

В основу критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів покладено якості знань розуміння (осмисленість), повнота, дієвість, міцність, логічність, системність, узагальненість.

Зважаючи   на   форми   організації   навчально-пізнавальної   діяльності мово відсталих школярів, використовують індивідуальну, групову та фронтальну перевірку навчальних досягнень учнів. Перевірка знань, умінь і навичок учнів здійснюється різними способами: у процесі усного опитування, шляхом виконання письмових і практичних завдань. Засвоєння матеріалу програми попередніх і поточних уроків перевіряється за допомогою усного опитування. Враховується правильність відповідей, повнота знань, розуміння навчального матеріалу, послідовність його викладу, уміння застосовувати у нових умовах. Вимагається ілюстрування відповідей прикладами з текстів підручника, з власного життєвого досвіду та з результатів проведених дослідів і лабораторних робіт.

Письмові роботи допомагають виявити рівень знань та умінь, здатність відтворювати їх, фіксувати результати спостережень та практичних робіт.

Оцінюючи навчальні досягнення учнів, застосовують такі види контрольного оцінювання, як поточне, тематичне, підсумкове. Перевага надається поточному і підсумковому, які у словесній формі можна використовувати і у підготовчому та першому масах. Поточне оцінювання, крім контрольної функції, виконує діагностчно-коригуючу та стимулюючу функції. Підсумкове оцінювання здійснюється за результатами поточного, тематичне – за результатами вивчення розділу, теми (контрольна робота, диктант). Поточне, тематичне і підсумкове оцінювання реалізуються за допомогою різноманітних усних і письмових методів контролю, спрямованих на виявлення навчальних досягнень учнів, як вербально, так і за 12-бальною шкалою оцінювання. *Оцінка успішності учнів*— *визначення рівня засвоєння учнями знань, умінь і навичок відповідно до передбачених вимог навчальних програм. Оцінювання успішності учнів відбувається щоденно у процесі вивчення результатів навчальної роботи учнів під час уроків і самопідготовки за наслідками спеціальної перевірки знань, умінь і навичок.*Оцінці підлягають усні відповіді, письмові контрольні роботи, результати виконання практичних завдань. У процесі оцінювання керуються затвердженими Міністерством освіти і науки України "Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітньої школи для дітей з порушеннями розумового розвитку", згідно яких оцінка є критерієм оцінювання успішності засвоєння навчального матеріалу програми і основним показником для переведення до наступного класу. Крім того, це один із засобів виховного впливу на розумово відсталого школяра.

Поточна оцінка відображає успішність засвоєння навчального матеріалу на будь-якій частині уроку або протягом усього уроку. Тематична контрольна оцінка виставляється після вивчення певної теми програми. Підсумкова оцінка відображає успішність засвоєння знань, умінь і навичок в обсязі, передбаченому на певний розділ, а також семестр, рік. Вона виставляється з урахуванням фактичного рівня підготовленості, досягнутого учнем за певний період.

Усна словесна оцінка у вигляді похвали, заохочення, стимулу використовується переважно у молодших класах, зокрема у підготовчому і першому, тому що в цих класах оцінка в балах не виставляється. Використання усної словесної оцінки допомагає учителю не лише позбутися стандартного підходу до оцінювання навчальних досягнень учнів, а й враховувати індивідуальні можливості кожного школяра.

Оскільки у підготовчому і першому класах оцінювання навчальних досягнень учнів повністю за пропонованою системою не проводиться, учні переводяться до наступного класу на підставі підготовленої класним керівником психолого-педагогічної характеристики, в якій у вербальні формі визначено загальний рівень засвоєння навчального матеріалу (загальний рівень навчальних досягнень учнів).

Оцінка за ведення зошита виставляється один раз на місяці, шляхом виведення середнього балу з врахуванням того, що кожну письмову роботу перевірено й оцінено.

Зважаючи на своєрідність психічного розвитку розумово відсталих учнів, учитель виховує у них адекватне ставлення до оцінки.

***6.6.2.  Журнал класний***

*Журнал класний*— *книга для реєстрації відвідування та обліку знань учнів. Журнал класний є шкільним документом, обов’язковим для ведення у кожній школі кожним учителем.*У класний журнал кожного класу загальноосвітнього навчального закладу для дітей з інтелектуальною недостатністю за підписом медичного працівника школи вміщено відомості з даними про психофізичний розвиток та фізичну підготовку учнів класу. У них, крім ваги, зросту кожного учня, вказано фізкультурну групу, групу профілів трудової підготовки, групи здоров'я, фізичний розвиток та діагноз учнів згідно Десятої Міжнародної класифікації хвороб.

Структура журналу охоплює кілька розділів. Розділ "Облік відвідування учнями занять" заповнює щоденно класний керівник. Сторінки цього розділу розподілено за навчальними предметами відповідно до навчального плану.

Розділ "Облік досягнень у навчанні учнів" структурований відповідно до Базового навчального плану і має дві складові: інваріантну і варіативну. Список учнів заповнює класний керівник, решта записів роблять учителі-предметники. Оцінки виставляються цифрами в межах  12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів. Повторне оцінювання знань, умінь і

навичок  учнів  з  метою  отримання   вищої оцінки  у  роботі  з  розумово відсталими учнями не практикується з огляду на притаманні їм особливості засвоєння, запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу.

У розділі "Облік досягнень у навчанні учнів", крім дати проведення занять та балів досягнень у навчанні учнів, які виставляються цифрами за 12-бальною шкалою оцінювання, а в разі не атестації учня робиться запис не атестований(а), є ще дві графи: "Зміст уроку" та "Завдання уроку". У графі "Зміст уроку" стисло записується тема уроку, короткий зміст самостійної, практичної, лабораторної чи контрольної роботи. У графі "Завдання додому" стисло записується зміст домашнього завдання: повторити, прочитати, вивчити напам'ять та номери вправ, завдань, задач, прикладів, сторінки підручника, де знаходиться завдання,

У розділі "Облік проведення навчальних екскурсій та навчальної практики" учителі записують теми проведених навчальних екскурсій і теми практичних робіт учнів з трудового навчання.

У журналі час проведення занять записується у вигляді дробу, чисельник якого означає дату проведення, а знаменник - місяць.

Розділ "Зведений облік досягнень у навчанні учнів" учитель заповнює наприкінці кожного семестру і навчального року.

Розділи "Загальні відомості про учнів" і "Зведена таблиця руху учнів класу та їх досягнення у навчанні" заповнює класний керівник на початку навчального року та у кінці кожного семестру. Він підводить підсумки навчальних досягнень учнів за семестри і навчальний рік.

У розділі "Зауваження до ведення класного журналу" записи роблять із зазначенням дати і терміну виконання як керівники навчального закладу директор,  його заступники), так і особи, які здійснюють контроль за діяльністю закладу. Вони контролюють стан ведення класного журналу, забезпечують його збереження як архівного документу.

***6.6.3. Табель досягнень у навчанні та відвідування школи учнями***

У навчальних закладах для дітей з інтелектуальною недостатністю структура табелю досягнень у навчанні та відвідування школи учнями така ж, як і для масових навчальних закладів. У табелі вказується успішність учня за 12-бальною шкалою оцінювання навчальних досягнень, кількість пропущених учнем днів, у тому числі через хворобу.

Табель досягнень у навчанні складається з інваріантної та варіативної частин. У інваріантній складовій подано перелік предметів, які опановують учні у 1 – 4 класах та у 5 – 10 класах; у варіативній подано перелік предметів шкільного компоненту змісту освіти.

Заповнює табель класний керівник. У табелі виставляються оцінки за кожен семестр, за навчальний рік та підсумкові. Якщо учень у випускному класі складає екзамен з трудового навчання, у табелі виставляється оцінка за підсумками державної атестації та підсумкова оцінка. Якщо учня з певної причини не атестовано, робиться запис: "не атестований(а)".

У кінці першого семестру класний керівник віддає табель учневі для ознайомлення батьків з успішністю дитини. Учень повертає підписаний батьками табель класному керівнику.

У кінці навчального року табель з відповідними ***записами***(переведено до наступного класу, випущено зі школи, нагороджено Похвальною грамотою, залишено на повторний курс, умовно переведено до наступного класу) та завіреним печаттю підписом директора видається учневі.

Запитання і завдання.

1. Розкрийте сутність змісту корекційної освіти у допоміжній школі.
2. У чому полягає гуманістичне спрямування мети сучасної корекційної освіти?
3. Які компоненти мети корекційної освіти визначають її зміст?
4. Охарактеризуйте типи навчальних планів. Порівняйте Базовий навчальний план загальноосвітнього навчального закладу І ступеня для розумово відсталих дітей з планами інших типів.
5. Як реалізується корекційна сутність інваріантної та варіативної складових типового навчального плану початкової школи для розумово відсталих дітей?
6. У чому  полягає  подібність та  відмінність   навчальних  планів   для допоміжної школи виданих у 1929 та у 2004 роках? Чим   зумовлені відмінності?
7. Охарактеризуйте принципи, які визначають зміст корекційної освіти.
8. Чим   обумовлена   необхідність   стандартизації   змісту   освіти   для розумово відсталих учнів? Чим стандарти освіти розумово відсталих дітей відрізняються від інших освітніх стандартів?
9. Охарактеризуйте структурні компоненти навчальної програми. В   
   чому призначення змісту колонки "Спрямованість корекційно-розвиткової   
   роботи та очікувані результати"?
10. Дайте характеристику структурних компонентів шкільного підручника. В чому їх особливості у підручниках: для допоміжної школи?
11. Обґрунтуйте необхідність спеціальних підручників для навчання розумово відсталих дітей.
12. У    чому    полягає    корекційна    роль    ілюстративного    матеріалу підручника?
13. Порівняйте запитання і завдання до текстів підручника з будь-якого предмету для молодшого і старшого класу допоміжної школи. Чи посилюється корекційне спрямування таких завдань у старших класах? Якщо так, то завдяки чому?
14. За яким принципом оцінюють навчальні досягнення розумово відсталих учнів? Що б ви запропонували для удосконалення цієї діяльності у допоміжній школі?
15. Розкрийте корекційно-виховну, навчальну та стимулюючу роль оцінки у становленні особистості розумово відсталого школяра.
16. Обґрунтуйте роль поточного оцінювання у мотивації навчальної діяльності учнів.
17. Ознайомтеся з практикою організації вивчення і контролю засвоєння   
    змісту освіти розумово відсталими учнями в умовах інклюзивного навчання.   
    Що ви можете запропонувати для покращення цієї роботи?

**Література для самостійного опрацювання:**

1. Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття". – Розділ "Зміст освіти". – К., 1994. - С. 11-14.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. - К., 2004. - 361 с.
3. Бейлинсон В. Арсенал образования. - М.: Книга, 1986. - 287 с.
4. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти // Початкова школа. - 1995. - № 4. - С. 9-14.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. – 374 с.
6. Граборов А.Н., Кузьмина Н.Ф., Новик Ф.М. Олигофренопедагогика. - Л.: Учпедгиз, 1941.-230 с.
7. Дидактика   современной   школы.   Пособие   для   учителей   // Под   ред. В. А. Онищука. - К.: Рад. школа, 1987. - 351 с.
8. Зуев Д. Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. - 239 с.
9. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. - К.: Вища школа, 1985. - 327 с.
10. Критерії оцінювання   навчальних  досягнень  учнів   початкових   класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку /Відповідальні за випуск Бондар В.І., Засенко В. В. – К.- Луганськ, 2002. - 94 с.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. - К.: Абрис, 1997. - 415 с.
12. Синев В.Н.    Коррекция    интеллектуальных   нарушений    в   учащихся вспомогательной школы: Дис. ...д-ра пед.наук. – М., 1988. – 359 с.
13. Спеціальна  педагогіка:  Понятійно-термінологічний  словник  /За  ред.. акад. В. І. Бондаря. - Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.

**Розділ 7.** **ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ, ЯКІ ПОТРЕБ УЮТЬ КОРЕКЦІЇ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

**7.1.   СИСТЕМА ПРИНЦИПІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДИДАКТИКИ**

Для ефективної побудови навчального процесу необхідно враховувати його закономірності, тобто об'єктивні, стійкі, суттєві зв'язки між компонентами цього процесу, перш за все, між його результатами та умовами здійснення. На основі пізнання таких закономірностей формуються принципи навчання, дидактичні принципи, якими у педагогіці називають основні положення, вимоги, що визначають зміст, методи і форми організації навчального процесу відповідно до його загальних цілей.

У корекційній педагогіці і олігофренопедагогіці, зокрема є чимало   
праць, в яких показані особливості реалізації як окремих дидактичних   
принципів, так і їх системи в цілому у навчанні аномальних, в тому числі   
розумово відсталих, дітей (роботи О.М. Граборова, Г.М. Дульнєва,   
І. Г. Єременка, В. М. Сикьова, В. О. Липи, Г. М. Мерсіянової,

С. П. Миронової та ін.). Підкреслюється, що принципи, визначені загальною дидактикою, лежать в основі навчання і дітей з вадами інтелекту, проте реалізуються вони специфічно, з урахуванням особливостей розвитку цієї категорії учнів та цілей їх спеціальної освіти.

Сутність дидактичних закономірностей і принципів полягає у відображенні стійких залежностей між трьома елементами навчання – діяльністю вчителя, діяльністю учня і змістом освіти. Оскільки всі ці елементи у навчанні розумово відсталих дітей суттєво відрізняються від навчання дітей з нормальним інтелектом, це зумовлює особливості способів реалізації основних принципів спеціальної дидактики. Окрім того, оскільки особливим компонентом навчального процесу спеціальної школи є корекція розвитку і соціалізація дитини, варто виділити специфічну групу принципів, ям регулюють у вигляді вимог цей напрям діяльності допоміжної школи.

Розкриваючи принципи навчання розумово відсталих дітей, будемо розглядати їх у послідовності вимог, що ставляться до різних компонентів цього процесу (змісту, методів та ін.). Відразу ж підкреслимо, що такий поділ принципів на групи є досить умовним, оскільки окремі з них можуть носитися Одночасно до таких, що вміщують вимоги до різних компонентів освітнього процесу.

***7.1.1.   Принципи навчання, що регламентують його зміст***

**Принцип виховуючої спрямованості навчання.** Процес засвоєння знань і умінь є невіддільним від формування особистісних якостей учня, у процесі навчання мають виховуватися позитивне ставлення дітей д0розумової і фізичної праці, навички поведінки в колективі, моральні якості, формується світогляд особистості. Проте виховання у навчанні не здійснюється автоматично, а потребує відповідних умов. Перш за все, вчитель для кожного уроку, окрім навчальної, має передбачити й виховну мету, яка з одного боку пов'язана зі спрямованістю всієї системи виховання, а з іншого – з особливостями змісту і виховних можливостей конкретного уроку.

У змісті навчання, виходячи з мети уроку і виховних потенцій кожної навчальної дисципліни, закладені величезні можливості щодо формування в учнів моральних, патріотичних, естетичних, трудових, фізичних та ін. новоутворень особистості. Особливі можливості у цьому відношенні мають предмети гуманітарного циклу (читання, історія, географія та ін.). Гуманітаризація змісту освіти розумово відсталих дітей, яка посилює виховний вплив навчання на їх особистісний розвиток, пов'язана з показом прикладів високо позитивної поведінки і діяльності людей та їх спільнот у різноманітних конкретних умовах.

Виховна мета реалізується не лише через зміст навчального матеріалу і прямий вплив учителя, закладений у його рекомендаціях ("Треба бути чесними", "Будьте дисциплінованими" тощо). Виховання на уроках здійснюється й опосередковано через методи, які використовує вчитель, організуючи спільну з учнями діяльність та їхнє спілкування. Таїк, методи практичної діяльності, особливо з використанням елементів проблемного навчання стимулюють активність і ініціативність дітей, сприятимуть вихованню їхньої допитливості й самостійності.

Відомо, що розумово відсталим учням властива надмірна здатність до наслідування. З огляду на це, правильно організована діяльність учителя, його емоційний стан, моральні якості, реалізовані у поведінці, є суттєвим фактором особистісного розвитку учнів, для яких приклад учителя є зразком наслідування.

Виховуючий характер навчання сприяє формуванню позитивної спрямованості особистості розумово відсталого учня, дозволяє розвинути потреби, скоригувати негативні характерологічні особливості   
його інтереси і потреби, скоригувати негативні характерологічні особливості і поведінку.

Корекційна спрямованість  реалізації   цього  принципу  у   допоміжній школі полягає в наступному:

* + формування пізнавальних та соціальних інтересів розумово відсталих учнів;
  + розвиток   критичності   і   самокритичності   особистості   учня,   його самостійності;
  + формування у дітей свідомої поведінки на основі розуміння власних
  + потреб і співвідношення їх з вимогами суспільства;
  + навчання розуміти причини поведінки;
  + формування  умінь  протистояти   власним  імпульсам   і   передбачати наслідки дій і вчинків;
  + постійне підкреслювання досягнень учня з одночасним показом конкретних напрямів і дій, спрямованих на покращення його навчальних успіхів та поведінки;
  + *виховання  позитивних   звичок,    віри   у   свої   можливості,    вміння справлятися з невдачами у навчанні;*
  + *формування позитивних взаємостосунків з однокласниками, навичок*   
    *міжособистісного спілкування і спільної діяльності.*

Принцип науковості навчання. Цей принцип означає, що школа має забезпечити формування в учнів достовірних, науково правильних знань, які відображають реальну дійсність.

Реалізація   цього   принципу   у   спеціальній   школі   ускладнюється

невмінням   розумово    відсталих   учнів    проникати    в    сутність   явищ, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, критично оцінювати одержану інформацію. Під час самостійного засвоєння знань у дітей можуть виникати неправильні, спотворені уявлення про дійсність. Іноді до порушень вимог даного принципу у допоміжній школі призводить об'єктивна необхідність спростити матеріал або зменшити його обсяг. Особливої уваги вимагає реалізація його  на уроках історії, географії, де викривити  інформацію тане, ніж, наприклад, на уроках математики. Дуже важливо в міру розвитку самостійності дітей навчити їх користуватися словниками, довідковою літературою, дитячими енциклопедіями.

Отже,   принцип   науковості   навчання   у   допоміжній   школі   варто реалізувати з урахуванням пізнавальних можливостей розумово відсталих водночас коригуючи у них критичність мислення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і взаємозалежності, уміння, зіставляти і порівнювати інформацію. Науковість у навчанні дітей з вадам„ інтелекту обов'язково вимагає постійної перевірки правильності розуміння ними інформації.

Наслідками наукового викладу матеріалу, аналітичності його засвоєння буде науково об'єктивний світогляд учнів та уміння самостійно здобувати достовірну інформацію, в тому числі з використанням методів певних наук, (наприклад, методу спостереження у природознавстві).

**Принцип систематичності і послідовності навчання.** Даний принцип передбачає взаємопов'язане вивчення різних предметів, наступність і логічність в оволодінні знаннями. Він базується на пораді Я.А. Коменського про те, що все повинно засвоюватися у нерозривній послідовності, так, щоб усе сьогоднішнє закріпляло вчорашнє і прокладало дорогу до завтрашнього.

Відомо, що лише засвоєні в системі знання та вміння учнів дозволяють оволодіти ними, тобто застосовувати у різних ситуаціях і видах діяльності. Система знань, яку одержують розумово відсталі учні, є елементом загальної наукової системи, яка, хоча і в меншому обсязі, відображає її закони і взаємозв'язки. У допоміжній школі, як і в масовій, цей принцип закладений, перш за все, у побудову навчального плану, програм і підручників. Проте його реалізація залежить від використання вчителем корекційних прийомів.

Розумово відсталі учні значно утруднюються у самостійному засвоєнні збільшеного обсягу інформації, її узагальненні та систематизації. Це означає, що матеріал варто ділити на доступні для засвоєння частини (розділи, теми, підтеми), у кожній з яких виділяти основні питання. У подальшому треба встановлювати взаємозв'язки саме між цими вузловими питаннями, поступово деталізуючи їх чи доповнюючи. Варто допомагати учням у здійсненні узагальнень, висновків; стимулювати їх до пригадування раніше вивченого і переносу знань з одного предмета на інший. Цьому сприятимуть завдання міжпредметного характеру, інтегровані уроки. Виклад нового матеріалу варто поєднувати з поглибленням, уточненням, виправленням помилок, систематизацією та узагальненням. Для утворення повноцінної системи знань бажано вчити дітей використовувати раціональні прийоми запам'ятовування. Оскільки розумово відсталі діти мають тенденцію до засвоєння матеріалу фрагментарно, не вміють поєднувати у систему знання, здобуті на різних уроках та в позаурочній діяльності, у допоміжній школі важливі корекційно спрямовані пропедевтичні цикли занять, (що готують до вивчення системи нових знань), спеціальні уроки узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок, спеціальні прийоми навчання (наприклад, заповнення таблиць, складання схем зв'язків, встановлення ланцюгової причинності, планування діяльності тощо).

**7.1.2. *Принципи, що стосуються діяльності вчителя і методів навчання***

Принцип доступності знань. Сутність його полягає в тому, що зміст і пика викладання мають відповідати віковим та індивідуальним особливостям учнів. Проте у допоміжній школі тільки такої відповідності недостатньо. У масовій школі вчитель, добираючи матеріал та методику його викладання, передусім орієнтується на вік дітей. У допоміжній школі в учнів одного класу різниця у віці може складати від одного до трьох років. Окрім того   діти суттєво відрізняються за клінічними діагнозами, розумовими здібностями, досвідом, поведінкою, працездатністю, вольовими якостями, типологічними особливостями.

Особливостями засвоєння учнями змісту навчання, який у допоміжній школі за своїм обсягом і характером є орієнтовно доступним як для учнів з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей, так і для учнів з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей певного віку, дуже важливим є вибір методів навчання, який цілковито залежить від вчителя. Варто точно підібрати методи і прийоми як для всього класу, так і для окремого учня; розрахувати час для засвоєння кожної частики матеріалу. Якщо зміст і методи будуть занадто спрощеними, то відбуватиметься пристосування до дефекту, а не розвиток учнів. Якщо ж занадто ускладнити викладання, то учні не лише не засвоять матеріал, а ще й психічно перевтомляться. І у першому, і у другому випадках на уроках дітям буде нецікаво, що негативно відіб'ється   на  дисципліні,   а  також  на  такому   важливому   компоненті особистості, як мотивація учіння.

Для розуміння специфіки цього принципу доцільно згадати положення про те, що навчання має вести за собою розвиток. А для цього воно має здійснюватись, за Л.С. Виготським, у зоні найближчого розвитку дитини, відповідно доступним (носильним, зрозумілим) для учня варто вважати такий матеріал і методи, які він здатен зрозуміти і засвоїти за певного розумового напруження і з допомогою вчителя. Як для масової, так і для допоміжної школи цей принцип вимагає дотримання загальних дидактичних умов від простого до складного; від легкого до важкого; від відомого до невідомого; від близького до далекого. Принцип доступності тісно пов’язаний з принципом індивідуального підходу. Визначаючи міру навантаження для кожного учня, вчитель має передбачити участь кожної дитини в роботі на уроці, темп, обсяг, характер її роботи.

Корекційними прийомами реалізації принципу доступності у навчанні розумово відсталих дітей можуть слугувати:

* поділ складного матеріалу на частини;
* збільшення часу на сприймання матеріалу і усвідомлення інструкції;
* уповільнення темпу викладу матеріалу;
* використання наочності і можливість її сприймання максимальною кількістю аналізаторів;
* зв'язок нового матеріалу з попереднім досвідом;
* обмежена кількість нових термінів і понять на одному уроці;
* спрощення структури знань;
* конкретизація узагальнень;
* індивідуальна допомога кожному учневі з урахуванням ступеня труднощів і помилок;
* навчання працювати спочатку за прямою вказівкою вчителя, потім за детальним планом, пізніше – за скороченою інструкцією; опора на предметно-практичну діяльність і через неї перехід до вербальних форм відображення дійсності;

- застосування спеціальних засобів, які полегшують перехід від конкретного до абстрактного, від одиничного до загального, від дій з предметами до дій подумки;

-        створення умов для розвитку свідомої довільної діяльності і поведінки.   
Корекційного значення набувають також стимули конкретної діяльності, зокрема правильне оцінювання учнів, різноманітність методів і прийомів викладання. Варто наголосити, що принцип доступності вимагає значної педагогічної майстерності вчителя.

**Принцип активності і свідомості у навчанні.**Допоміжна школа повинна не лише забезпечити учнів певними знаннями, але й навчити користуватися ними у практичній діяльності та у житті, а також самостійно здобувати інформацію. Досягнути цього можна лише за умови свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу, їхнього свідомого і активного ставлення до навчальних занять.

Реалізація даного принципу значно ускладнюється психологічними особливостями розумово відсталих дітей. Зокрема, вони внаслідок зниження пізнавальної активності не цікавляться процесом здобування знань, часто засвоюють їх механічно. Через порушення операцій мислення, невміння робити умовисновки учні досить часто засвоюють знання поверхово, не розуміючи справжньої сутності предметів і явищ, причинно-наслідкових зв'язків і взаєзалежностей між ними. Навчальна робота потребує також достатнього розвитку уваги, працездатності, докладання  вольових зусиль, самоконтролю, а ці якості у розумово відсталих дітей порушені або й зовсім несформовані.

На рівень засвоєння знань і поведінку дітей впливають і суб'єктивні соціальні фактори. Одним із них є негативні наслідки перебування розумово відсталих дітей у масовій школі, внаслідок чого у них формується відраза до навчання невпевненість у собі і зневіра у власних можливостях. До формування цих якостей призводить і надмірна опіка у багатьох сім'ях, де ставлення вважають допомогою дитині і замінником її інтелектуальної повноцінності. Доводиться зустрічатися з випадками гіперопіки з боку вчителів допоміжної школи, які замість розвитку самостійності в учнів надають їм передозовану допомогу.

У розвитку самостійності в учнів допоміжної школи у навчанні варто враховувати поради Г. М. Дульнєва, про те, що організація допомоги має бути такою, щоб у дитини виховувалася впевненість у собі і бажання виконувати завдання самостійно. Тому на перших етапах роботи їм надають нескладні завдання, доступні для виконання самостійно або з незначною допомогою, і всіляко підкреслюють, що учень уже сам може виконати завдання, що іншим разом він сам виконає **більш**складне завдання. Акцент на успіхах дитини перед класом, батьками мобілізує активність дитини і бажання виконати завдання самостійно.

Одним із ефективних шляхів розвитку інтересу до навчання, а відповідно і активності дитини, є мотивація учбової діяльності. У молодших класах значущим для дитини мотивом може бути сам процес засвоєння знань, організований у цікавій формі – ігри, змагання тощо. Старшокласникам бажано показувати необхідність знань для їхнього самостійного життя, практичної діяльності. Розуміння важливості знань слугуватиме водночас і засобом підвищення усвідомленості їх засвоєння. Свідомість засвоєння знань підвищується також завдяки формуванню умінь застосовувати їх у практичній діяльності.

Корекційними прийомами реалізації принципу активності і свідомості учнів у навчанні є:

- активізація знань дітей з метою використання їхнього власного Досвіду;

* привчання аналізувати результати сприймання;

привчання перевіряти правильність власних дій;

-        порівняння власної роботи зі зразком;

* підвищення пізнавальної активності з опорою та розвитком індивідуальних пізнавальних інтересів учнів;
* застосування творчих завдань;
* формування вмінь використовувати матеріал у різних життєвих ситуаціях;
* встановлення логічних зв'язків, залежності між відомим матеріалом і новим;
* аналіз матеріалу, виділення головного в ньому;
* добір додаткових запитань для активізації розумової діяльності учнів;
* доступна форма подачі матеріалу;

- формування операцій аналізу і синтезу; за послідовним планом, опорними словами, без опори;

* поступове формування вміння порівнювати, використовуючи детальну інструкцію, план, схеми, третій об'єкт тощо;
* з метою розвитку узагальнень і абстрагувань: 1) показ наочно даних зв'язків і відношень між предметами та явищами, 2) надання допомоги у вербалізації емпірично здобутих уявлень про речі і процеси, 3) допомога у осмисленні від конкретного до абстрактного (індуктивний шлях) та у зворотному напряму (дедуктивний шлях);

- створення умов для подолання розриву між теорією і практикою: формування вмінь орієнтуватись у завданні, аналізувати його, відтворювати та диференціювати знання, переносити їх з однієї ситуації в іншу;

* введення у навчальний процес спеціальних прийомів, що стимулюють учнів до використання здобутих знань: а) перед застосуванням пригадати теоретичний матеріал; б) іноді спочатку практично засвоювати дії, а потім їх теоретично обґрунтовувати; в) розчленовувати аналіз завдання; г) користуватися планом; д) стимулювати міркування вголос про способи і послідовність виконання завдань;
* добір завдань, під час виконання яких учні будуть самостійно вживати нову лексику;
* створення таких умов, які стимулюватимуть учнів до активної праці й запобігатимуть появі втоми;
* навчання самостійно знаходити помилки у своїй роботі;
* зменшення та зняття негативних реакцій на неуспіх;
* постійне підкреслювання досягнень учня;
* виховання вмінь долати невдачі, труднощі.

**Показником   реалізації  даного   принципу   буде   результативність навчального процесу в цілому, яка полягає у сформованості якісних вмінь та навичок, а також розвиткові пізнавальної діяльності та знань, умінь особистості розумово відсталих дітей.**

**Принцип наочності.** У сучасній педагогіці наочність трактується як організація чуттєвого пізнання учня, а чуттєві образи розглядаються як особи що сприяють засвоєнню понять, законів, правил, теорії.

Наочність є джерелом і засобом безпосереднього пізнання навколишнього світу. Пізнання буде тим досконалішим, чим більша кількість відчуттів буде задіяна у сприйманні. К. Д. Ушинський зауважував, що чим більше органів наших відчуттів бере участь у сприйманні якогось враження чи групи вражень, тим міцніше лягають ці враження в нашу механічну, нервову пам'ять, правильніше зберігаються нею і легше потім згадуються.

Необхідність цього принципу пов'язана з особливостями мислення дітей, яке розвивається від конкретного до абстрактного. У олігофренопедагогіці завжди приділялася першочергова увага використанню наочності у навчанні розумово відсталих дітей, а О. М. Граборов підкреслював,  що допоміжна  школа  потребує "наочності,  доведеної до очевидності".

У допоміжній школі, як і в масовій, використовують різні види наочності: реальні або натуральні предмети, об'єкти, явища - принесені у клас (тобто вилучені з реальних умов існування) і ті, що знаходяться в реальному середовищі (їх спостерігають під час екскурсії); плоскі і об'ємні зображення предметів та об'єктів (картини, муляжі, моделі, опудала тощо); схематичні й символічні наочні посібники (мапи, глобуси, схеми, таблиці тощо); динамічні (які передають рух, розвиток явищ за допомогою технічних засобів - кінофільми, комп'ютери, прилади та ін).

Використання    наочності    у    допоміжній    школі    ускладнюється розбіжністю між чуттєвою і раціональною формами пізнання у розумово відсталих   дітей;   порушенням   взаємозв'язку   у   них   першої  та   другої сигнальних   систем;   недосконалістю   сприймання,   його   уповільненістю, хаотичністю,   фрагментарністю,   зниженою   активністю;   розривом   між наочністю,   її   словесним   позначенням   і   закріпленням   сприйнятого   у свідомості; недорозвитком мислення, в тому числі – образного.

Досить часто вчителі використовують наочність з метою спрощення процесу засвоєння знань розумово відсталою дитиною. Це далеко не завжди правильно. Наочність не повинна виступати способом пристосування до дефекту а навпаки  – має слугувати засобом корекції неправильно сформованих уявлень та понять, розвитку вищих форм мислення дитини, раціонального пізнання. Тому у допоміжній школі, як свідчать дослідження А.І.Капустіна, В.М.Синьова та ін., важливо використовувати наочність у її різних функціях – як ілюстрації, так і стимулювання, повідомлення нової інформації, активізації і підтримання уваги, опори для здійснення операцій мислення (аналізу, порівнянь, встановлення просторових, часових і причинно-наслідкових зв’язків, систематизації), запам’ятовування і пригадування, збагачення та упорядкування мовлення, розвитку уяви, перевірки і корекції засвоєння тощо.

Корекційна спрямованість реалізації принципу наочності у допоміжній школі забезпечується наступними умовами:

* використання наочності з небагатьма ознаками, особливо якщо вони є другорядними;
* забезпечення управління кожною перцептивною дією учнів;
* використання різних видів наочності для демонстрації одного об’єкта з поступовим їх ускладненням;
* привчання аналізувати результати сприймання;

задіювання максимально можливої кількості аналізаторів під час демонстрації наочності;

- використання уроків та екскурсій для безпосереднього сприймання об'єктів і явищ;

- поєднання наочних образів, предметів і явищ із мовленнєвими термінами, словами, фразами, які відображають їх сутність;

- застосування спеціальних прийомів, які полегшують перехід від конкретного до абстрактного, від одиничного до загального, від дій з предметами до дій подумки (поєднання наочності з практичними діями, словом, сполучне використання натуральної, образної, схематично-символічної наочності, аналіз і порівняння об'єктів, репрезентованих у різних видах наочності, абстрагування суттєвих ознак від несуттєвих, конкретизація висновків, правил шляхом наведення прикладів з опорою на наочність).

*Варто пам'ятати, що співвідношення наочності і словесних методів, як і видів наочності, змінюється у процесі навчання дітей. Г.М. Дульнєв підкреслював, що якщо в молодших класах, безпосередній чуттєвий досвід дитини займає головну роль у процесі навчання, то у старших класах все більше мають поглиблюватися опосередковані, словесно-логічні способи засвоєння навчального матеріалу, а Л.С. Виготський застерігав, що абсолютизація наочності, зняття труднощів у навчанні гальмує розвиток логічного мислення розумово відсталих дітей.*

***7.1.3. Принципи, що стосуються контрольно оцінювальних функцій процесу навчання***

**Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок.** Згідно цього принципу оволодіння знаннями, уміннями і навичками досягається лише пі  коли вони добре зрозумілі дитині, зберігаються в пам'яті й можуть відтворюватися у необхідний момент в різних життєвих умовах. Механічне засвоєння матеріалу не свідчить про його міцність.

Міцності оволодіння навчальним матеріалом учнями сприяє здійснення ними послідовного циклу навчально-пізнавальних дій, що відображає логіку навчального процесу (первинне сприймання і осмислення матеріалу; подальше більш глибоке осмислення і запам'ятовування матеріалу; застосування знань на практиці, їх повторення і систематизація).

Принцип міцності засвоєння навчальної інформації учнями органічно пов'язаний з реалізацією інших принципів свідомості та активності, систематичності та послідовності, доступності, наочності. Ефективність його здійснення відображається у результатах відстрочених перевірок і оцінювання знань, умінь і навичок учнів, а головним показником є уміння учнів постійно користуватися знаннями.

На міцність засвоєння учнями допоміжної школи знань, умінь і навичок впливає ряд об'єктивних і суб'єктивних факторів, Це, передусім, особливості пам'яті розумово відсталих дітей, зокрема, звуження обсягу запам'ятовування; недостатня продуктивність запам'ятовування і відтворення; недостатня усвідомленість завченого; викривлення матеріалу в процесі зберігання інформації в пам'яті, швидке забування. Ці недоліки не корегуються, а, навпаки, посилюються, якщо у навчальному процесі Допоміжної школи дітей не вчать прийомів запам'ятовування, не розвивають логічну пам'ять, а основну увагу приділяють одноманітним повторенням.

З огляду на це, однією з важливих умов реалізації зазначеного принципу є правильність організації повторення раніше вивченого. Це, зокрема:

- систематичність і регулярність повторення (на кожному уроці; після  завершення вивчення нової теми, розділу; на початку і в кінці чверті, семестру, року);

- навчання дітей використанню раціональних прийомів запам’ятовування;

- поєднання повторення з корекцією неправильно сформованих уявлені і понять, з уточненням, доповненням, розширенням, поглибленням  матеріалу, його систематизацією і узагальненням;

* різноваріативність, модифікація способів повторення (відповіді Нарепродуктивні і проблемні запитання; відтворення самостійно і з допомогою вчителя; цілісне і фрагментарне повторення теорії через практику тощо);
* встановлення зв'язків повтореного із раніше вивченим;
* розумне дозування повторення, дотримання правила: відпочинок сприяє відновленню матеріалу, а надмірне повторення призводить доперевтоми і забування.

Важливо також під час організації закріплення матеріалу здійснювати опору на наочно-образну, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування.

Впливає на міцність засвоєння і активність свідомості дітей. Якщо вони засвоювали матеріал механічно, не аналізуючи його, не порівнюючи, не доводили власних міркувань, то і рівень володіння такими знаннями, з точки зору, зокрема, його міцності, буде досить низьким.

Уже зазначалося, що особливістю, властивою розумово відсталим дітям, є невідповідність між засвоєнням теорії і вмінням використовувати її у практичній діяльності. Чим важчий ступінь інтелектуального недорозвитку, тим більшим виявляється цей розрив. З урахуванням цього навчальні програми з всіх предметів передбачають значну кількість часу на практичну роботу учнів. Проте формування умінь і навичок не досягається лише значною кількістю тренувань. Цей процес також має бути осмисленим, потребує різноманітності форма і способів здійснення.

Отже, тісний зв'язок теорії з практикою – також один із факторів реалізації принципу міцності засвоєння знань, умінь і навичок і одне з найвагоміших корекційних завдань допоміжної школи.

У дослідженнях українських олігофренопедагогів І. Г. Єременка, В. М. Синьова, Г. М. Мерсіянової, Л. С. Вавіної, В. І. Бондаря, О. Д. Чекурди та ін. з'ясовані наступні основні для допоміжної школи умови ефективного застосування учнями знань на практиці.

1. Дотримання єдності засвоєння і застосування знань. Треба не роз'єднувати ці процеси, а зробити одночасними: робота за інструкцією; пригадування правила перед дією; складання плану діяльності тощо.
2. Зміцнення зв'язків навчання з життям, практикою (спеціальний добір завдань), актуалізація і використання в навчанні життєвого досвіду дітей.
3. Систематичне включення учнів у практичну діяльність, яка вимагає   
   свідомого використання набутих знань:

* спочатку пригадують правило, а потім стимулюють до самостійного виконання роботи;
* виконання завдань у життєвих ситуаціях (визначення  висоти будинку, відстані до дерева; вирощування рослин тощо);
* урізноманітнення ситуацій, в яких треба застосовувати знання, їх   
  послідовне оновлення і ускладнення;
* виховання звички обдумувати способи роботи, звертатись до довідкових джерел;
* стимулювання  поєднання  практичної дії зі  словом, коментування діяльності, її причинне обґрунтування;
* словесні звіти про виконану діяльність;
* вироблення узагальнювальних способів дій з метою недопущення механічних штампів у використанні знань.

4. Заохочення і підтримка учнів у правильному та усвідомленому застосуванні здобутих знань.

***7.1.4. Принципи навчання, що обслуговують його корекційний компонент***

Принцип корекційної спрямованості навчання. Як неодноразово підкреслювалося, процес навчання розумово відсталих дітей має виразну корекційну спрямованість. Корекція дефектів психофізичного розвитку учнів, розвиток їхньої особистості здійснюється у процесі всієї роботи допоміжної школи. Педагогічні прийоми корекційної роботи стимулюють компенсаторні процеси розвитку розумово відсталих дітей і дозволяють формувати у них нові позитивні якості. Розумова відсталість впливає на особистість в цілому, а це означає, що для розвитку дитини з вадами інтелекту навчання, виховання, розвиток і корекція повинні бути єдиним процесом, який включає корекційні завдання як інтегровану складову частину.

Навчання – основний шлях корекції розвитку розумово відсталих учнів, оскільки є провідним видом їхньої діяльності і знаходиться у нерозривній єдності з вихованням як засобом управління соціалізацією особистості.

*Система корекційних заходів має впливати на особистість учня в Цілому у єдності таких її компонентів,****як пізнавальні й емоційно-вольові* *психічні процеси; досвід (знання, уміння, навички); спрямованість, здібність, характер, поведінка.***

*Корекційна робота в процес: навчання проводиться на матеріалі усіх  предметів, передбачених навчальним планом, а також: у процесі спеціальних занять для окремих учнів та їх груп.*

Вчителеві за допомогою шкільного психолога необхідно визначити індивідуальну структуру дефекту кожної дитини, вивчити її досвід, інтереси намагання, здібності та поведінку. Вивчення дитини доповнюється розгорнутою характеристикою, а результати фіксуються в індивідуальних картках розвитку. Це дозволяє здійснити правильний прогноз розвитку дитини, визначити зміст корекційної роботи та індивідуального підходу; а узагальнення матеріалів щодо всіх учнів класу сприятиме виділенню спільних проблем, добору загальних корекційно-розвиткових прийомів і засобів, які й будуть використані у навчально-виховному процесі.

Аналізуючи загальні та індивідуальні завдання корекції, вчитель обирає на кожен урок лише окремі з них і, відповідно, розв'язує не всю суму корекційних завдань, а лише ту частину з них, яка обумовлена дидактичною метою уроку і характером навчального матеріалу. На уроці розв'язується кілька корекційних завдань, решта в цей час не актуалізується. Проте на інших уроках згідно з навчальними цілями і характером матеріалу провідними стають інші корекційні завдання. Головне при цьому, щоб вчитель проводив корекційну роботу в системі, а виділена ним певна ланка підпорядковувалася загальним корекційним цілям.

Для того, щоб учитель міг оцінити корекційну ефективність навчання, варто орієнтуватися на певні показники результативності корекційного впливу на учнів, зокрема:

* якісне і кількісне полегшення проявів дефекту;
* підвищення рівня актуального розвитку і, як наслідок, розширення зони найближчого розвитку дитини;
* свідоме використання дітьми набутого досвіду;
* накопичення і позитивна зміна властивостей особистості.

Практика засвідчує, що навчання розумово відсталої дитини не може будуватися зі сподіваннями на її спонтанний розвиток. Цілеспрямована і послідовна постановка корекційно-виховних завдань та їх науково обґрунтоване вирішення на кожному уроці – запорука максимально можливого розвитку та позитивної соціалізації учнів допоміжної школи.

**Вирішальна роль учителя і педагогічного колективу у навчанні.**Провідна роль в успішності корекційного навчання, виховання та розвитку розумово відсталих дітей належить учителеві допоміжної школи. Це обумовлено і психологічними особливостями розумово відсталих дітей, їхніми зниженими можливостями спонтанного розвитку, і соціальними ситуаціями розвитку їхньої особистості (невдачами у попередньому навчанні і вихованні, родинним неблагополуччям тощо).

У допоміжній школі до особистості і діяльності вчителя ставляться особливі вимоги, пов'язані як з посиленою професійною відповідальністю за результати роботи, так і з багатоаспектною складністю останньої. Найголовніше, орієнтуватися на слова українського вченого і педагога в галузі дефектології Р. Г. Краєвського, які він повторював своїм студентам:

"Вчитель-дефектолог – це не просто вчитель, не просто хороший вчитель, а це дуже хороший вчитель".

У допоміжній школі особливого значення набуває діяльність не лише кожного окремого вчителя і вихователя, а узгодженість дій всього педагогічного колективу, який має створити для дітей атмосферу найбільшого сприяння їхньому особистісному становленню і захищеності.

У вирішенні цього завдання щодо позитивних впливів на кожну дитину, забезпечені у допоміжній школі охоронно - педагогічного режиму, єдності вимог до дітей і самовимогливості, виконання норм професійної етики тощо багато залежить не лише від педагогічного персоналу школи, але й від медичних працівників, обслуговуючого персоналу і шефів.

Принцип індивідуального та диференційованого підходу до учнів. Характерною особливістю складу учнів допоміжної школи є велика різноманітність. Як зазначалося раніше, в одному класі можуть навчатися діти різного віку (різниця складає до трьох років), з різними клінічними діагнозами, з різною зоною найближчого розвитку. Розумова відсталість часто супроводжується ускладненнями, зумовленими порушеннями нейродинаміки, діяльності аналізаторів, емоційно-вольової сфери, вадами фізичного і соматичного розвитку.

У допоміжну школу приходять і діти, які вже навчалися у масовій школі (вони, як правило, володіють окремими знаннями), і ті, які перебували вдома і ніде не навчались раніше (їх знання зазвичай хаотичні й безсистемні), і діти спеціальних і масових дитячих садків. Досить часто в допоміжні школи   
потрапляють діти із цереброастенічною затримкою психічного розвитку, яка   
може супроводжуватися педагогічною занедбаністю. Це учні, які за правильно створених умов можуть засвоїти значно більший обсяг знань, ніж пропонує програма допоміжної школи. Отже, ефективність навчання залежить від того, наскільки вчителю вдасться врахувати індивідуально-психологічні можливості кожної дитини і створити відповідні освітньо-корекційні умови. Реалізація такого дидактичного принципу, як індивідуальний підхід у навчанні, в допоміжній школі і об'єктивно ускладнюється, і набуває особливого значення.

Здійснювати індивідуальний підхід у навчально-виховному процесі –означає, що працюючи з цілим класом, треба орієнтуватися на кожну дитину окремо, на її індивідуальні якості. Індивідуальний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої при доборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей. Індивідуальний підхід здійснюється в умовах колективної роботи класу в межах одних і тих же завдань та однакового змісту навчання. Тобто всі учні повинні оволодіти знаннями, уміннями й навичками, визначеними програмою для даного класу. Отже, метою індивідуального підходу є забезпечення успішності всіх учнів у межах програмного матеріалу.

З урахуванням значної "неоднаковості" розумово відсталих школярів індивідуальний підхід реалізує наступні завдання: 1) надання допомоги учням, які відчувають певні труднощі у навчанні; 2) стимулювання учіння "сильних" учнів з метою забезпечення поглибленого опанування навчальною програмою та досягнення максимально можливого розвивального ефекту навчання.

Поряд з поняттям "індивідуальний підхід" у олігофренопедагогіці використовуються також терміни: "індивідуальне навчання", "диференційований підхід", "диференційоване навчання". Ці поняття, маючи спільну основу - врахування, перш за все, пізнавальних можливостей учнів – проте не тотожні.

*Диференційований підхід —*це врахування типологічних особливостей розумово відсталих учнів. Типологічними називають такі особливості, які властиві не окремим розумово відсталим школярам, а спостерігаються і вінших, тобто притаманні певній групі учнів, виділеній за спільною ознакою (перш за все — рівень пізнавального розвитку).

Отже, за індивідуального підходу враховуються істотні особливості окремих учнів, а за диференційованого - особливості, характерні певні»

В   межах   кожної   групи  також   враховуються   індивідуальні групі  учнів, особливості кожного учня.

*Індивідуальне навчання –*це індивідуалізація навчальних програм з урахуванням певних специфічних вад дитини, через які вона не може засвоїти загальну навчальну програму (наприклад, при акалькулії).

У випадках, коли певна частина дітей відрізняється від інших настільки, можливості спільного навчання неефективні, здійснюється диф*еренційоване навчання.*За диференційованого навчання учні, починаючи 1-го класу, групуються в класи (групи) не за віком, а залежно від рівня розвитку в них пізнавальних здібностей. Навчання у кожному класі чи групі здійснюється за окремими навчальними програмами. Але індивідуальний підхід зберігає своє значення.

Оскільки індивідуальний і диференційований підхід до учнів з вадами інтелекту є провідним принципом спеціальної; дидактики, який водночас спутує засобом і основною умовою здійснення корекційної роботи, цей принцип детальніше розглянемо окремо. Оволодіння сутністю його змісту набуває особливого значення для педагогів, які працюватимуть з розумово відсталими дітьми в умовах інклюзивної освіти.

**7.2.ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП НАВЧАННЯ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ В РІЗНИХ ФОРМАХ ОРГАНІЗАЦІЇ ЇХНЬОЇ ОСВІТИ**

***7.2.1.   Умови реалізації індивідуального підходу***

Ефективне здійснення індивідуального підходу до навчання розумово відсталих дітей можливе лише завдяки дотримання спеціальних умов, які розглядаються нище.

**1. Систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом.**Ця умова є новою   індивідуального   підходу.   Вчитель   повинен   глибоко   вивчити індивідуальні особливості розвитку кожного учня. Для цього застосовуються різноманітні    методи,    зокрема,    аналіз    анамнестичних    та    клінічних характеристик учня, експериментальне дослідження специфіки розвитку його

психічних процесів, та інших властивостей особистості; аналіз продуктів діяльності для визначення рівня знань, умінь та навичок. Одним із основних методів є спостереження за учнем у різних видах діяльності – навчальній, ігровій, трудовій, спілкуванні. У процесі спостереження виявляються прояви психофізичних недоліків учня та його сильні сторони, рівень його працездатності, ставлення до труднощів і успіхів, темп роботи, інтереси особливості поведінки тощо. Вчитель також постійно аналізує різноманітні результати навчальної діяльності дітей (записи в зошитах, малюнки власноруч зроблені вироби). Ефективним є метод формувального експерименту, який дає можливість діагностувати можливості дитини щодо Д розвитку та здатності до навчання, і окреслити, зокрема, зону найближчого розвитку. Також відстежується динаміка змін у розвитку учня; визначається ефективність використання педагогічних прийомів, результативність навчально-корекційної роботи.

Отже, при індивідуальному підході варто враховувати:

* клінічний діагноз; структуру дефекту (первинний, ядерний дефект, вторинні відхилення, наявність ускладнень), стан аналізаторів, фізичний стан, збережені сторони психіки;
* індивідуальні особливості пізнавальних процесів;
* темп діяльності;
* динаміку втомлюваності;
* коло уявлень про навколишнє середовище, рівень знань;
* зону актуального та найближчого розвитку;
* самооцінку;
* особливості емоційної сфери;
* характерологічні особливості;
* положення в колективі;
* особливості сімейного виховання.

Вивчення особистості кожного учня відбувається постійно, протягом всього періоду навчання. Саме постійний комплексний моніторинг розвитку дає можливість педагогу добирати правильні методи впливу на дитину та вносити уточнення у корекційну роботу.

**2. Урахування психологічних закономірностей розвитку особистості.** Оскільки у класі можуть бути учні різного віку, вчителю необхідно добре орієнтуватися у вікових закономірностях психічного розвитку. Як відомо, розумово відстала дитина розвивається за тими ж законами, що й нормальна, але у її розвитку мають місце певні особливості. Зокрема, кризові періоди психічного розвитку (наприклад, період статевого дозрівання) в одних випадках можуть бути поштовхом для виразних позитивних кількісних та якісних змін в інтелекті такого учня, а в інших – можуть спричинити інтелектуальну деградацію. Тому олігофренопедагогу потрібні знання як з вікової, так і з спеціальної психології, а також консультації з шкільним Враховуються і закономірні особливості розвитку дитини, пов’язані з типом розумової відсталості,  що дає можливість правильно реагувати на динаміку розвитку (або деградації), виникнення специфічних психічних станів тощо.

**3. Володіння педагогічною технікою.** Учитель повинен уміти використовувати як вербальні, так і невербальні прийоми особистого впливу

на учнів – жести, міміку, виразність мовлення, погляд. Проте для правильного використання елементів педагогічної техніки необхідно вивчити, в яких умовах виховання учень перебував раніше, що є впливовим і стимулюючим для учня. Педагогічна техніка індивідуального підходу сприяє встановленню особливого особистісного контакту з кожним учнем і дозволяє

в окремих випадках загальмувати негативні прояви поведінки, а в інших – стимулювати учнів до роботи.

1. **Урахування конкретної ситуації впливу.** Використовуючи будь-який метод або прийом, учитель має орієнтуватися на конкретні умови: попередні події, що спричинили ту чи іншу ситуацію, особливості сприймання цієї ситуації дитиною, її стан, настрій тощо. Так, не знаючи обставин, які зумовили вчинок учня, педагог може неадекватно відреагувати на його поведінку; якщо учень переконаний у своїй правоті, покарання за провину може бути сприйняте ним, як помста; неадекватну поведінку дитини можуть викликати загострення хвороби, наростання втоми, конфліктні емоційні переживання, і тоді буде помилкою спроба вчителя змінити таку поведінку прямими виховними впливами.
2. **Підхід до оцінювання.**Розумово відсталі діти важко адаптуються до умов шкільного навчання. Вони відчувають труднощі у засвоєнні правил шкільного життя, неправильно розуміють настанови вчителя. Тому досить часто олігофренопедагоги в тій чи іншій формі змушені негативно оцінювати поведінку і діяльність своїх вихованців. Позитивну ж поведінку дітей, випадки правильно виконаних інструкцій і настанов вчителі сприймають часто як належне і ніяк не оцінюють. Співвідношення негативних та позитивних стимулів, які одержує розумово відсталий школяр, може становити, за даними М. П. Матвєєвої, 9:1. Така відчутна перевага у бік негативних оцінок призводить до формування в учня негативного ставлення до себе, до зневіри у своїх можливостях.

Запобігти викривленню "Я-концепції" розумово відсталих можна, як акцентувати увагу дітей не лише на негативних проявах їхньої поведінки передусім, на позитивних. Щонайменші успіхи дитини в навчанні, прояви розсудливості, чуйності, старанності та інших моральних якостей, будь-які позитивні поведінкові акти і навіть відсутність або зменшення інтенсивності небажаних реакцій заслуговують на заохочення.

Оцінка – позитивна або негативна, обов'язково повинна бути обґрунтованою. Учитель повинен переконатися у тому, що учень добре усвідомлює причини такої оцінки і погоджується з нею. Для підвищену ефективності стимуляції можна вдатися до таких виховних прийомів, як збагачення, уточнення словника дітей лексикою, що позначає людські якості аналіз вчинків та якостей особистості героїв літературних творів, казок заохочення до самооцінки, до аналізу мотивів власних вчинків (знову ж таки як негативних, так і позитивних) тощо.

У навчанні оцінюють конкретну відповідь дитини. Вчитель повинен показати учневі перспективи покращення успішності. Варто орієнтувати учня не на порівняння з іншими учнями щодо успішності, а на порівняння з  самим собою вчорашнім, тобто на ті зміни, які відбулися у розвитку можливостей дитини протягом певного часу. В оцінюванні обов'язково потрібно враховувати емоційну реакцію дитини на схвалення та зауваження, рівень сформованості самооцінки тощо. Оцінка завжди повинна стимулювати школяра до покращення результатів роботи, заохочувати до подоланім труднощів, що виникають у навчанні.

**6. Реалізація корекційної спрямованості навчально-виховного процесу.** У корекційно спрямованому процесі навчання застосовуються спеціальні педагогічні прийоми, що впливають на виправлення властивих учням допоміжних шкіл недоліків і сприяють їхньому інтелектуальному і фізичному розвитку та становленню особистості.

Корекційний вплив на хід розвитку дітей з вадами інтелекту повинен бути індивідуальним і системним, що вимагає створення відповідних педагогічних умов, за яких особистість буде розвиватися як цілісна структура. Бажано враховувати, що виправлення недоліків розвилку дитини відбувається взагалі значно повільніше, ніж оволодіння нею знаннями вміннями та навичками, а у індивідуальному плані динаміка корекційного розвитку характеризується особливо значною варіативністю.

Індивідуалізація корекційної роботи передбачає за потреби забезпечення єдності педагогічного, психологічного, логопедичного, фізично-реабілітаційного та медичного впливів на вихованців у оптимальних поєднаннях; дотримання послідовності та наступності у корекційно-виховній роботі, узгодженості в ній дій різних членів педагогічного колективу школи, банків та близьких дитини.

У корекційній роботі розрізняють спрямованість на виправлення дефектів, спільних для всіх розумово відсталих дітей (загальна корекція) і спрямованість на виправлення дефектів, характерних для окремих груп та конкретних учнів (індивідуальна корекція).

**7. Використання можливостей корекційно-виховного впливу колективу на індивідуальність дитини.** Психічний розвиток розумово відсталої дитини значною мірою залежить від того, як вона буде сприйнята найближчим оточенням, і як буде організована її взаємодія з іншими дітьми. Розвиток міжособистісних стосунків розумово відсталих дітей у групі вже на початкових етапах навчання у школі має бути скерований педагогом у потрібному напряму. Особливу увагу звертають на дітей, які через низку причин можуть опинятися серед індивідуально ізольованих.

Створення доброзичливого психологічного клімату в колективі; формування у дітей прагнення допомогти один одному, підтримати, співчутливо ставитися до невдач інших, радіти чужим успіхам, толерантно сприймати чужі вади, виховання здатності до емпатії – все це істотно позначається на підвищенні ефективності реалізації принципу індивідуального підходу до розумово відсталих дітей у навчанні.

***7.2.2. Напрями та прийоми реабілітації індивідуального підходу до учнів допоміжної школи***

**1. Врахування різного рівня знань, зон актуального та найближчого розвитку.**

Розумово відсталих учнів одного класу відрізняють різний рівень знань та психічної активності. Не всі діти можуть одразу включитися в урок. Проте, від активності та свідомості всіх учнів у процесі навчання залежить «їсть засвоєння знань. Тому необхідно так індивідуалізувати завдання та запитання до учнів, щоб, з одного боку, врахувати їхні можливості та досвід, з другого – зробити їх активними учасниками уроку. Так, сильніших учнів варто піднімати для відповіді на складніші запитання пошукового характеру, а слабшим – пропонувати запитання репродуктивного характеру. Якщо деякі учні неспроможні самостійно відповісти навіть на легке запитання, то їх потрібно просити повторити попередню відповідь однокласника. Сильніший учень писатиме на дошці довге речення, а слабший – коротке; сильніший під диктовку, а слабший – списуватиме з картки. Головне, щоб задіяними на уроці **були всі учні**, а не тільки "найкращі".

Обов'язково має бути передбачена **індивідуалізація завдані,**залежності від індивідуальних особливостей учня та характеру труднощі які викликає у нього навчальна діяльність, завдання пропонують у різній формі. Так, наприклад:

* якщо несформовано фонематичне сприймання, замість диктанту можна індивідуально запропонувати списування тексту;
* якщо виникають труднощі письма за зразком (у період оволодіння грамотою) запропонувати письмо за контуром чи опорними крапками у зошитах;
* якщо важко запам'ятати словесну інструкцію, використати наочну: таблиця, умовні позначення тощо;
* за неможливості зрозуміти хід виконання задачі — привести зразок аналогічної, розв'язаної раніше, або запропонувати виконати її у практичному плані.

Важливим є визначення відповідного рівня допомоги. Кожен учень в залежності від рівня знань, зони актуального та найближчого розвитку потребує різного рівня допомоги. Надмірна допомога призведе до пасивності дитини, а недостатня – до неможливості опанувати відповідним обсягом знань. Учитель повинен надати кожному учневі спеціальну допомогу, спрямовану на ліквідацію певних прогалин у знаннях, індивідуальних помилок, подолання труднощів. Розрізняють наступні види допомоги:

* стимулювальна, яка полягає в тому, щоб заохотити учня, запевнити його у власних можливостях, підтримати, – надається дітям, які не можуть самостійно приступити до роботи через невпевненість у собі, загальмованість;
* організуюча – допомога у встановленні послідовності виконання завдання, усунення умов, за яких учень відволікається від роботи, повторення інструкції – використовується для школярів, у яких спостерігається порушення цілеспрямованості учбової діяльності;
* адаптивна, яка полягає у зменшенні обсягу виконуваного завдання шляхом розчленування завдання на окремі частини (ефективна для дітей зі звуженим обсягом уваги, зниженням її концентрації), пропозиціях виконати допоміжне завдання, яке сприяє розв'язанню основного питання, задачі;
* розчленовуванні складного завдання на поетапне виконання елементарних (використовується для школярів зі низькою пізнавальною  активністю та значними труднощами у навчанні);
* підтримувальна – постановка додаткових запитань, включення активізуючи діяльність учнів педагогічних втручань, зміна умов роботи (викликати до дошки, міркувати вголос тощо); при виконанні розумових дій опора на практичні дії з наочністю;
* уточнювальна, тобто додаткові пояснення; багаторазове повторення і показ способу виконання завдання або дії;
* запобіжна – попередження про можливі помилки і способи їх усунення тощо.

Головне у наданні індивідуальної допомоги – активізація вольових зусиль учнів, їхньої самостійності, підтримання інтересу до виконання навчальної роботи. У будь-якому випадку, добираючи навчальний матеріал, не варто повністю усувати труднощі, що виникають в учня, треба створити для нього такі умови, щоб він міг долати перешкоди і працювати разом з класом, отримуючи індивідуальний позитивний результат та його відповідну оцінку.

**2. Орієнтація на різний темп роботи та динаміку наростання втоми.**

Учні допоміжної школи розрізняються між собою за рівнем працездатності. Працездатність залежить від темпу, точності роботи та динаміки втомлюваності. Дітям зі сповільненим темпом роботи або швидкою втомлюваністю на етапі "пристосування до дефекту" варто зменшувати обсяг завдань, чергувати навантаження з відпочинком, а згодом поступово прискорювати темп і збільшувати стійкість нервової системи до навантажень. В учнів, у яких точність роботи страждає через її прискорений темп, необхідно формувати навички самоконтролю, уміння помічати і виправляти власні помилки. Якщо дитина надто збуджена, швидка, треба спеціально організувати її працю, уповільнити, пропонувати їй не все завдання одразу, а поетапно, перевіряючи результат виконання кожного елемента.

**3. Врахування індивідуальних особливостей пізнавальних процесів.**

Серед  учнів   допоміжної   школи   є   діти,   у   яких   *нестійка увага.*Неуспішність у навчанні таких дітей не може бути ліквідована додатковими заняттями, бо й на цих заняттях увага залишається нестійкою. Основний плив педагога на таких учнів повинен бути спрямований на виховання їхньої уваги. Корекція недоліків уваги досягається декількома шляхами: тренуванням уваги з допомогою спеціальних вправ; розвитком регулювальної функції мовлення, завдяки коментуванню кожної своєї дії  дитина утримує увагу на виконанні завдання; розвитком навичок самоконтролю на основі формування довільної уваги. За П.Я. Гальперіним,, довільна увага – це автоматизована інтеріорізована випереджуюча дія самоконтролю. Розроблені спеціальні вправи, за допомогою яких спочатку формується самоконтроль (дитина навчається помічати і виправляти свої помилки в умовах спеціально організованої діяльності з перевірки власної роботи), потім він автоматизується (дитина помічає помилки у своїй роботі одразу після того, як їх допустить), скорочується та інтеріорізується  (самоконтроль діє на випередження: дитина не допускає помилок через неуважність).

Неуспішність учнів допоміжної школи пов'язана зі *зниженою здатністю до узагальнення, абстрагування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.*Цей загальний для розумово відсталих дітей недолік має індивідуальні відмінності, перш за все, з точки зору глибини порушенні мислення. Є діти, яким особливо важко засвоїти абстрактний рахунок, правила правопису, зрозуміти зміст сюжетної картини, прихований зміст оповідання, зробити висновок, встановити причину та наслідок тощо.

Допомогти такій дитині у навчанні можна лише розвиваючи її мисленні та мовлення, використовуючи для цього спеціальні прийоми: дозовану кількість наочності та словесної педагогічної допомоги, своєчасний перехід від конкретного до абстрактного, значно повільніший темп навчанні, постійне залучення до міркувань, доведень та ін., формування прийомі! розумової діяльності.

Серед учнів можуть бути діти, які постійно не встигають з одного предмету, зокрема, через *акалькулію чи дискалькулію, аграфію чи дисграфію дислексію.*Якщо додатково проведене обстеження разом з медиком, психологом, логопедом подасть такі ж результати, то цих дітей не атестують за загальною програмою допоміжної школи, а складають для них індивідуальні програми, відповідно – з математики, української мови читання, тобто використовують індивідуальне навчання. Окрім цього корекційні заняття з такими дітьми проводять логопед і психолог.

Зустрічаються розумово відсталі учні, труднощі навчання яких пов'язавз *недостатністю рухових умінь, грубим порушенням моторики.*Ці діти довго не опановують процес письма, погано малюють, ліплять, відстають на урок фізкультури. Особливу увагу в роботі з ними варто приділити формуванню навичок самообслуговування,  включити  в  режим  дня  спеціальні   ігри  з   
розвитку точних  і дрібних рухів. Важливими для таких дітей є заняття з лікувальної фізкультури та ритміки.

У допоміжній школі можуть бути розумово відсталі діти *з незначним зниженням слуху*(1-йступінь туговухості). їх треба посадити за першу парту. Вчитель даючи усну інструкцію чи завдання, повинен стояти обличчям до такої дитини щоб вона добре бачила його артикуляційний апарат. Такі діти будуть відчувати труднощі у написанні диктанту, у них страждає усне мовлення. З метою уникнення цих труднощів замість диктанту таким дітям дають завдання на списування, усні  інструкції щодо роботи дублюють наочними, у вигляді карток. З цією категорією дітей додатково працює і логопед.

Відповідного індивідуального підходу потребують і розумово відсталі діти з порушеннями зору в різних варіантах (короткозорість, далекозорість, косоокість, ністагм, амбліопія та ін.), що відбивається на сприйманні ними наочного матеріалу.

Однією з причин неуспішності може бути *недостатній розвиток*в учня допоміжної школи *просторових уявлень.*Такій дитині важко опанувати рахунок, розуміння геометричного матеріалу, малювання, орієнтацію в зошиті та навколишньому просторі. Такі учні повинні бути обстежені шкільним психологом, який за потреби застосує відповідні корекційні вправи. Тільки своєчасні спеціальні заняття дадуть можливість подолати недоліки в розвитку просторових уявлень, в результаті чого учень зможе засвоїти програму допоміжної школи.

Неуспішність окремих дітей пов'язана з *грубим порушенням пам'яті.*Корегувати її недоліки можуть учитель і психолог шляхом тренування пам'яті за допомогою спеціальних вправ та ігор, формування раціональних прийомів запам'ятовування, опосередкування пам'яті процесами мислення та мовлення (полегшує запам'ятовування осмислення матеріалу, а також наявність відповідного обсягу понять в активному словнику дитини).

У Деяких учнів *грубо порушеним*виявляється *усне зв'язне мовлення,*що також негативно відображається на засвоєнні програми. На уроках від них необхідно вимагати відповідей повними реченнями, стимулювати їх міркувати вголос, вголос планувати свою діяльність. Додатково з ними повинен працювати логопед.

О.М. Граборов, підкреслюючи важливість правильного встановлення Індивідуальних причин невдач учня, наводив такий приклад. Одного учня не могли навчити писати в рядок. Спеціальне вивчення показало, що у нього погано розвинена моторика взагалі, а недостатній розвиток руки – це окрема вада в структурі загального дефекту. Отже, роботу з цим учнем необхідно було, перш за все, починати не з навчання його письму, а з вироблення точності рухів, їх певної швидкості. Для цього на різних уроках широко  використовували вправи для кисті руки, а саме ліпку, роботу з мозаїкою креслення ліній  олівцем,  що  вкладався   в  спеціальну  вузеньку  щілинку лінійки. Поступово учень почав обводити по контурах геометричні фігури,  спочатку обводив по гнізду, далі - за вкладкою, штриховкою тощо. Вся робота дала позитивні результати: через півроку учень почав писати майже так, як інші учні. Без такої спеціальної роботи, лише вправляння в письмі не дало б змоги подолати дефект учня, стверджував О. М. Граборов.

**4. Врахування у навчально-виховному процесі індивідуальних  особливостей самооцінки та компенсаторних особистісних можливостей учнів.**

Самооцінка розумово відсталої дитини, усвідомлення і ставлення ц власних можливостей та труднощів  істотно впливають на успішність! навчання   та   на   психічний   розвиток.   Як   відомо,   для   більшості  учні допоміжної школи характерна неадекватно завищена самооцінка, некритичне ставлення до своєї особи, нездатність усвідомити наявність інтелектуальних утруднень. Через це ефективність роботи корекційного педагога, спрямована на корекцію вад учнів допоміжної школи, виявляється невисокою, оскільки вихованці не усвідомлюють необхідності, не відчувають потреби у докладанні зусиль щодо інтенсифікації свого розвитку, у них не достатньої мірою активізуються компенсаторні процеси. Для того, щоб підвищив ефективність корекційної роботи, необхідно перетворити учня з об'єкта педагогічного   впливу   на   активного   співучасника   навчально-виховного процесу.   Виконання  цього  завдання   можливе  за  умови,   якщо  дитина усвідомлюватиме власні особливості і, озброєна вірою у власні сили та з  допомогою вчителя, буде націлена на подолання недоліків. Тому у дітей-олігофренів із завищеною самооцінкою варто розвивати критичність мислення, прагнення та уміння об'єктивно оцінювати свої можливості у  різних видах діяльності, а також поступово формувати у них усвідомлення того, що для успішної адаптації в суспільстві доводиться докладати чимало зусиль. Варто наголосити на тому, що педагогічна робота, спрямована на  усвідомлення   розумово   відсталими   учнями   своїх   проблем,   повинна проводитися дуже обережно, щоб не травмувати їх, щоб разом зі з'ясуванням   
перешкод формувалась віра у можливість їх подолання.

У частини учнів допоміжної школи самооцінка занижена. Досить часто невпевненість у собі супроводжується високою тривожністю, аутичністю.   
Занижена самооцінка може бути зумовлена або особливостями виховання у сім’ї (підкреслення неспроможності дитини, постійна негативна оцінка її поведінки пред'явлення завищених вимог з наступним покаранням через невиконання завдання чи вимоги або, навпаки, надмірна гіперопіка з обмеженням самостійності), або структурою дефекту (олігофренія, ускладнена переважанням гальмування над збудженням, ревматизм центральної нервової системи). Такі діти навчаються значно нижче своїх можливостей, пасивні у будь-яких видах роботи, уникають спілкування як з однолітками, так і з дорослими, знаходяться у постійному напруженні. Будь-які звернення така дитина може сприймати як стресову ситуацію, на яку вона реагує або охоронним гальмування, "заціпенінням", або бурхливою невротичною реакцією. Навіть саме перебування у школі (а особливо, якщо це школа-інтернат) може бути сприйняте такими учнями як стресове.

Першочерговим завданням у роботі з такими дітьми є встановлення контакту, створення відчуття психологічного комфорту. Наступний крок – формування у дитини впевненості у своїх силах шляхом створення таких умов, у яких учень, долаючи доступні труднощі, накопичує досвід успіху і переживання позитивних емоцій.

**5. Орієнтація на індивідуальні особливості емоційно-вольової сфери**

**учнів.**

Як відомо, емоційно-вольова сфера у дітей з неускладненою олігофренією первинно збережена. Емоційна незрілість та слабкість волі проявляються в інтелектуально недоступних для них ситуаціях. Разом з тим, різні соціальні умови розвитку вихованців до моменту вступу в допоміжну школу,   накладаючись   на   інтелектуальну   недостатність,   дають   досить різноманітний діапазон емоційних проявів, з яким не можна не рахуватися у педагогічній роботі. Так, наприклад, хронічні невдачі та негативна реакція оточення одних дітей, так би мовити, "загартувала" і зробила нечутливими до зауважень та покарань, в інших - породила панічний страх перед неуспіхом і, як наслідок, – прагнення уникати будь-яких ситуацій випробування.

Як показали психологічні дослідження М. П. Матвєєвої, Ю. С. Бистрової школі значно більший відсоток учнів з високою тривожністю ніж у  загальноосвітній. З нею діти справляються по-різному: одні – приховують її за надмірною ейфорією; у других вона викликає неадекватні захисні реакції на зразок агресивності або негативізму, впертості-стають зовсім пасивними, замикаються у собі, ніби "відгороджую парканом" від будь-яких зовнішніх впливів.

Для кожного з названих випадків потрібні свої прийоми педагогічного впливу. Якщо дитина байдуже ставиться до зауважень, то матиме ефект позитивна стимуляція, яку педагог використовуватиме за будь-якої слушної  нагоди. Якщо дитина боїться невдач, варто знецінити їхнє значення, зробити  так, щоб емоційні переживання через щонайменший успіх стали сильнішими і настільки привабливими, щоб переважити неприємні емоції, зумовлені очікуванням поразки. За яким би "фасадом" не ховалась висока тривожність дуже важливо її розпізнати, з'ясувати причини і по-можливості усунути їх або, принаймні, пом'якшити їхню дію, і тоді самі по собі зникнуть неадекватні емоційні реакції.

Педагогу, спостерігаючи за дітьми у різних ситуаціях, необхідні особливу увагу звертати на те, які емоційні реакції у кожного вихованця викликають ті чи інші стимули, і надалі враховувати це у своїй роботі.

**6. Врахування індивідуальних потреб та інтересів дітей.**

У навчанні розумово відсталих дітей можуть переважати різні рівні-операційний та особистісний. Можна шляхом багаторазового повторення, тренування привчати дітей виконувати ту чи іншу дію (операцію). Інший шлях, складніший і водночас ефективніший, – виховання відповідної мотивації, формування бажання володіти певними знаннями та вміннями, поводитись певним чином. Якщо в центр навчально-виховного процесу ставити особистість дитини, то у цьому процесі обов'язково повні враховуватися і далі розвиватися її власні потреби, інтереси, нахили, здібності.

Характерною особливістю розумово відсталих учнів (особливо молодших) є нездатність усвідомлення власних потреб та мотивів поведінки. Вони погано розуміють чого хочуть, до чого прагнуть, не можуть пояснити причини своїх вчинків. Поведінка імпульсивна. З іншого боку, під тиском потужного виховного впливу, домінуючим мотивом їхньої поведінки стає прагнення відповідати вимогам педагога, робити лише те, що сказав вчитель Ці; нівелює власне "Я" дитини, її потреби та інтереси, пригнічує її власну активність. У неї ніби формується два непов'язаних між собою рівні „Я –концепції"": перший — усвідомлений, що повністю співпадає з вимогами школи, і другий — неусвідомлений, пригнічений, зафрустрований, який рано чи пізно "проривається" назовні у вигляді немотивованих, несподіваних, як для оточення, так і для самої особи, вчинків. Такі діти дуже добре знають, як   
потрібно чинити у тій чи іншій ситуації, добре орієнтуються у тому, що таке „добре”, а що таке „погано”, прагнуть відповідати моральним нормам і вважають себе хорошими, але часом поводять себе всупереч уявленням про себе, зовсім інакше.

Щоб усунути розрив  між знаними та дієвими  мотивами  поведінки вихованців допоміжної школи, щоб їхні позитивні якості виявлялись не лише тоді, коли їх контролює вчитель, а й відповідали внутрішнім  потребам, педагог має знати потреби та інтереси кожної дитини, і спрямувати індивідуальну роботу на їх актуалізацію (тобто зрозумілість для самого учня) та корекцію.

Істотно на успішність навчання та інтенсивність розвитку учнів допоміжної школи впливає їхня мотивація до навчання. На відміну від нормальних дітей, яких до навчальної діяльності спонукають, в основному, пізнавальні та соціальні мотиви, діти з недорозвиненим інтелектом навчаються через те, що прагнуть виконати настанови педагога. А.Д. Виноградова виділяє такі види ставлення до навчання у розумово відсталих дітей: активно-негативне, пасивно-негативне, пасивно-позитивне, активно-позитивне. Активно-негативне ставлення до навчання найчастіше зумовлене наявністю негативного досвіду відвідування загальноосвітньої школи. Щоб дитина з таким досвідом могла вчитися в міру своїх можливостей у допоміжній школі, передусім необхідно зняти негативне ставлення до школи. Цього можна досягти шляхом створення таких умов навчання, у яких дитина виконує завдання, які відповідають її актуальному рівню розвитку, займається доступними видами діяльності і отримує за це схвалення педагогів. Потім завдання можна поступово ускладнювати і забезпечити дитині успіх, радість від подолання труднощів.

Якщо учень ставиться до навчання пасивно-негативно, необхідно для нього створити такі умови, щоб він спочатку усвідомив свої почуття щодо навчального процесу, з'ясував їхні причини, а потім вже поступово усувати 1 чинники, які призвели до такого ставлення.

Позитивно-пасивна мотивація до навчання вимагає від вчителя моделювання на уроках та в позаурочний час таких ситуацій, у яких учень змушений проявляти свою активність.

Активно-позитивне ставлення до навчання потребує постійної підтримки, заохочення, забезпечення умов реалізації цієї активності.

**7. Врахування індивідуальних особливостей характеру школяру**

Характер розумово відсталих дітей формується під впливом двох чинників. Це, по-перше, структура дефекту, по-друге, – вплив соціального оточення. При цьому сам по собі дефект не є безпосередньою причин формування тієї чи іншої риси характеру. Але хоча в окремих випадках  біологічно зумовлена особливість поведінки дитини може перетворитися у  негативну характерологічну рису вирішального значення набуває реакція соціального оточення на дефект.

Інтелектуальна недостатність ускладнює соціальну адаптацію розущ0. відсталої через те, що вона не може самостійно асимілювати усі тонкощі  взаємин між людьми, які спостерігає. Якщо дитина з нормальним інтелектом спостерігаючи різні варіанти поведінки в певних ситуаціях, має можливій вибрати для себе найбільш прийнятний, то розумово відстала такої можливості не має: вона діє або безпосередньо, або так, як її навчили. Отже формування характеру дитини з розумовою відсталістю значною мірою залежить від виховного впливу, ніж у дітей з нормальним психічним  розвитком.

Тип характеру дитини багато в чому визначають особливості ставлення до неї в сім'ї. Гіпер– чи гіпоопіка, надмірна вимогливість чи обмеження самостійності дитини, а особливо асоціально спрямоване виховання призводять до виникнення негативних рис характеру у розумово відсталих дітей значно швидше, ніж у нормальних. Тому перед педагогічним колективом допоміжної школи досить часто стоїть завдання перевиховати руйнування старих стереотипів побудови міжособистісних стосунків, ставлення до різних видів діяльності і формування нових. Якщо у педагогічній роботі не враховувати індивідуальних особливостей характеру кожної дитини, здійснювати однаковий виховний вплив на всіх учнів  уявляючи собі кожну дитину як чистий аркуш паперу, то ефективність такого виховання буде невисокою.

Отже, реалізація індивідуального підходу як принципу спеціальноїдидактики є необхідною умовою корекції розвитку учнів з вадами інтелекту в процесі навчання і основою для виконання вимог, закладених у інших дидактичних принципах.

Усі вони знаходяться в тісному зв'язку і реалізуються у взаємозалежності. Внаслідок органічної єдності принципів окремі корекційні  прийоми їх реалізації повторюються. Саме тісне поєднання дидактичних  принципів і призводить до правильності організації і здійснення навчально-виховної і корекційної роботи.

**Запитання і завдання.**

1. Що є  основою для визначення дидактичних принципів у корекційній педагогіці? Чим зумовлена специфічність їх реалізації у навчанні розумово   
відсталих дітей?

2. Наведіть розподіл принципів спеціальної дидактики на чотири групи в залежності від того, який компонент навчального процесу вони регламентують ("обслуговують"). Доведіть відносність, умовність такого розподілу (скажімо, на прикладі віднесення принципу виховуючого характеру навчання до групи принципів, які регламентують зміст освіти).

3. Чим пояснити протиріччя між принципами науковості і доступності у навчанні розумово відсталих дітей? Як вирішити це протиріччя на практиці?

4. Чому, на Вашу думку, поняття "активність" і "свідомість" об'єднані у одному дидактичному принципі допоміжного навчання? З переліку прийомів реалізації цього принципу, поданого у тексті, відберіть 10, які Вам здаються найбільш важливими, і поясніть свій вибір.

5. Зверніться до типізації учбово-пізнавальних завдань, поданій у І частині підручника (5.2.5.); спробуйте самостійно доповнити на цій основі умови реалізації принципу свідомості й активності у навчанні розумово відсталих дітей.

6. Доведіть необхідність принципу наочності для спеціальної дидактики, а також небезпеку його абсолютизації.

7. Як у навчанні розумово відсталих дітей забезпечити міцність засвоєння ними знань, умінь і навичок? Наведіть відомі вам прийоми мнемічної діяльності. При відвідуванні уроків зверніть увагу на те, як часто вчать цим прийомам розумово відсталих дітей.

8. У чому полягає зв'язок між принципами корекційної спрямованості   
навчання і вирішальної ролі вчителя та педагогічного колективу у навчанні розумово відсталих дітей? Чи є потреба у виділенні для допоміжного навчання принципу корекційної спрямованості як окремого?

9. Розведіть поняття "індивідуальних підхід", "диференційований підхід     "індивідуальне навчання", "диференційоване навчання" у педагогічному процесі допоміжної школи.

10. Згадайте з курсу загальної педагогіки розуміння ідеї особистісно зорієнтованого навчання і виховання. Чи зберігає своє значення ця ідея для навчання розумово відсталих дітей? Порівняйте  сутність  особистісного зорієнтованого навчання з принципом індивідуального підходу до розумово відсталих дітей.

**РОЗДІЛ 8 МЕТОДИ НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

**8.1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ КОРЕКЦ1ЙНОГО НАВЧАННЯ**

Методи навчання розумово відсталих учнів – це способи озброєння їх системою знань, умінь і навичок, потрібних для самостійного життя, трудової діяльності, способу корекції вал; їх психічного, зокрема пізнавального розвитку, формування особистості, громадянського світогляду і соціальної поведінки.

У спеціальній корекційній (допоміжній) школі використовуються ті ж дидактичні методи, що й у масовій школі, але кожне з них має свою специфіку, зумовлену особливостями учнів з вадами інтелекту та завданнями їх соціальної інтеграції.

У загальній та спеціальній дидактиці існують різні класифікації методів навчання. В роботі з учнями, які мають суттєві вади інтелектуального розвитку, враховуючи їхні пізнавальні особливості, перш за все –розходження між сприйняттям інформації у наочному і вербальному планах, а також застосування знань у практичній діяльності – теорія і практика олігофренопедагогіки використовує класифікацію методів на підставі різних джерел знань. Згідно з цим, метода навчання, які застосовуються в спеціальній школі, розподіляють на три групи:

1) словесні – до цієї групи можна віднести методи усного викладу   
матеріалу вчителем (пояснення, розповідь), бесіду, роботу з підручником,   
іншими книжками, газетами;

2) наочні – коли учні дістають знання, сприймаючи натуральні об'єкти та явища або їх зображення; до цієї групи методів належать демонстрація (картин, ілюстрацій, екранних засобів, дослідів), безпосередні спостереження навколишньої дійсності;

3) практичні – за допомогою яких учні набувають нових, або   
закріплюють наявні знання, вміння, навички в практичній діяльності; це різноманітні вправи (усні, письмові, графічні), лабораторні роботи виробнича праця.

Така класифікація методів є досить умовною: один і той же вид навчальної роботи в залежності від мети та умов його використання можна віднести до різних груп. Наприклад, коли роботу учнів з текстом статті  підручника,  ми  відносимо до  групи  словесних  методів.  Якщо в роботі використовуються ілюстрації підручника, джерелом знань учнів є певна наочність; якщо вчитель пропонує виконати вправи з підручника – це вже метод з групи практичних.

У роботі вчителів допоміжних шкіл окремі методи в чистому вигляді майже не зустрічаються. Дидактичні методи існують в нероздільному зв'язку, доповнюють один одного.

В дидактиці розрізняють методи та прийоми навчання. Прийом – це більш вузьке поняття, елемент методу, його складова частина. Наприклад, метод бесіди включає різноманітні прийоми виправлення помилкових відповідей учнів; у метод роботи з підручником входять, зокрема, такі прийоми, як складання плану статті, вибіркове читання, тлумачення незрозумілих учнями слів тощо.

Жоден з методів навчання (або жодна з груп методів) не можуть бути визнаними універсальними.

Методи навчання визначаються дидактичною метою, основним завданням уроку або окремих його етапів. Так, якщо на уроці переважно вивчається новий матеріал і його метою є створення в учнів початкових уявлень і понять, більш широко використовують такі методи, як демонстрація наочних посібників, пояснення, в старших класах – розповідь. На уроках закріплення матеріалу доцільно ширше застосовувати відтворюючу бесіду, різноманітні практичні вправи тощо. Вибір методів залежить від конкретного змісту навчального матеріалу. Наприклад, під час вивчення матеріалу природничого і географічного змісту можуть бути використані самостійні спостереження учнями явищ природи, досліди, а конкретний зміст арифметичного або історичного матеріалу потребуєвикористання інших методів.

Вибираючи методи, варто враховувати рівень знань учнів, міру ознайомлення їх з навчальним матеріалом, а також рівень розвитку у них самостійності. Якщо на матеріалі, що вивчається, учні можуть зробити самостійні висновки за аналогією з відомим, вивченим, доцільно використатиевристичну бесіду. Нові відомості розумово відсталі учні краще засвоюють сприймаючи розповідь учителя, ніж працюючи з підручником. При цьому треба врахувати індивідуальні особливості школярів, диференціювати умови навчання, щоб забезпечити оптимальний вплив на всіх учнів.

Важливо забезпечувати  відповідність методів навчання, варіантів їх поєднання рівню актуального розвиту пізнавальних можливостей учнів і особливостям зони їх найближчого розвитку – це є необхідною умовою для корекційного розвиткового впливу навчання на розвиток учнів з інтелектуальними вадами.

У початкових класах (І-ІІ), коли в дітей ще малий запас конкретних уявлень низький рівень розвитку абстрактного мислення, уваги, що перешкоджає сприйманню і використанню словесної мови, дещо більша питома вага наочних методів серед усіх інших. Такий варіант поєднання методів можна рекомендувати і на подальших етапах навчання, коли починається вивчення нової теми чи розділу, дня усвідомлення яких варто сформувати в учнів систему нових уявлень.

Якщо школярі спроможні усвідомлювати словесну інформацію, здійснювати певні словесно-логічні операції (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, встановлення зв'язків) можна ширше використовувати словесні методи навчання, ніж наочні. Особливо це треба враховувати в старших класах.

Практичні методи навчання використовуються в міру розвитку в учнів самостійності, довільних форм діяльності, навичок її виконання, коли поступово зменшуються словесні втручання педагога (пояснення, бесіда).

Отже, поєднання словесних, наочних і практичних методів на різних етапах навчання, уроках в спеціальній школі зумовлене рядом причин, серед яких основна – особливості розвитку учнів на даному етапі їхньої освіти і завдання його корекції.

**8.2.   СЛОВЕСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ**

***8.2.1.   Усний виклад матеріалу***

У процесі застосування методів усного викладу матеріалу основним джерелом знань для учнів є живе слово учителя в монологічній формі. Застосовуються ці методи під час вивчення нового матеріалу. У роботі з розумово відсталими дітьми метод розповіді і особливо метод пояснення, які

входять до цієї категорії методів, об'єктивно повинні застосовуватися і у молодших, і у старших класах.

Методи усного викладу потенційно мають сильний коригуючий вплив на розумово відсталих учнів, вони дають дітям зразки правильно побудованого монологічного мовлення, порівнянь, міркувань, доведень. За  певних умов усний виклад матеріалу вчителем викликає в учнів позитивне ставлення до сприймання навчальної інформації, формує пізнавальні  інтереси, розвиває увагу, вчить зосереджено слухати і розуміти звернене до них   мовлення.   Зрозуміло,   наскільки   важливі   ці   методи   для   корекції  комунікативної діяльності дітей з вадами інтелекту, їх спілкування з людьми.

Розглянемо дидактичні вимоги до названих методів.

Пояснення вчителя – це такий виклад матеріалу, основна мета якого полягає  в  тлумаченні   окремих   понять,  явищ,   правил,   закономірностей способів дій тощо.

Без чітких і правильних пояснень вчителя неможливе розуміння і свідоме засвоєння матеріалу учнями з вадами інтелекту. Те, що нормальні діти легко розуміють, розумово відсталим часто треба неодноразово пояснювати. Пояснення в допоміжній школі широко використовується на уроках з усіх предметів загальноосвітнього циклу і професійно-трудового навчання.

Яким має бути пояснення вчителя в корекційній школі?

Учителеві варто заздалегідь виділити із складної структури навчального матеріалу найсуттєвіші, найважливіші компоненти, від яких залежить розуміння всієї теми, і які треба пояснити учням, щоб домогтися свідомого і міцного засвоєння. Отже, пояснення вчителем основних законів, зв'язків, принципів, понять має бути чітким і досить лаконічним.

Учителеві треба враховувати психологічні особливості дітей, щоб  зробити пояснення доступним і зрозумілим. У допоміжній школі можливе виникнення протиріччя між принципами доступності і науковості в навчанні Вчитель має передбачити це і намагатися дотримуватися наукової суті та достовірності пояснень, які він в елементарній формі подає дітям. Щоб дітикраще сприймали, розуміли і засвоїли матеріал, треба пов'язати його з життєвим і навчальним досвідом учнів, з їхніми інтересами.

Відомо, що створення необхідних асоціацій в свідомості учня в значній мірі залежить від мобілізації його уваги у процесі сприймання матеріалу. Найбільш доцільно розвивати увагу учня допоміжної школи на основі створення у нього мимовільного інтересу до матеріалу. Інтерес учня, а отже і його увагу, можна викликати різними прийомами, серед яких важливе місце займає показ значення для учнів (зокрема для їхнього подальшого життя і праці) тих чи інших знань. Це здійснюється за допомогою запитання ("Для чого нам треба це знати?") і відповіддю на нього.

Допитливість учнів може бути активізована і так: учитель повідомляє цікавий, емоційно захоплюючий факт, який створює в них бажання дізнатися про нього більше, детальніше, глибше.

Корисним є створення протиріччя між знаннями, наявними у школярів, і  тими які потрібні для розуміння нових фактів, виконання нових завдань:  учитель залучає знання, яких учні набули раніше, і знаходить можливість показати їм, що для виконання поставленого завдання цих знань мало. Внаслідок цього в учнів виникає певна установка на сприймання пояснень вчителя.

Як варіант цього прийому можуть бути використані ситуації, за якими передбачення, висловлені учнями з приводу певних фактів, явищ, не відповідають дійсності. Наприклад, учитель на уроці географії звертає увагу на положення на карті Білого та Баренцового морів і запитує: "Як ви думаєте, яке море тепліше?" Керуючись раніш засвоєною закономірністю: "чим південніше, тим тепліше", учні висловлюють думку, що Біле море тепліше, ніж Баренцове. Вчитель наводить конкретні факти, які заперечують їхнє передбачення, і це створює у школярів інтерес до незвичайного явища, внаслідок чого пояснення вчителя сприймаються більш уважно.

Перед поясненням варто ширше використовувати запитання типу "Чому?", "Що буде внаслідок цього?", "Як це довести?" тощо, враховуючи психологічне положення про те, що постановка запитання, виділення проблеми є поштовхом для процесу мислення. Звичайно, не завжди учні Допоміжної школи зможуть самі відповісти на такі запитання, але пояснення вчителя вони будуть слухати з більшою увагою.

Іноді інтерес учнів до сутності явищ викликають демонстрацією дослідів і запитаннями, що також створює сприятливі умови для засвоєння пояснень учителя.

Використовуючи метод пояснення, вчитель допоміжної школи може будувати свої міркування двома логічними шляхами: індуктивним (з ряду конкретних фактів  виводяться  узагальнення) та дедуктивним  (спочатку формується    закон,    правило,    загальне    положення,    а    потім    воно конкретизується в окремих прикладах). Вибір шляху пояснення залежить від характеру матеріалу, його зв'язку з відомим, рівня розвитку учнів тощо, але в усіх   випадках   успіх   залежить   від   нерозривного   поєднання   індукції та

дедукції у навчальному пізнанні. Це означає, що кожне узагальнення треба конкретизувати, підтверджувати прикладами, за можливості різноманітними, а конкретні факти, явища, в свою чергу, треба обов'язково пояснювати узагальненим правилом, законом. Тільки за таких умов можуть коригуватися вади мислення учнів допоміжної школи, насамперед розрив між операціями узагальнення і конкретизації.

Неабияке значення щодо використання методу пояснення має перевірка  розуміння учнями матеріалу, який вивчався. Учителю спеціальної школи варто враховувати, що стверджувальні відповіді школярів з вадами інтелекту на запитання типу "Чи вам усе зрозуміло?" не свідчать про те, що це дійснотак. Часто розумово відсталі учні переконані, що зрозуміли пояснення вчителя, але насправді ці їхні враження помилкові. Вони можуть правильно відтворити словесне формулювання правила, закону, але більш глибока перевірка усвідомлення ними матеріалу показує, що сутності пояснення вони не зрозуміли. Тому доцільно в процесі перевірки розуміння учнями роз'яснювального питання не обмежуватися завданнями на відтворення знань функцією пам'яті, а ширше пропонувати учням завдання інтелектуального характеру: пояснити новий факт, навести власний приклад, довести правильність чи помилковість відповіді товариша, практично застосувати знання (під час виконання вправ, малюнків, моделювання тощо).

Використовуючи метод пояснення, учитель спеціальної школи повинен аісгивізувати пізнавальну діяльність учнів. Не можна недооцінювати можливостей самостійного мислення розумово відсталих дітей і віддавати перевагу лише "найкоротшому шляху" в навчанні - від мовлення вчителя до механічної пам'яті дитини. Л. С. Виготський стверджував, що такий шлях веде до формалізму в навчанні, назвавши його "педагогічно безплідним”. Спостереження і експериментальні дослідження свідчать, що розумово відсталі учні вже у молодших класах (а деякі з них — навіть у першому) можуть в ряді випадків зробити хоча й елементарні, але більш-менш самостійні умовисновки. Так, доступним для них є розуміння деяких явищ за аналогією, підведення конкретного факту під відоме узагальнення тощо. Зрозуміло, що потрібна відповідна допомога вчителя, але не як підказування висновку, а як поступове підведення учнів до нього чіткими логічним шляхами. Тому, як правило, пояснення учитель повинен тісно поєднувати з  елементами бесіди, демонстрацією наочних посібників, вправами учнів, вимагати від них порівнянь, міркувань, зіставлень, тобто активної аналітико-синтетичної розумової діяльності. Але навіть якщо учні самостійно дійшли до правильного висновку, вчителеві треба остаточно чітко сформулювати його, організувати виконання вправ для закріплення висновку, більш глибокого усвідомлення його всіма учнями.

Метод пояснення пред'являє певні вимоги до мовленнєвої діяльності вчителя. Вона не повинна бути занадто швидкою, враховуючи уповільненість її сприймання розумово відсталими учнями. Але варто пам’ятати, що занадто уповільнене "розтягнуте" мовлення вчителя може порушити в учнів цілісне сприймання інформації, вони забудуть початок фрази, доки дослухають її до кінця. Щоб спрямувати увагу школярів на основне, суттєве в поясненні, треба робити паузи  перед логічними  висновками,  а також повертатися (неодноразово) до однієї і тієї ж думки для кращого її розуміння і засвоєння учнями. Вчителю варто пояснювати навчальний матеріал простою, доступною мовою, уникаючи складних слів і висловів.

Ці вимоги можна віднести і до іншої форми усного викладу матеріалу вчителем – методу розповіді.

Розповідь – це послідовний, живий, образний виклад матеріалу, спрямований в основному на повідомлення чи описування конкретних фактів

і подій.

У допоміжній школі метод розповіді найчастіше можна зустріти на уроках читання, "Я і Україна" - у молодших класах, а в старших – на уроках історії, географії, природознавства, читання, соціально-побутового орієнтування.

Розповідь повинна бути науково правильною, для чого вчителеві треба заздалегідь перевірити вірогідність фактів, про які він розповідатиме.

Усі факти, які мають виховне значення, варто підкреслити, іноді повторити. Учитель зможе розповідати просто і доступно для розумово відсталих дітей, лише коли сам добре володіє змістом навчального матеріалу, вільно орієнтується в ньому.

Великого значення у роботі з розумово відсталими учнями має емоційність, яскравість розповіді вчителя. Вона повинна впливати не лише на розум, а й на почуття дітей – у цих випадках вони усвідомлять розповідь і запам’ятають її. Учителеві варто передбачити, які емоційні моменти він підкреслить у процесі розповіді. Учні допоміжної школи з інтересом і увагою

сприймають конкретні факти з історії наукових відкриттів, визначних подій, якщо вони пов'язані з діями видатних людей, героїчними вчинками сильних і мужніх осіб.

Але не варто захоплюватися наведенням таких прикладів. Вони  необхідні, насамперед, для підкреслення навчального або виховного моменту розповіді. В цілому розповідь у допоміжній школі не можна перевантажувати зайвими фактами і описами.

Учні краще сприймають розповідь, коли відчувають особисте ставлення  вчителя до даного факту, події, явища. Велике значення для піднесення емоційності і образності розповіді мають безпосередні спостереження,  враження вчителя, якими він ділиться з учнями.

Позитивно впливає на сприймання розповіді розумово відсталими учнями її сюжетність, тому доцільно будувати розповідь з певною фабулою Учитель повинен продумати зв'язок матеріалу розповіді з подіями сучасного життя, з інтересами учнів, наявними у них знаннями. Дбаючи про емоційність розповіді, вчителеві слід пам'ятати, що надмірна емоційність, "прикрашання" розповіді відволікають учнів від сприймання головного, суттєвого.

У розповіді вчителя допоміжної школи зустрічається опис тих чи інших об'єктів, явищ тощо. Щоб цей вид усного викладу сприяв формуванню правильних і чітких уявлень, учитель сам повинен добре уявляти собі те, що описує. Важливо враховувати уміння вчителя розповідати яскраво, образно, звертаючи увагу як на суттєві і специфічні риси об'єкти, так і на деякі дрібні, на перший погляд другорядні, пам'ятаючи, що вони часто необхідні для формування уявлень.

У процесі розповіді варто використовувати відповідні уривки з художньої літератури. Але якою б яскравою і барвистою не була розповідь учителя, в учнів не сформуються чіткі уявлення про об'єкт, якщо вчитель не використає наочний матеріал – картини, ілюстрації підручника, малюнки, екранні засоби, натуральні об'єкти тощо. Отже, одна з найважливіших дидактичних вимог до розповіді – супровід демонстрацієюнаочних посібників.

Застосовуючи в допоміжній школі метод розповіді, треба пояснювати учням нові слова, терміни. Найбільш доцільно пояснити нові слова, пов'язані з темою уроку, перед початком розповіді, виписавши їх на дошці розібравши їхній зміст у відповідному контексті. Іноді нові словапояснюють після розповіді, якщо учитель переконався, що учні не зрозуміли їх. Не варто проводити словникову роботу безпосередньо в процесі розповіді – це заважатиме розумово відсталим учням цілісно сприймати матеріал, відволікатиме їх від ходу розповіді.

Розповідь у допоміжній  школі  повинна мати  цілісний,  послідовний, закінчений систематизований характер, що підвищує її пізнавальну цінність, створює умови для кращого сприймання. Перед початком розповіді треба повідомити, про що учні з неї дізнаються, а в кінці розповіді – вичленити головну думку, висновок, який учні можуть записати в зошити.

Конкретні факти, які повідомляє вчитель у своїй розповіді, повинні бути матеріалом для формування понять, встановлення зв'язків між ними, базою відповідних узагальнень. До цієї роботи треба широко залучати учнів, пам'ятаючи, що їхня розумова активність - основна умова їхнього розвитку. Отже розповідь треба поєднувати з елементами бесіди, вправляти учнів у розв'язуванні розумових завдань. Елементи бесіди можуть бути введені і в процес самої розповіді для перевірки розуміння учнями матеріалу.

Як співвіднести обсяг, зміст і характер матеріалу, про який розповідав вчитель, з відповідними статтями підручника? Як правило, про всі факти з виучуваної теми, які є в підручнику, вчитель розповідає, а потім учні вивчають їх, працюючи з підручником. У розповіді повинні мати місце і деякі додаткові відомості, що допомагають краще зрозуміти тему, наблизити зміст статті підручника до сучасного життя. Залежно від рівня розвитку в школярів умінь самостійно користуватися підручником у старших класах учитель може в розповіді не повідомляти окремі нескладні для розуміння факти, описи, а запропонувати дітям дізнатися про них з підручника. Але це не стосується принципових питань теми, зокрема, висновків, законів, правил – їх треба розібрати на уроці під керівництвом учителя.

Неабияке значення має питання про час, що відводиться для монологічного викладу матеріалу вчителем на уроці. Відомо, що розумово відсталим учням важко тривалий час сприймати і усвідомлювати звернене до них мовлення - це залежить від недорозвитку в них довільної уваги, яка взується на вольових процесах, а також від зниження розуміння мовленнєвих узагальнень.

Індивідуальні   особливості   розумово   відсталих   школярів   у   цьому відношенні досить різноманітні, але, як стверджує І.Г. Єременко на підставі експериментальних даних, основна кількість розумово відсталих учнів може організувати себе на слухання розповіді протягом 20-35 хвилин і навіть більше. Проте це не означає, що розповідь учителя повинна займати стільки великими труднощами розумово відсталі учні усвідомлюють зв'язки та відношення між фактами і подіями — при прослуховуванні розповіді вони не вміють організувати свої розумові дії на зіставлення фактів, їх порівняння встановлення часових та причинно-наслідкових зв'язків, відмежування суттєвого від другорядного. Тому використовуючи в допоміжній школі метод розповіді, для усвідомлення учнями змісту матеріалу треба застосувати й інші методи (бесіду, вправи тощо). В цілому, оптимальний час, який учитель  відводить монологічному викладу навчальної інформації, залежить від багатьох причин: характеру матеріалу, інтересу до нього учнів, володіння вчителем "технікою" розповіді, розвитку в учнів уміння організувати себе на  слухання викладу вчителя тощо. Практика свідчить, що максимально розповідь учителя в допоміжній школі повинна тривати в молодших класах до 10-15 хвилин, у старших - до 20-25 хвилин. Зазначимо також, щорозумово відсталі учні найбільш продуктивно сприймають розповідь в першу половину уроку (І. Г. Єременко).

Серед методів усного викладу матеріалу у загальній дидактиці виділяється й шкільна лекція – послідовний виклад якогось складного питання з глибоким науковим обґрунтуванням основних ідей. Шкільна лекція займає більше часу, ніж розповідь, передбачає її конспектування учнями, вимагає високого рівня розвитку довільної уваги слухачів. У зв'язку з порівняно елементарним характером навчального матеріалу в допоміжній школі, а також відомими особливостями пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів (утруднення в довгочасовому сприйманні і свідомому розумінні монологічного мовлення, недорозвиток довільної уваги), шкільна лекція на уроках у допоміжній школі не застосовується. Але в деяких випадках у позакласній роботі з учнями старших класів допоміжної школи можуть бути використані лекції (звичайно, в більш елементарному і доступному вигляді, ніж у масовій школі) з питань історії, сучасних подій, на спортивні теми тощо. Це має певне значення в плані підготовки розумово відсталих дітей до соціальної адаптації в суспільстві.

***8.2.2.   Бесіда***

*Одним з розповсюджених дидактичних методів у всіх класам допоміжної школи є бесіда. Як діалогічна форма усного мовлення, бесіда широко використовується в допоміжній школі на уроках з усіх предметів і як самостійний метод, і як прийом, що входить до складу інших методів. Цей метод має значні можливості для корекційного впливу на учнями насамперед тому, що запитання вчителя активізують учнів, примушують їх міркувати, шукати адекватну відповідь шляхом відтворення наявних знань або завдяки встановленню нових для учнів асоціацій. Бесіда може і повинна сприяти  розвиткові  мовлення   і  мислення,   уваги   і   пам’яті, пізнавальних  інтересів і ініціативи розумово відсталих учнів. Бесіда широко використовується в допоміжній школі на всіх етапах уроку.  В залежності  від того, з якою дидактичною метою застосовується даний метод,   виділяються  такі  види  бесід:  вступна;  при  подачі  нового матеріалу;  для  повторення, закріплення і перевірки засвоєних знань. Кожен з цих видів бесіди має свої завдання і деякі особливості.*

Так, при вступній бесіді, яка має на меті підготувати учнів до свідомого сприймання нового навчального матеріалу, вчителеві треба:

1. активізувати знання учнів, які вони одержали на попередніх уроках і які органічно пов'язані з новою темою; це допоможе учням самостійно дійти до нових висновків, роблячи умовиводи за аналогією, йдучи дедуктивним або індуктивним шляхами;
2. з'ясувати і уточнити запас уявлень, які є в учнів з нової теми; на уточнення цих уявлень учитель допоміжної школи повинен звернути особливу увагу, враховуючи, що "життєві" уявлення і поняття розумово відсталих дітей, які склалися в позашкільній практиці, часто бувають викривленими, і це негативно відбивається на формуванні науково правильних знань;
3. залучити наявний чуттєвий і практичний досвід учнів з питань, що стосуються нового матеріалу;
4. зробити аналіз наочних посібників, матеріалів підручника, які пов'язані з новим матеріалом.

Якщо під час вивчення нового матеріалу переважним методом навчання є бесіда, в процесі якої вчитель шляхом системи цілеспрямованих запитань підводить учнів до самостійних "відкриттів" нових для них істин, понять, закономірностей, гака бесіда має назву евристичної.

Важко переоцінити корекційне значення евристичної бесіди для учнів допоміжної школи насамперед тому, що вона вимагає від них активної розумової роботи,  викликає  до  дії операції пригадування,  порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації. Сутність евристичної бесіди полягає в тому, що в системі запитань учителя найголовнішими є такі, для відповіді на які недостатньо лише простого відтворення наявних знань. Вчитель такими запитаннями створює проблемні ситуації, в яких учні зустрічають суперечність між запасом конкретних знань і умовою завдання, для розв’язання якого потрібно, окрім актуалізації знань, зробити певні розумові операції. Якщо учень зможе знайти вихід з такої ситуації (хоча б з допомогою вчителя, але без прямого підказування відповіді), він робить  певний крок на шляху свого розумового розвитку. Крім того, варто  враховувати, що знання, набуті учнями в результаті їхньої самостійної розумової роботи, засвоюються значно краще (з точки зору свідомості міцності засвоєння), ніж відомості, одержані від учителя "в готовому вигляді".

Як показують спостереження за педагогічним процесом і спеціальні дослідження, евристичну бесіду можна проводити в усіх класах допоміжної школи, починаючи з першого. Індуктивний шлях при застосуванні евристичної бесіди вчитель обирає в тих випадках, коли може використати наявні в учнів і спеціально актуалізовані знання про конкретні приклади дії якогось правила, закономірності і підвести їх до самостійного узагальнення. Учитель на уроці спеціально організовує спостереження і вправи учнів на однорідних конкретних прикладах, а потім спрямовує їх розумову діяльність на знаходження спільного в цих прикладах, абстрагування спільного від конкретних випадків і узагальнення його у вигляді правила, закону. Дедуктивний шлях доцільний тоді, коди вчителеві немає з чим порівняти виучуване явище, коли в учнів немає певного запасу знань про конкретні прояви правила, закономірності. Тоді вчитель сам вводить правило, після чого ставить ряд запитань, що вимагають підтвердження введеного узагальнення конкретними прикладами. Наприклад, дедуктивним шляхом йде вчитель на уроці математики, коли він вводить узагальнене правило подільності чисел на певне число, а потім пропонує учням навести відповідні приклади і перевірити на них дію даного правила.

Як підкреслювалося вище, навчальний і коригувальний ефект роботи залежить від нерозривного поєднання індукції і дедукції в організації розумової діяльності учнів.

Евристична бесіда може бути побудована на умовисновках за аналогією. коли виучувана нова тема близька до засвоєної раніше і учні можуть зробити самостійні висновки, знаходячи спільне у відомих і нових випадках, ситуаціях.

Основою для проведення евристичної бесіди можуть бути знання, здобуті учнями на попередніх уроках, в результаті практичного досвіду  особистих спостережень під час екскурсій; спостереження, що спеціально  організовує вчитель на даному уроці, використовуючи відповідні наочні  посібники, записи на дошці, роздатковий матеріал; факти, які повідомляє вчитель на уроці; матеріали підручника та інших джерел інформації (газети, карти тощо).

Проте подаючи новий матеріал, учитель не може обмежуватися лише бесідою. Вона може бути основним методом у деяких випадках, але повинна пов’язуватися з поясненнями учителя, елементами розповіді, використанням наочності, вправами, роботою з підручником та ін.

Широко використовується бесіда для закріплення і перевірки розуміння вченого матеріалу, як безпосередньо після його опрацювання на цьому ж уроці, так і на наступних уроках. У допоміжній школі цей вид бесіди має  особливе значення, тому що у роботі з розумово відсталими учнями для  свідомого і міцного засвоєння навчального матеріалу треба неодноразово  повертатися до нього. Для підвищення ефективності бесіди на цьому етапі навчання необхідно:

а) глибоко продумати відбір матеріалу для повторення, зупиняючись на суттєвому, головному, тобто на тому, що визначає розуміння всієї теми;

б) широко використовувати запитання, які вимагають не лише  відтворення навчального матеріалу, а й його аналізу, порівняння фактів,   
подій, явищ, встановлення різноманітних зв'язків між ними;

в) ставити завдання, що вимагають використання здобутих знань,   
переносу їх у нові умови, у нові зв'язки, підтвердження вивченого правила   
новими прикладами – це допоможе перевірити свідомість засвоєння учнями   
знань і сприятиме такому засвоєнню;

г)  поєднувати фронтальну бесіду з різними формами індивідуального  опитування учнів;

Контрольну бесіду доцільно використовувати безпосередньо в процесі подання нових знань, що забезпечує зворотний зв’язок, допомагаючи вчителеві відразу ж перевіряти розуміння і засвоєння учнями виучуваного матеріалу, а також активізує увагу учнів.

Успіх бесіди залежить від виконання вимог до таких її компонентів:  постановка запитань учителем, відповіді учнів, реакція вчителя на помилкові  або неповні відповіді, організація бесіди. Розглянемо ці вимоги.

Необхідним є точність і чіткість запитань, формулювання їх без зайвих слів, коротко,  зрозуміло,  стилістично  грамотно,  використання  поряд  із запитаннями, що вимагають відтворення знань, значної кількості запитань творчого характеру, тобто таких, що вимагають активної розумової діяльності учня; до таких відносяться запитання типу: "Чому ...?", "Що буде внаслідок  цього ...?", "Чим  відрізняється ...?",  "Чим  подібні ...?, „Який висновок можна зробити ....", "Як це довести ...?" тощо.

Запитання варто ставити послідовно, щоб кожне з них було, продовженням попереднього, випливало з нього. Лише в таких випадках бесіда  буде   вести  учнів  логічними   шляхами  до   нових  знань.   Під часконтрольної бесіди з метою перевірки знань учнів запитання можна ставити, вибірково.

У роботі з розумово відсталими дітьми в багатьох випадках вартоуникати запитань, які вимагають складних словесних формулювань абстрактних понять, але це не стосується завдань на формулювання правил які учні повинні запам'ятати.

У процесі бесіди з метою активізації розумової діяльності учнів важливо задавати одне і те ж за змістом запитання в різних формулюваннях – у таких випадках учневі недостатньо механічно відтворити знання у відповіді на звичне запитання, що неодноразово повторювалось; він повинен обміркувати нове за формою запитання і адекватно до нього підібрати необхідну відповідь. У роботі з розумово відсталими дітьми ця вимога має корекційне значення – за зазначених умов знання стають більш рухливими, долається їхній задубілий інертний характер.

Загальна дидактика не рекомендує ставити запитання підказуючого характеру або альтернативні (тобто такі, що передбачають вибір лише одній з двох можливих відповідей). Але в допоміжній школі такі запитання бувають необхідні, насамперед, у роботі з відстаючими учнями (коли для заохочення їх до участі в бесіді треба іноді занадто спростити розумове завдання), а також у процесі використання додаткових запитань, які вчитель застосовує, щоб поступово підвести учнів до відповіді на основне, більш складне запитання.

Від учнів треба вимагати свідомих і аргументованих відповідей, зрозумілих, точних, логічних, стилістично правильних. Остання вимога є обов'язковою не лише для уроків мови і читання, а й для всіх інших. Вчителеві завжди слід пам'ятати, що бесіда надає значні можливості длярозвитку грамотного усного мовлення розумово відсталих учнів, і ці можливості повинні бути реалізовані. Важливою є вимога до учніввідповідати повними реченнями, особливо в молодших класах. У старшихкласах у низці випадків можна допускати скорочені відповіді деяких учнів якщо вони свідчать про розуміння матеріалу. В такому разі вчителеві варто орієнтуватися на індивідуальні особливості учнів і за необхідності від учнів старших класів також вимагати відповідей повними реченнями.

У процесі бесіди учні допоміжної  школи  часто дають  неправильні відповіді. Своєчасне виправлення їх запобігає утворенню у дітей помилкових знань, які потім досить важко виправити. Момент, коли вчитель повинен знань, прореагувати на помилкову відповідь учня, є одним з складних у процесі бесіди. У практиці зустрічаються різні підходи до виправлення помилкових доповідей учнів. Часто вчитель сам дає правильну відповідь і не обмежується виправленням помилкової відповіді, а пояснює, чому вона неправильна. Іноді виправити помилку товариша пропонується іншому учневі. В усіх цих випадках учень при виправленні помилки залишається пасивним. Більш корисною є така організація роботи, за якої вчитель сприяє гальмуванню помилкових асоціацій, допомагає знайти правильну відповідь за активної розумової роботи самого учня, який допустився помилки.

У практиці та в спеціальних дослідженнях знайдені різноманітні прийоми активного виправлення помилкових відповідей учнів допоміжної школи в процесі бесіди. Спільним для цих прийомів є те, що за їх допомогою вчитель показує протиріччя між висловленою учнем думкою і реальними фактами. Таким чином учень сам розуміє помилковість свого висновку і це стимулює його до активних пошуків правильної відповіді. Доцільно ставити ті запитання, відповіді на які добре відомі учням з їх практичної діяльності, спостережень, знань. Часто вчитель може використати безпосереднє сприймання учнями натуральних об'єктів і явищ., картин, дослідів.

В усіх випадках учень, який допустив помилкову відповідь, повинен після її виправлення повторити правильну відповідь; часто до повторення правильної відповіді треба залучати й інших учнів класу.

Типовою особливістю відповідей розумово відсталих учнів є те, що вони обмежуються вказівкою на будь-який один компонент, навіть тоді, коли повна відповідь передбачає називання кількох. У таких випадках для Держання від учнів нових відповідей ефективним є прийом, коли вчитель своїм запитанням визначає кількість компонентів, необхідних для повної відповіді.

Нарешті, успіх у значній мірі залежить від правильної організації бесіди, використання,  темпу,  техніки  постановки запитань.  І.Г.Єременко рекомендує такі  орієнтовні норми часу на бесіду в молодших класах допоміжної школи: І клас-3-5 хв., ІІ-5-7 хв, ІІІ-7-10 хв., ІV-7-15 хв.

У старших класах час на проведення бесіди відповідно зростає, врахувати, що на уроці вчитель не один раз повинен проводити бесіду. Бесіда  може бути застосована кілька разів після інших видів діяльності учнів і вчителя.

У процесі бесіди ставити запитання треба до всього класу, після цьогоробити паузу для обмірковування відповіді учнями, тоді викликати одногоучня. Не можна вимагати негайної відповіді на запитання, захоплюючись темпом бесіди, треба надати учням час подумати.

У допоміжній школі, звертаючись до учня із запитанням, учителі повинен враховувати його індивідуальні особливості. Так, учням, у яких яскраво виражена уповільненість нервових процесів, слід дати більше часу наобдумування відповіді; учнів, в яких процеси гальмування переважають над процесами збудження, необхідно викликати для відповіді й тоді, коли вони не підносять руки. Учнів патологічно збуджених варто попередити, що їх викликатиме учитель лише після того, як вони добре обміркують відповідь. У допоміжній школі в деяких учнів (переважно з травматичним ураженням мозку і астенією вищої нервової системи) в навчанні взагалі, і в процесі бесіди зокрема, можуть настати стани охоронного гальмування, коли інтелектуальна працездатність учня різко знижується, і незважаючи на всі намагання вчителя одержати від нього правильну відповідь, учень відповісти не може. В таких випадках вчителеві не слід вимагати відповідь від учня, треба дати йому відпочити.

Нерухомість, інертність мислення розумово відсталих дітей часто призводить до того, що вони, правильно відповідаючи на нескладні запитання, повторюючи вже готові відповіді, не можуть відповісти на більш складні запитання, які вимагають узагальнення, висновку, встановлення зв'язків, порівняння тощо. Якщо вчитель в одноманітній формі неодноразово повторює запитання, намагаючись, щоб учень відповів, і роздратовуючись від його неспроможності зробити це, він ще більше загальмовує учня і, якправило, позитивного ефекту не досягає. У таких випадках корисно використати наочність, залучити інтереси учня, врахувати більш розвинені сторони його пізнавальної діяльності, змінити формулювання запитаній дещо спростивши його, поставивши в іншому аспекті. Все це вимагає від     учителя допоміжної школи педагогічної майстерності, витримки і,  насамперед, досконалого знання індивідуальних особливостей учнів. Бесідою, як правило, повинні бути охоплені всі учні класу, але використовуючи евристичну бесіду під час подачі нового матеріалу, вчитель може більше опиратися на сильних учнів, які швидше пригадають відповідні відомості ставлячи їм більш складні, "нові" запитання, передбачаючи саме від цих учнів одержати правильні відповіді, від яких залежатиме хід   
подальшої роботи. Слабших учнів корисно залучати для повторення відповіді. Якщо бесіда застосовується з метою перевірки і закріплення знань, до відповідей варто залучати всіх учнів, незважаючи на те, чи проявляють вони підняттям руки своє бажання відповідати, хоч і тут треба диференціювати запитання, враховуючи специфічні можливості окремих  учнів у засвоєнні даного навчального матеріалу.

Для більшої активності всіх учнів класу потрібно в ряді випадків залучати учнів до виправлення, доповнення відповіді товариша. Але не бажано викликати для цього учня, який зайнятий в даний момент усвідомленням запитання або обмірковуванням власної відповіді – в таких випадках розумово відсталий учень не може слухати іншого, і, зрозуміло, знайти його помилку.

У дидактичній літературі зустрічається термін "катехізична бесіда", який означає вид бесіди, спрямований на тренування механічної пам'яті учнів. У допоміжній школі з метою міцного засвоєння учнями певних знань, що вимагають заучування для точного їх відтворення (наприклад, таблиця множення, географічні назви тощо), катехізична бесіда може досить широко використовуватися.

Ефективність застосування в допоміжній школі бесіди як методу навчання і корекції залежить від вдумливої і своєчасної підготовки вчителя до її проведення, оволодіння технікою бесіди.

Нарешті, підкреслюючи важливість застосування цього методу на уроках у допоміжній школі, вкажемо, що освітня, активізуюча і корегуюча роль бесіди можлива лише в тісному поєднанні з іншими методами навчання.

***8.2.3.  Робота з підручником т а іншими друкованими текстами***

Даний метод навчання широко  використовується у молодших  і  в – старших класах допоміжної школи. Він має велике значення для освіти, виховання і розвитку розумово відсталих учнів, підготовки їх до самостійного життя.

Учні допоміжної школи навіть у старших класах у значній мірі утруднюються в самостійному одержанні знань з таких джерел, як підручник, книжка, газета. Але зрозуміло, що для ефективної соціальної адаптації випускників допоміжної школи їх треба цьому навчити. Тому можна вважати, що формування в учнів умінь працювати з книжкою є не менш важливим завданням допоміжної школи, ніж озброєння їх певним колом загальноосвітніх знань. Для цього, перш за все, необхідно прищепити учням  інтерес і любов до книжки, що в свою чергу сприятиме розвиткові пізнавальних інтересів взагалі.

Робота з підручником та іншими друкованими матеріалами має значні можливості дія здійснення виховного впливу на розумово відсталих учнів, насамперед, завдяки змісту статей.

Матеріал підручників для допоміжної школи добирається за ідейно-тематичним принципом, і при вивченні змісту цих статей, крім набуття освітніх знань з певних тем, учні знайомляться з матеріалами про чесних відважних, гуманних людей, відданих Батьківщині, своїй справі, героїв нашої країни, про людську працю, як могутню перетворюючу силу, про велич України – все це сприяє громадянському вихованню школярів у широкому розумінні цього поняття.

Різноманітні матеріали підручників для допоміжної школи (зокрема, вірші, уривки з художніх творів), а також залучення інших літературних джерел надають вчителеві можливість розвивати в учнів естетичні почуття.

Даний метод навчання збагачує мову учнів, урізноманітнює і розширює їхній словник, розвиває зв'язне мовлення. Свідома робота з книжкою вимагає розвитку довільної уваги; розуміння текстів і спеціальні прийоми робота з ними активізують розумову діяльність учнів, що полягає в умінні аналізувати, порівнювати, встановлювати часові, просторові, причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати дії людей, відокремлювати і абстрагувати головне від другорядного, знайоме від незнайомого тощо.

Отже, робота з підручником як джерелом знань для учнів допоміжної школи за правильної її організації в значній мірі сприяє розв'язанню навчальних, виховних та корекційних завдань.

У залежності від характеру змісту і завдань того чи іншого навчального предмета в допоміжній школі, існують особливі методичні вимоги до робот» з підручником на різних уроках. Ми охарактеризуємо загальнодидактичні вимоги до застосування даного методу в допоміжній школі.

Якщо в середніх і старших класах масової школи підручник може бути використаний для самостійного одержання знань учнями, то в допоміжнійшколі навіть у старших класах підручники переважно використовуються для закріплення навчального матеріалу.

У допоміжній школі основною формою організації роботи з підручником є пояснювальне читання статей на уроках читання, географії, природознавства, історії.

Основною рисою цієї роботи є те, що вона проводиться під керівництвом учителя, який готує учнів до розуміння тексту. Він сам його читає (у молодших класах) або організує читання учнями (мовчазне та голосне), приділяє значну увагу аналізу статті, оповідання, вірша, використовуючи для цього різноманітні прийоми роботи.

У процесі пояснювального читання треба формувати в учнів техніку свідомого,   виразного,   в   міру   швидкого   читання.   Матеріал   підручника

(статтю, оповідання, вірш, байку), який заплановано опрацювати на даному уроці, варто спочатку голосно прочитати повністю вчителю або учням (в залежності від рівня їх розвитку і навички читання); треба врахувати, що в результаті зупинок, які виникають у процесі читання і зосереджують увагу учнів на окремому слові, вислові, розумово відсталі школярі навіть старших класів часто забувають зміст статті і при відтворенні його повторюють, в  основному, саме те слово, яке розбиралося в процесі читання, або останню фразу тексту. Тому словникову роботу рекомендується проводити до читання статті, а окремі слова пояснити після читання. Як правило, в допоміжній школі після голосного читання статті варто запропонувати учням ще раз прочитати її мовчки.  Після  читання  статті  треба перевірити,  як  вони зрозуміли її. Для усвідомлення учнями змісту прочитаного, для активізації і розвитку їхньої пізнавальної діяльності проводять різноманітні види роботи з підручником після читання  статті. Це  можуть бути відповіді учнів  на запитання вчителя до змісту статті. Такі запитання спочатку вимагають переважно відповідей репродуктивного характеру, далі ставлять пошукові та творчі   завдання    (на    порівняння,    встановлення    зв'язків,    доведення, обґрунтування, залучення життєвих асоціацій тощо).

У доборі запитань вчитель може орієнтуватися на запитання, подані допоміжної статті підручника, але обмежуватись ними не варто. Корисно змінювати запитання, щоб вони примушували замислитися, щоб для відповіді на них недостатньо було відтворити певне місце статті.

У роботі з підручником бажано ширше використовувати у допоміжній школі вибіркове  читання  тексту,  за якого  вчитель  ставить  запитання, відповіді на які учні шукають в тексті статті, і читають відповідний уривок.

Завдання для вибіркового читання можуть бути різні: знаходження описів певних подій, явищ, дійових осіб; знаходження визначень, порівнянь, розкриття причин та наслідків, мотивації вчинків та ін. При цьому необхідно враховувати  особливості  розуміння  текстів  розумово  відсталими учнями. Дослідженнями встановлено, що вони краще розуміють і засвоюють зв'язки між явищами і подіями, виражені складнопідрядними реченнями (наприклад причина і наслідок пов’язані між собою відповідними сполучниками – „тому що”, "внаслідок цього" та ін.). Але обмежуватись постановкою завдань на знаходження учнями в тексті саме таких випадків не слід. Треба практикувати завдання, які вимагають поєднання у логічній відповіді двох самостійних  речень.  З  метою  корекції  інертності  логічного  мислення у  школярів   (зокрема  для  розвитку  здатності   до   зворотного   встановлення зв'язків), корисно урізноманітнювати формулювання завдань для вибіркового  читання. Наприклад, якщо в статті підручника зв'язок між явищами встановлюється в напряму від причини до наслідку, і це виражено сполучниками "тому що", "через те" та ін.: "Під тінню дерев і чагарників волога з ґрунту випаровується повільніше, ніж на відкритих місцях. Через те там, де багато лісів, річки повноводні", завдання для вибіркового читання доцільно сформулювати так: "Знайдіть у тексті місце, де пояснюється, чому в лісовій зоні ріки повноводні". Таке завдання вимагає від учнів відтворення у свідомості зв'язку в іншому напрямі - від наслідку до причини.

Корисним прийомом є робота з ілюстраціями підручника: розглядання і аналіз малюнка, порівняння малюнків, знаходження в тексті статті відповідного місця до ілюстрації. Вчитель повинен звернути увагу учнів на відповідні ілюстрації підручника, пам'ятаючи, що за допомогою ілюстрацій можна забезпечити чіткі уявлення учнів допоміжної школи про виучувані об'єкти, явища, події.

Кращому усвідомленню змісту статті учнями, а також підготовці їх до самостійного користування підручником сприяє складання плану статті. Ця робота передбачає аналіз тексту, виділення основних думок, відокремлення головного від другорядного, розподіл тексту на логічно завершені частини, добір заголовків до кожної з них. Учні допоміжної школи утруднюються У складенні плану. Тому таку роботу бажано починати з нескладних планів (2-3 пункти), поступово переходячи до більш розширених планів. На першихетапах роботи вчитель може дати учням готовий план і організувати переказ статті за ним, поступово питома вага самостійності учнів під час складання плану збільшується. Рекомендується спочатку поєднувати складання плану з  фрагментарним відтворенням змісту тексту учнями.

Для кращого усвідомлення тексту і його плану корисно добирати ілюстрації до відповідних його пунктів. Складений план записують на дошці і в зошитах.

Особливу увагу в роботі з підручником треба приділити навчанню учнів переказувати зміст статті. Учні допоміжної школи і в старших класах, навіть, коли вони добре зрозуміли текст, не вміють передавати його зміст своїми словами, особливо це стосується ділових статей. Отже, починаючи з молодших класів, варто формувати в них уміння розповідати.

Послідовність цієї роботи забезпечується такими етапами: переказ за питаннями вчителя; за серією ілюстрацій; за поданим розгорнутим, а потім за стислим планом і нарешті, – зв'язний переказ, коли учні виконують завдання, сформульоване узагальнено: "Розкажи, про що ти прочитав". Якщо учень правильно передає зміст, але допускає окремі помилки, не треба уточнювати моменти в ході його розповіді – це веде до того, що учень втрачає логічний хід розповіді, порушується її цілісність. Помилки виправляють після відповіді. Варто враховувати, що розумово відсталі учні відтворюють   зміст   статті або її частини буквально, дотримуючись підручника. Вони  намагаються  розповідати тими ж словами, в тій же послідовності, часто зупиняються на несуттєвих подробицях. На перших етапах роботи рекомендується дотримуватись такої ж послідовності, як і в підручнику, далі привчати учнів відтворювати текст узагальнено, творчо, ведучи їх від повного переказу до стислого. Корисними прийомами для підготовки до цього є завдання, які вимагають виділення в тексті головного, відокремлення   суттєвого від несуттєвого, знайомого від незнайомого, вибіркового відтворення частини тексту, що вимагає активної розумової діяльності. Корисно також привчати учнів з молодших класів перед усним переказом узагальнено називати тему розповіді. Треба домагатися, щоб розумово відсталі школярі свідомо вживали у своїх розповідях нові слова, вислови,  що  зустрічаються в статті, особливо іменники узагальненого значення, прикметники, дієслова, що мають різні смислові відтінки завдяки відповідним префіксам. Описані види роботи готують учнів до самостійного використання підручника з метою здобуття знань.

У старших класах допоміжної школи варто організувати роботу так, щоб учні більш-менш самостійно працювали з підручником як джерелом знань. Спочатку вчитель проводить бесіду, актуалізує знання школярів, необхідні для свідомого  засвоєння   нового   матеріалу,   аналізує   відповідні   наочні посібники незнайомі слова, що зустрінуться в тексті, частково пояснює тему. Далі пропонує учням самостійно вивчити тему, прочитавши відповідну статтю підручника. Після того, як учні ознайомилися зі статтею вчитель  перевіряє її засвоєння, додатково пояснює складніші моменти (встановлення  причинно-наслідкових зв’язків, нові поняття).

Корисно для організації самостійної роботи розумово відсталих учнів з  текстом підручника ставити перед читанням статті запитання, на які учніповинні знайти відповіді в підручнику.

Поступово ускладнюючи таку роботу, збільшуючи питому вагу самостійності в ній школярів, можна досягти такого рівня розвитку вмінь працювати з підручником, що у низці випадків відпадає необхідність працювати зі статтею на уроці – вчитель зможе практикувати самостійне вивчення певних відомостей з підручника під час підготовки учнями домашніх завдань.

У роботі з підручником необхідно дотримуватися виконання деяких організаційних вимог. Починаючи працювати з новим підручником, вчитель на першому ж уроці знайомить учнів з його назвою, авторами, структурою, характером матеріалів, пояснює учням, що вони користуватимуться цим підручником і під час підготовки домашніх завдань, і для кращого засвоєння того, що пояснював учитель, і для самостійного набуття знань. Учитель повинен пояснити учням, як готувати уроки за підручником, показати це на конкретних прикладах, звернувши їхню увагу на такі моменти самостійної роботи: пригадування того, що розповідав учитель на уроці; перегляд матеріалу уроку, зафіксованого в зошитах; читання всього тексту, який було задано; розгляд ілюстрацій до тексту; повторне читання із зосередженням уваги на складних нових словах, висловах, формулюваннях, закономірностях; виучування напам'ять необхідної частини інформації (головного, суттєвого, точного - наприклад, нових назв, дат тощо); відповіді на запитання в кінці статті; переказ матеріалу підручника.

Працюючи з підручником на уроках читання, треба привчати розумово відсталих учнів, щоб вони звертали увагу на прізвище автора оповідання, казки, байки, і, відтворюючи матеріал, називали його. Учні повинні вже в молодших класах вміти знаходити відповідну статтю за даною сторінкою, малюнок – за номером.

Бажано послідовно і наполегливо виховувати в учнів бережливе ставлення до підручника.

Робота з підручниками географії, природознавства, читання, історії в допоміжній школі поєднується з веденням зошитів, в які записуються назви статей, висновки, дати, нові слова, плани статей (або план вивчання теми), виконуються малюнки, схеми тощо.

На уроках і в позакласній роботі, крім підручників, використовуються журнали,  науково-популярна і  художня література, орфографічні словники.

Так, у 1 класі, коли в учнів ще не сформована навичка читання, на уроках корисно використовувати книжки - малюнки, книжки з бібліотечки  для дошкільників; учні розглядають їх, читають окремі слова і речення, надруковані великим шрифтом, а вчитель використовує матеріал цих книжок для розповіді. Використання цих посібників поряд з "Букварем" у 1 класі і "Читанкою" у 2 класі підвищує у розумово відсталих учнів інтерес до книжки і до процесу навчання читання. Надалі вчитель у молодших класах використовує відповідні до віку книжки, які учні читають на уроці, а також в позаурочний час.

Вже з І-ІІ класів варто періодично на уроках читання знайомити учнів з правилами користування книжкою та журналом (як їх брати в руки, орієнтуватися в змісті, знаходити сторінку, звергати увагу на прізвище автора,  назву  твору,   ілюстрації,  обкладинку)  і   надалі  закріплювати  ці навички.

У старших класах учитель природознавства, географії, історії спеціально добирає цікаву і доступну учням дитячу літературу. Користуватися нею можна по-різному: зачитати уривок з художнього або науково-популярного твору в процесі розповіді, пропонувати учням прочитати в класі (вголос або мовчки) уривок з додаткової літератури; прочитавши початок оповідання чи нарису, зупинятися на цікавому місці та запропонувати школярам дізнатися про  подальше  розгортання   подій,   ознайомившись  з  твором  до   кінця. Додаткову літературу в старших класах використовують з метою наближення навчання до сучасною життя, враховуючи, що не завжди в підручниках (зокрема з історії та географії) є нові відомості, які необхідно довести до усвідомлення учнів. Але, рекомендуючи ту чи іншу додаткову художню або науково-популярну літературу для її самостійного читання, вчителеві варто пам’ятати, що вона не адаптована для учнів допоміжної школи (адже спеціально для допоміжних шкіл дитяча література не видається). Тому вчителеві треба заздалегідь вивчити цю літературу, відібравши доступні сторінки або частини твору, підготувавши учнів до читання, пояснивши їм складні, але важливі місця і обов'язково перевіряти розуміння учнями прочитаного.

На уроках у допоміжній школі бажано використовувати газети,   
починаючи з молодших класів і розширюючи цю роботу в старших.

На перших етапах учитель на уроках читання і розвитку мовлення демонструє учням газетний матеріал і газетні фотографії, читає з дитячих  видань вірші, пропонує дітям відгадати загадки з газети, пограти в ігри, описані в ній. Поступово у школярів виховується інтерес до газет, який послідовно розвивають і підтримують, пояснюючи учням роль газети в житті людини. Надалі вони більш-менш самостійно працюють з газетою.

Для уроків читання  і розвитку  мовлення  рекомендується читання і переказ учнями відповідних статей та дописів з газети; для уроків письма виконання різноманітних вправ за матеріалами газети, для уроків математики — складання і розв'язування задач за цими матеріалами.

Зрозуміла необхідність використання газетних матеріалів на уроках географії та історії з метою наближення навчання до сучасного життя, розширення громадянського світогляду учнів.

Робота з літературними джерелами на уроці готує учнів до самостійного позакласного читання - найкращого засобу прищеплення учням любові до книжки і навчання самостійної роботи. Бажано починати систематичне позакласне читання доступних дитячих книжок з молодших класів, а старші учні повинні систематично самостійно вести зошити з позакласного читання, навчитися згодом занотовувати такі дані про прочитану книжку: прізвища автора, назву твору, дійові особи, короткий зміст, позитивні і негативні герої.

Для кращої організації позакласного читання, піднесення його корекційного, навчального та виховного впливу на учнів проводяться спеціальні уроки позакласного читання, на яких читаються художні твори, обговорюється прочитане, даються індивідуальні завдання.

Контроль та облік роботи з позакласного читання, обговорення прочитаного не можна обмежувати лише спеціальними уроками. Вчитель та вихователь повинні в контакті з бібліотекарем школи проводити індивідуальні бесіди з учнями, проводити виставки книжок, літературні ранки, в старших класах - конференції, перевіряти читацькі картки тощо.

Починаючи з молодших класів, учнів допоміжної школи варто привчати до самостійного позакласного читання газет. Можна обладнати класний квочок "Що сьогодні в газеті?". Спочатку доступні для учнів емоційні матеріали з дитячих газет читає сам учитель, але в міру формування в учнів навичок читання і під контролем учителя вони читають відповідні матеріали самостійно. Обговорення прочитаних газетних матеріалів проводиться також на уроках позакласного читання. У старших класах школярів залучають до активної участі у проведенні щотижневих інформацій, доручи0індивідуально підготувати огляд тієї чи іншої статті, рубрики.

**8.4. Наочні методи навчання**

Ця група методів навчання використовується з метою реалізації важливого для допоміжної школи дидактичного принципу наочності у навчанні. Наочні посібники мають першочергове значення для створення у розумово відсталих учнів чітких і правильних уявлень про об'єкти і явища реальної дійсності,  на основі  яких  формуються  поняття, здійснюються розумові операції. Наочні посібники важливі також і як допоміжні засоби, певні  опори,   які   покращують   запам'ятовування   словесних   відомостей. Використання наочності активізує мовленнєву діяльність розумово відсталих учнів,   відіграючи   роль   стимулу   до   висловлювання.   Особливо   велике

значення має наочність під час пояснення нового матеріалу, коли в учнів немає чітких і правильних уявлень про виучувані об'єкти і явища.

Серед наочних методів навчання поширеним є метод демонстрації, тобто показ конкретних об'єктів, явищ, процесів у їх натуральному вигляді або в зображенні. Демонстрація застосовується на уроках з усіх предметів в усіх класах. Демонструватися можуть різні види наочних посібників: реальні об'єкти на уроці (наприклад, зразки корисних копалин, рослин та ін.), а також в навколишній дійсності (під час екскурсій), умовно-об'ємні посібники (муляжі, моделі, макети, опудала); об'єкти в їх плоскому зображенні (картини, малюнки, фотографії); екранні засоби (діапозитиви, діафільми, кінофільми); символічні (плани місцевості, карти, схеми, креслення тощо); наочно-словесні посібники (таблиці нових слів, назв тощо).

Наочні посібники можуть показувати навчальний матеріал у статичному положенні (нерухомі натуральні об'єкти, картини, малюнки, діафільми та ін.), або в динаміці (показ натуральних об'єктів у русі, демонстрація явищ за допомогою дослідів, кінофільми).

Вибір того чи іншого виду наочного посібника залежить від дидактичної мети даного етапу уроку, рівня розвитку учнів, корекційних завдань, від змісту матеріалу і можливостей використання тієї чи іншої наочності.

Для формування у розумово відсталих учнів більш чітких і повних уявлень про реальні об'єкти і явища завжди більш корисним є безпосереднє виймання їх учнями.

Під час першого ознайомлення учнів з матеріалом перевагу бажано надавати тим посібникам, які мають більшу кількість пізнавальних ознак, що характеризують виучуваний об'єкт чи явище. Корисними також є штучні об'єкти – посібники, в яких передано менше ознак, ніж є в натуральному об'єкті, але більше, ніж це можна показати на малюнку. Серед ілюстративних наочних посібників, що показують об'єкт у його плоскому зображенні перевагу варто надавати кольоровим картинам, малюнкам, фотограф^ вони   передають   реальні   кольори   об'єкта,   чого   нема   у   чорно-бім, посібниках.   Поступово   треба   привчати   учнів   розуміти   схематичні символічні посібники, маючи   на меті сформувати в них уміння уявляти • відтворювати зовнішній вигляд об'єкту, явища, його характерні риси беї наочних опор.

Застосовуючи метод демонстрації, необхідно забезпечити виконання ряду загальних дидактичних вимог.

Розміри наочних посібників, що демонструються учням допоміжної школи, мають бути такими, щоб їх могли сприйняти всі учні класу. Якщо вчитель демонструє невеликі за розміром наочні посібники (малюнки, фотографії, предмети), треба подбати про те, щоб їх розглянули всі учні.

Посібник не треба заздалегідь показувати учням, він демонструється в процесі уроку в потрібний момент. Лише так можна забезпечити увагу учнів до сприймання посібника.

Починаючи демонстрацію наочного посібника, необхідно дати учням певний час для першого його розгляду, враховуючи уповільненість процесу сприймання в учнів допоміжної школи. Збільшення часу експозиції посібника перед безпосередньою роботою з ним сприяє створенню в учнів загального зорового враження від зовнішнього вигляду об'єкта, його кольорів, композиції картини.

Демонструючи ілюстрації, які мають кілька деталей, об'єктів, треба проаналізувати їх з учнями, перевірити, що і як вони сприймали. При цьому вчитель повинен враховувати особливості чуттєвих сприймань розумово відсталих учнів, зокрема сприймання ними картин: неточність, фрагментарність, неповноту розуміння перспективного зображення предметів, диференціювання кольорів та їх відтінків.

Перші  запитання  вчителя  до  учнів  (особливо  в  молодших  класа\* допоміжної школи) під час роботи з картиною доцільно ставити такі: "1Д° вбачите на картині? Назвіть усі предмети... Якого кольору цей предмет..- *л*ви думаєте, що більше за розміром...? Чому ж на картині воно змальован меншим?" та ін.

першого   ознайомлення   учнів   з   наочним   посібником   корисно яти позитивні емоційні реакції учнів - це підвищує їхній інтерес до

V   роботі   з   наочними    посібниками   в   допоміжній   школі   треба

нізувати роботу так, щоб учні сприймали об'єкт, що демонструється, ■   йми рецепторами. Такі  можливості,  насамперед,  надає демонстрація альних ПрЄдМетів, а в ряді випадків - об'ємних посібників.

Сам по собі метод демонстрації в допоміжній школі не може принести акінченого педагогічного результату - необхідне поєднання демонстрації наочності зі словом учителя. Форми такого поєднання можуть бути різними. Наприклад, учитель сам пояснює явища, описує об'єкт, повідомляє ті чи інші знання учням, залучаючи наочні посібники для ілюстрації та підтвердження своїх слів. Але значно більший освітній і корекційний ефект досягається за такого поєднанні слова і наочності, коли вчитель своїми запитаннями спрямовує пізнавальну діяльність школярів на уважне сприймання наочності, її аналіз, пошуки відповідей, які може підказати наочний посібник. Тобто, використовувати наочність у допоміжній школі варто так, щоб слово вчителя активізувало самостійну пізнавальну діяльність учнів.

Учням можуть бути запропоновані різні завдання під час демонстрації наочних посібників:

а) аналіз змісту ілюстрації;

б) порівняння ілюстрацій, коли порівнюються різні об'єкти на одній   
ілюстрації (наприклад, дійові особи сюжетної картини) або встановлюється   
схожість і розбіжність у зображеннях (наприклад, порівняння ландшафтних   
картин тундри і лісу; порівняння кореневої системи різних рослин на   
схематичних малюнках тощо);

в) порівняння демонстрованих об'єктів, явищ з тими, які відтворюються   
Уявою учнів;

*г) встановлення просторових,   часових,  причинно-наслідкових зв'язків між різними об'єктами ілюстрації;*

д) пояснення учнями демонстрованого явища, оцінка його, висновки тощо.

З молодших класів необхідно систематично привчати учнів послідовно розповідати, про що вони дізнаються, сприймаючи наочний посібник. Для цього доцільно    активізувати    монологічні    висловлювання    учнів    з використанням плану. Відповіді або розповіді учнів за безпосереднього сприймання  ними  наочного  посібника переважно  використовуються  на перших етапах вивчення теми; на етапах закріплення та узагальнення знань потрібно вимагати від учнів словесних відповідей та розповідей про виучувані об'єкти без сприймання ними відповідних ілюстрацій. Лише так можна забезпечити поступовий перехід від конкретно-наочних до узагальнено-словесних форм відображення дійсності розумово відсталими учнями. Але, якщо вчитель переконався, що в результаті роботи з наочними посібниками уявлення в учнів сформувалися неправильно, варто повернути їх до сприймання наочного матеріалу, знову демонструючи його.

У допоміжній школі, використовуючи наочність для формування в учнів уявлень про об'єкти та явища, важливо забезпечити зв'язок між тим, що демонструється, і наявними в учнів уявленнями, сформованими життєвою практикою. Це забезпечується використанням прийомів порівнянь за схожістю і відмінністю, завданнями на пригадування. Учитель враховує, що на підставі особистого життєвого досвіду, шляхом не організованих педагогом сприймань об'єктів реальної дійсності у розумово відсталих учнів часто складаються уявлення, які неправильно відображують дійсність. Якщо вчитель заздалегідь не перевірить і не виправить цих помилкових життєвих уявлень, залучення їх може відіграти негативну роль. Якщо ж під час застосування методу демонстрації вміло залучаються виправлені попередні уявлення учнів про виучувані об'єкти і явища, це дає змогу коригувати недоліки аперцептивної діяльності учнів, сприяє формуванню більш чітких і правильних уявлень, більш міцному засвоєнню звань.

Застосовуючи метод демонстрації в допоміжній школі, бажано мати на ув;ізі значний ефект поєднання різних видів наочних посібників, що ілюструють один і той же навчальний матеріал. Наприклад, на уроці географії вчитель для формування в учнів уявлень про певну природну зону використовує настінну картину, що зображує відповідний ландшафт, але на цій картині окремі деталі ландшафту (рослини, тварини) зображені нечітко, а деяких зовсім може не бути. Тому у відповідний момент проводиться робота з деталізуючими картинами, малюнками підручника, фотографіями; якщо є можливість, демонструються натуральні та штучні об'ємні посібники (гербарії, моделі, макети). Це допомагає учням краще уявити собі зовнішній вигляд окремих об'єктів, їхні специфічні риси. Для пояснення суттєвих внутрішніх особливостей виучуваних об'єктів та явищ учитель в процесі роботи використовує також схематичні малюнки (наприклад, схематично ілюструючи, що коріння рослин пустелі часто в 6-7 разів довше від надземної частини самої рослини). Доцільно демонструвати учням нескладні досліди (наприклад, кращому розумінню особливостей залягання підземних вод у і пустелі сприятиме демонстрація досліду, що ілюструє водопроникність піску та водонепроникність глини).

Таким чином, одні наочні посібники доповнюють інші, кожне з них відіграє свою роль і  все це сприяє формуванню в учнів більш чітких, детальних уявлень про виучувані об'єкти, кращому усвідомленню навчального матеріалу.

На уроках у допоміжній школі важливе місце займає демонстрація дослідів. Для цього необхідно мати відповідне обладнання, спеціальне пристосування на столі вчителя, яке дозволяє побачити дослід всім учням; демонстрація повинна бути дуже чіткою, ту важливу сутністю явища, яку учні повинні засвоїти, треба показати в досліді чітко і переконливо.

Досліди бажано проводити за активної участі учнів, широко залучаючи їх до передбачень, констатації того, що вони сприймають, практичної перевірки кінцевого результату, пояснень, висновків. Доцільним є словесний супровід досліду вчителем, до якого він називає порядок дій, а в більш складних випадках, які учням важко зрозуміти самостійно, дає необхідні детальні пояснення. Часто дослід треба демонструвати неодноразово, причому, якщо перший раз всю практичну роботу, як правило, виконує вчитель, то повторно він може залучати окремих учнів, вимагаючи від них чіткості, охайності та обережності.

В залежності від змісту досліду, після демонстрації його можна використати динамічне креслення схем на дошці, які допомагають краще усвідомити внутрішню сутність демонстрованого явища. Такі схематичні малюнки мають бути нескладними; часто рекомендують учням зробити такі ж малюнки в зошитах і підписати їх.

Корисним видом роботи з наочними посібниками є малюнок учителя на дошці. Доцільно використовувати цей прийом одночасно зі словесним поясненням. Одночасність сприймання учнями словесних і графічних ілюстрацій виучуваного об'єкта чи явища підвищує педагогічний ефект такої роботи. Вчитель на малюнку має можливість виділяти окремі частини (динамічно аналізувати зображення), а потім поєднувати їх в єдине ціле.

Малюнок на дошці вимагає від учителя серйозної підготовки, техніки педагогічного малювання. Ці малюнки повинні бути, перш за все, етичними, нескладними. Не варто перевантажувати урок малюванням на дошці; використання цього прийому доцільне лише в тих випадках, коли він допомагає краще зрозуміти пояснення вчителя.

На уроці може бути не більше як 1-2 таких малюнки. Корисним для підвищення інтересу  і уваги учнів при  цьому є використання  кольорової крейди.

Застосовуючи наочні посібники в допоміжній школі, завжди варто пам'ятати про можливий негативний ефект наочності в навчанні. Так,  занадто велика кількість наочних посібників на уроці надає роботі одноманітного характеру, знижує інтерес учнів до пізнання, створюючи у них так зване "сенсорне перенасичення". Крім того, в таких випадках розумово відсталі діти утруднюються у виділенні з різних варіантів наочних зображень об'єкта або явища принципово суттєвого для нього, що веде до занадто дифузних знань, надмірно широких понять.

Але й відсутність варіацій під час демонстрації наочного матеріалу веде до негативних наслідків. Сприйнявши наочно виучуваний об'єкт лише в одному вигляді (наприклад, гори лише зі сніговими шапками), розумово відсталі діти уявляють собі й інші однорідні об'єкти точно такими і на базі обмежених уявлень у них формуються звужені поняття, інші однорідні об'єкти, що відрізняються від наочно сприйнятого несуттєвими рисами, які до цього поняття не відносяться.

Отже, необхідно забезпечити різні варіанти наочного зображення виучуваного об'єкта, а також провести роботу по усвідомленню учнями як суттєвих та обов'язкових його ознак, так і несуттєвих.

Відсутність варіацій під час демонстрації наочних посібників у роботі з розумово відсталими учнями може стати серйозним гальмом у навчанні їх перенесенню знань.

Непродуманий добір наочних посібників та нечітке керівництво з боку вчителя діяльністю учнів у роботі з ними може призвести до таких випадків, коли школярі, сприймаючи наочність, розв'язують свої завдання, розбіжні з тими, які передбачав учитель (наприклад, просто з цікавістю розглядають якийсь новий наочний посібник, граються з ним, намагаються з'ясувати сторони, що емоційно захоплюють, але несуттєві для теми уроку, і зовсім не звертають уваги на те, для чого вчитель використовує даний посібник).

Отже, добираючи наочність, варто подбати про те, щоб найбільш  суттєві риси та ознаки об'єкта справляли на учнів найбільше враження, щоб другорядне не відволікало їх від основного.

Успіх у застосуванні методу демонстрації залежить від умілого поєднання його зі словом учителя. Не менш важливим є поєднання даного методу з практичною діяльністю учнів. Це запобігає відриву в процесі навчального пізнання діяльності зорового аналізатора учнів від рухового, надає наочності   певної   динамічності,   активізує   учнів,   сприяє   більш ефективному розв’язанню навчальних та корекційних завдань допоміжного навчання.

Як  різновид   методу   демонстрації   на  уроках   у  допоміжній   школі використовуються екранні засоби навчання (діафільми, діапозитиви, німі та і звукові кінофільми). Навчальне кіно викликає у розумово відсталих учнів значний інтерес, активізує увагу, надає можливості для розвитку мови і мислення, формує готовність до свідомого засвоєння навчального матеріалу. Працюючи з екранними наочними посібниками, в допоміжній школі треба дотримуватися   певних   методичних   вимог:   добираючи   фільми   для   їх демонстрації на уроці, враховувати рівень освітньої підготовки, особливості розвитку   пізнавальної  діяльності   учнів.   Необхідно   звертати   увагу   на відповідність змісту, обсягу і послідовності викладу навчального матеріалу вчителем і тим, як цей матеріал подано у фільмі.

З метою забезпечення доступності бажано використовувати фільми для початкової масової школи. Серед них певні переваги мають діафільми, оскільки учитель може сам регулювати час експозиції кадру, деякі кадри пропустити, повернутися до минулих кадрів тощо. Але якщо об'єкти та явища треба показати в динаміці, русі, кориснішими будуть кінофільми. Враховуючи, що звуковий супровід фільму неадаптований до розуміння учнями допоміжної школи, а дикторський текст заважає чіткому сприйманню ними змісту, краще добирати німі фільми або демонструвати звукові фільми без звуку, супроводжуючи їх поясненнями або розповіддю вчителя. Проте в ряді випадків звуковий супровід фільму необхідний (якщо треба продемонструвати виучувані об'єкти та явища з характерними для них звуками).

Під час демонстрації екранних посібників у допоміжній школі велику роль відіграють пояснення вчителя. Його словесний супровід не повинен бути багатослівним, але все демонстроване, що вимагає пояснення, не можна пропустити. Вчитель також доповнює матеріал фільму сучасними, новими даними. Пояснення повинні збігатися з демонстрованим кадром, їх 603 заздалегідь готувати, домагаючись лаконічності, змістовності і синхронності з фільмом.

Учні допоміжної школи у процесі сприймання  фільму  насамперед звертають увагу на емоційні, яскраві моменти, події, які можуть бути не суттєвими у даному змісті, пропускаючи при цьому головне, необхідне для усвідомлення і запам'ятання. Отже, вчителеві  необхідно, супроводжу фільм, акцентувати увагу учнів на основному, важливому, відволікаючи – від зайвих подробиць.

До кадрів навчальних діафільмів та німих кінофільмів як правило подані підписи, читати які повинен тільки вчитель, - учні допоміжної школи встигають одночасно сприйняти наочну ілюстрацію кадру і прочитати текст Не   завжди   всі   підписи   треба  читати;   багатослівні,   незрозумілі   можнапропускати, пояснюючи зміст своїми словами.

У допоміжній школі треба враховувати, що уповільнену або прискорену зйомку, яка іноді використовується в навчальних кінофільмах для показу процесів та явищ, розумово відсталі учні часто розуміють неправильно вважаючи, що саме такий темп властивий дійсності. Такі моменти вимагають додаткових пояснень учителя до початку фільму або в процесі його демонстрації.

Показ навчального фільму на уроці в допоміжній школі займає мінімальний час: до 15 хвилин – в молодших і до 25 хвилин – в старших класах. Навчальні кінофільми доцільно демонструвати для закріплення, повторення, розширення і поглиблення знань з теми після її вивчення за допомогою інших методів, у тому числі демонстрації інших наочних посібників; діафільми і діапозитиви можна використати для підготовки учнів до сприймання і розуміння теми, що вивчатиметься.

До сприймання кінофільмів учнів треба готувати: коротко повідомити зміст фільму, назвати його основні частини, наголосити на головному, пояснити складні моменти, вказати, на що звернути увагу.

Після демонстрації кінопосібника варто перевірити, як учні зрозуміли його зміст, уточнити і закріпити набуті знання.

Серед наочних методів навчання виділяють також самостійні спостереження учнів. Цей метод передбачає спостереження учнями протягом певного часу за завданням учителя, але без нього.

Так, учні спостерігають за погодою, за сезонними змінами в природі, за проростанням рослин, поведінкою тварин у куточку живої природи тощо.

Можуть бути організовані спостереження учнів і за деякими явищами суспільного життя, зокрема: працею людей на промисловому підприємстві, в сільському господарстві, роботою по благоустрою району, реалізацією прав і обов’язків, передбачених Конституцією України та ін.

Застосування даного методу в допоміжній школі допомагає розв'язувати навчальні, виховні та корекційні завдання: в учнів розвивається спостережливість, самостійність, довільна увага, пам'ять, уміння аналізувати та фіксувати бачене, вивчати об'єкти і явища в розвитку, встановлювати елементарні причинно-наслідкові зв'язки між ними.

Програмами з різних предметів для допоміжної школи визначені теми організації спостережень учнів. З метою ефективного здійснення цієї йоти важливо дотримуватися виконання таких дидактичних вимог:

а) постановка вчителем чітких і конкретних завдань перед учнями;

б) систематичний контроль за спостереженнями учнів, надання їм   
необхідної допомоги – додатковий інструктаж, роз'яснення, спрямування   
уваги на важливі моменти в явищах, за якими ведуться спостереження;

в) фіксація учнями результатів спостережень (записи, малюнки,   
використання  умовних  позначок тощо),  перевірка вчителем  цих  даних, уточнення їх;

г) постановка завдань, які вимагають від учнів самостійних   
елементарних умовисновків (наприклад, організація спостережень за   
проростанням рослин у спеціально організованих умовах; встановлення   
залежностей між положенням Сонця на небі в різні пори року і змінами в природі);

д) введення завдань практичного характеру (зокрема, збирання колекцій,   гербаріїв, графічні роботи, участь у суспільно корисних справах);

є) періодичне обговорення, уточнення, систематизація даних учнівських спостережень на уроці.

Організувати і ефективно проводити в допоміжній школі самостійні спостереження учнів можна лише після цілеспрямованої і детальної підготовки. Спочатку спостереження ведуться за активної участі вчителя, під його керівництвом. Поступово самостійність учнів у цій роботі зростає.

Спостереження учнів є основним методом під час навчальних екскурсій як специфічної форми організації навчального процесу, в ході якої застосовуються різні методи: словесні, наочні, практичні.

**8.5. ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ**

Дидактичні методи цієї групи мають у допоміжній школі величезне значення як засоби підвищення  свідомості,  міцності засвоєння знань і формування в учнів умінь та навичок.

Введення практичної діяльності учнів у процес оволодіння знаннями різних його етапах допомагає кращому сприйманню і розумінню навчально матеріалу, навчанню розумово відсталих дітей оперувати знаннями, застосовувати їх у різних ситуаціях.

Відомо, що учні допоміжної школи не вміють орієнтуватися в завданні планувати свою діяльність та звітувати про виконані дії, в них знижені можливості працювати за інструкцією, вони не доводять діяльність до кінцевого результату, утруднюються в адекватному використанні наявних знань для виконання практичного завдання тощо.

Практичні методи навчання мають цілком конкретну корекційну мету – виправити названі недоліки, навчити розумово відсталих учнів діяти правильно і самостійно, перебороти відрив між засвоєнням теоретичних знань і вмінням їх практично застосовувати.

Зрозуміле значення даної групи методів навчання для підготовки відпускників допоміжної школи до самостійної практичної діяльності.

Практичні дидактичні методи широко використовуються в допоміжній школі на всіх роках навчання у процесі викладання усіх предметів загальноосвітнього та професійно-трудового циклу.

До цієї групи методів, перш за все, варто віднести різноманітні усні та письмові вправи учнів.

Запровадження на уроках усних вправ дає змогу вчителеві швидко перевірити, уточнити і поглибити розуміння школярами матеріалу, вимагає від них мобілізації уваги, активної розумової діяльності. До усних вправ відносяться всі ті види усних відповідей учнів на запитання або завдання вчителя, при яких використовуються наявні в учнів знання.

Конкретні форми усних вправ на уроках у допоміжній школі дуже різноманітні. Вони залежать від особливостей навчального предмета, дидактичної мети уроку, рівня розвитку учнів. Так, на уроках математики – це усний рахунок, усне розв'язування задач; на уроках мови – граматичний розбір, пояснення з використанням засвоєних правил; на уроках читання – усне складання плану, характеристики героя, події, вправи на техніку читання; на уроках географії, природознавства, історії – вправи на доведення, установлення  зв'язків,   складання  характеристик  (географічного   об'єкта, я події); на уроках праці – аналіз виробу, причинне обґрунтування своїх й планування діяльності тощо.

Запроваджуючи усні вправи, необхідно враховувати, що розумово відсталих учнів з різними особливостями пізнавальної діяльності часто утруднює однаковий темп роботи, тому необхідно індивідуалізувати завдання, застосовувати диференційований підхід до учнів, уникати занадто складних завдань для класу.

Диференціації завдань допомагають індивідуальні письмові вправи, які застосовуються в усіх класах допоміжної школи, даючи можливість ставити більш складні завдання, збільшувати або зменшувати час на їх виконання, неодноразово повертатися до аналізу й перевірки результатів. Письмові вправи сприяють кращому закріпленню знань, умінь і навичок завдяки тому, що в процесі їх виконання створюється певний зоровий образ, активізується рухова діяльність. Письмові вправи привчають учнів до охайності в роботі, сприяють підвищенню грамотності.

Види письмових вправ також дуже різноманітні, виконуються вони переважно в зошитах, інколи – на окремих роздаткових картках, аркушах.

Варто зауважити, що в допоміжних школах усні та письмові вправи досить часто застосовуються в їх поєднанні. Наприклад, учитель усно розбирає з учнями кілька прикладів, а після цього учні письмово виконують аналогічні. І навпаки, письмові вправи можуть передувати усним – у цих випадках учні виконують певні дії в письмовій формі, а потім ці дії вводяться

в усні вправи.

Усні та письмові вправи за характером розумової діяльності учнів та за ступенем самостійності поділяються на такі групи:

* вправи на відтворення навчального матеріалу, або репродуктивні;
* вправи, що вимагають застосування набутих знань в нових умовах;

творчі вправи.

Цей розподіл є досить умовним, тому що дуже часто навчальне завдання вимагає різноманітних дій учнів.

Розглянемо кожну з названих груп.

Перша група – репродуктивні вправи, застосування яких спрямоване на відтворення учнями вивченого матеріалу. Репродуктивні вправи потрібно використовувати на всіх етапах корекційного навчання.

Вправи на відтворення учнями навчального матеріалу можуть бути різноманітні, залежно від того, який вид відтворення вони передбачають. Якщо треба закріпити в учнів цілісні враження, систему знань з певного питання, використовується цілісне відтворення знань учнями у монологічній формі. Для цього бажано формувати в учнів уміння передавати зміст матеріалу за планом. Найбільш поширеною є така організація роботи, коли вчитель пропонує учням готовий або колективно складений план розповіді керуючись яким діти відтворюють матеріал. Але учнів допоміжної школи можна   і   треба   залучати   до   самостійного   складання   плану,   поступово ускладнюючи  завдання, збільшуючи  питому  вагу  самостійності,  широко використовуючи   спочатку   різні  допоміжні   прийоми,   скорочуючи  їх нанаступних етапах роботи.

Якщо вчитель спеціально акцентує увагу учнів на окремих важливих елементах знань (правила, закономірності, події, факти, властивості об'єкта або явища тощо), застосовується інший вид відтворення знань – вибіркове або часткове відтворення. Цей вид вправ бажано широко використовувати в допоміжній школі, тому що він допомагає учням краще орієнтуватися в системі набутих знань, виділяти головне, відрізняти й абстрагувати його від другорядного. Як правило, вибіркове відтворення проводять в діалогічній формі — учні відповідають на запитання вчителя.

Вправи на відтворення учнями навчального матеріалу, крім функцій перевірки і закріплення, готують учнів до застосування знань у нових умовах, переносу знань — від адекватної актуалізації і відтворення наявних знань учнями залежить виконання ними завдань на застосування цих знань у практичній діяльності.

До групи репродуктивних вправ можна віднести також і розповсюджені в допоміжній школі так звані тренувальні вправи, спрямовані на міцне оволодіння учнями окремими навчальними навичками (письма, читання, лічби). Під час виконання учнями таких вправ треба забезпечити певні дидактичні умови: багаторазовість вправ, урізноманітнення їх, свідомість виконання роботи учнями; індивідуалізація завдань у відповідності до особливостей розвитку кожного учня, темпу і продуктивності його діяльності; перевірку виконаної роботи учнем і вчителем. Так, застосовуючи списування, вчитель домагається, щоб учні зрозуміли текст, для чого попередньо його кілька разів читають; забезпечує контроль за роботою учня, вчасно вказує на помилки, надає потрібної допомоги; учням з увільненим темпом роботи дещо скорочує завдання; використовує різні джерела для списування (дошку, підручник, газету, інтерактивну дошку, роздаткові картки тощо), що привчає учнів до перенесення навички; пропонує учням інші   практичні   завдання   на   списування   для   самостійного   виконання (наприклад, переписати назви деяких книжок, номери телефонів, адресу та ін.). Для піднесення свідомості роботи учнів  під час виконання вправ на списування рекомендується включати й складніші завдання (наприклад, на уроках мови – списати текст та підкреслити певні орфограми на виучуване правило, дописати закінчення слів тощо). Наслідки виконання роботи учнями вчитель перевіряє.

Більш складним для учнів допоміжної школи є другий вид вправ – застосування набутих знань у нових умовах. Ці вправи дуже важливі в навчанні розумово відсталих дітей, тому що саме вміння застосовувати знання формується у них з великими труднощами. З практики  роботи допоміжних шкіл і зі спеціальних досліджень відомо, що розумово відсталі учні часто, навіть правильно  відтворюючи певні знання, не  можуть їх практично  використати,  або,  керуючись  наявними  знаннями  в  звичних умовах, у класі, зовсім не користуються ними в інших умовах. Це зумовлено порушенням у них процесів абстрагування, узагальнення й конкретизації, недорозвитком регулювальної функції мовлення, зниженням довільних основ діяльності,   порушенням   самоконтролю   і   критичності.   Проте   наявність серйозних   порушень   пізнавальної  діяльності,   хоч   і   значно   утруднює формування у розумово відсталих дітей умінь користуватися набутими знаннями,    не    виключає    досягнення    позитивних   результатів.    Успіх визначається   правильною   організацією  педагогічної роботи  з  навчання розумово відсталих учнів застосовувати знання. Найважливішою умовою такої роботи в усіх класах допоміжної школи, насамперед, варто вважати поєднання процесу засвоєння знань з їх використанням. Це означає, що вправи на застосування знань слід проводити одразу ж після набуття учнями Цих знань.  Малоефективною виявляється така організація роботи,  коли спочатку вивчається вся тема, накопичується певний запас знань і вмінь, і лише  потім   проводяться   вправи   на  їх  застосування.   Іноді   ці   вправи проводяться  за недостатнього  рівня  самостійності  учнів,  коли  вчитель Роз’яснює і неодноразово показує прийоми практичного виконання завдання, а учні лише відтворюють подане. В таких випадках виникає відрив між засвоєнням і застосуванням знань і умінь.

Здійснюючи органічне поєднання засвоєння і застосування знань, варто передбачити поступове збільшення і ускладнення вправ на застосування знань,  а також  спеціально   забезпечити  такі  педагогічні  умови,  які  б допомогли перебороти під час застосування знань труднощі, зумовлені особливостями розвитку учнів допоміжної школи.

Так,  вони  не  вміють чітко орієнтуватися  в  наступному практичному завданні,  сприймають   його   умову   глобально,   що   заважає   адекватному використанню саме тих звань, які потрібні для виконання даного завдання Це  вимагає від учителя роботи, спрямованої на орієнтування учнів у завданні: аналіз наступного завдання зі з'ясуванням його значення, етапів послідовного виконання, способів дій і кінцевої мети, актуалізація і аналіз знань для виконання даного завдання, абстрагування потрібних у даному випадку знань від непотрібних; встановлення зв'язків між знаннями і діями які їм відповідають, тощо.

Учні допоміжної школи навіть за умови попереднього орієнтування в завданні у процесі його безпосереднього виконання не керуються засвоєними знаннями   і   вміннями,   не   дотримуються   вимог   інструкції,   порушують послідовну планомірність дій, відволікаються від конкретних умов завдання. Це є проявом порушень довільних основ діяльності у розумово відсталих, їх невмінням    керуватися    в    процесі    виконання    практичного    завдання внутрішніми  міркуваннями та узагальненими  правилами. Звідси виникає необхідність використання вчителем спеціальних педагогічних прийомів, що стимулюють до адекватного застосування знань у процесі виконання вправ, допомагають учням організувати власні розумові і практичні дії. До таких прийомів   можна   віднести   відповідні   звертання   вчителя   до   учня   з пропозицією пригадати правило, порядок виконання завдання, подумати над припущеною    помилкою;    використання    допоміжних    наочних    засобів (малюнків,  письмових та графічних планів,  інструкцій,  схем,  креслень, тощо), які без словесних втручань педагога допомагають учням правильно і послідовно     виконувати     вправи    на    застосування     знань.     Корисно використовувати спеціальні програмові картки, які в індивідуальній роботі з нами вимагають від учня пригадування і застосування відповідних знань у чіткій   алгоритмізованій   послідовності,   примушують   і   вчать   логічно міркувати, дають змогу відразу ж перевіряти правильність тих чи інших висновків. Учнів допоміжної школи треба серйозно готувати до такої роботи, пропонуючи  картки  для  самостійного  використання  лише  після  вправ, виконаних під керівництвом і з участю вчителя. Може бути використаний в старших   класах   допоміжної   школи   прийом   часткового   і   нескладного коментування учнями власних практичних дій, коли учень вголос міркуй пояснює, як і чому він виконує ту чи іншу дію, але це досить складний вид роботи для розумово відсталих дітей, тому він вимагає значної і тривалої підготовки, відповідних тренувань учнів, наполегливості вчителя.

Варто зазначити, що всі названі допоміжні засоби під час застосування вправ повинні поступово зменшуватися з метою формування в учнів і звички свідомо і самостійно використовувати знання в практичній діяльності, керуючись власними внутрішніми стимулами і міркуваннями.

Важливою умовою для досягнення цієї мети є формування в учнів узагальнених знань і способів дій, які вони використовували б у різних умовах навчальної і життєвої практики. Це складне завдання в роботі з розумово відсталими дітьми, тому що однією з характерних рис їхньої пізнавальної діяльності є присутність до звичних умов, в яких були засвоєні знання, знижена здатність до виконання дій, використання знань у нових ситуаціях.

Щоб   сформувати   в   учнів   допоміжної   школи   узагальнені   вміння використовувати знання, корисно вносити варіативність у процес вивчання і  закріплення матеріалу, певне урізноманітнення навчальної роботи на всіх її етапах. З цією метою використовуються такі прийоми, як вивчення кількох однорідних фактів в порівняльному плані; показ різних ситуацій, в яких проявляються одні і ті ж правила, закономірності; зміна умов використання конкретних  знань  і  навичок тощо.  Важливою  умовою  є використання різноманітних джерел знань, залучення різних видів діяльності учнів з поступовим нарощуванням видозмін тих умов, у яких застосовуються певні знання й уміння. Для цього варто забезпечити поступовий перехід від вправ, які вимагають прямого перенесення знань (тобто застосування їх в звичних умовах,   на  відомих  прикладах,   під  керівництвом  учителя,   наприклад, застосування конкретного граматичного правила під час виконання вправи з підручника), до вправ на непряме, творче перенесення знань, коли учні більш самостійно повинні виконати завдання на використання різних знань у більш складних умовах, наприклад, написання переказу, твору. Важливо також, поступово ускладнюючи завдання, забезпечити перехід від вправ, у яких мета застосування конкретних знань стоїть на першому місці, до вправ, у яких на цій меті спеціально увага учнів не акцентується, тобто вони повинні, виконуючи інші за характером завдання, самостійно керуватися при цьому довідними  знаннями   (наприклад,   у  процесі  написання   переказу  за малюнком учень зосереджує увагу на тому, щоб логічно  і послідовно передати відповідний зміст, грамотність написання переказу залежатиме від того наскільки в учня сформоване вміння самостійно користуватися відповідними граматичними знаннями). Нарешті, треба включити в роботу і вправи, що вимагають узагальнюючого перенесення – на застосування знань і вмінь в ситуаціях, віддалених від звичних навчальних умов і більш близьких до умов життєвої практики (наприклад, написання листа, допису достінгазети; арифметичні  обчислення  під час виконання трудових завдань, використання знань з природознавства та географії в суспільно-корисній праці по благоустрою шкільної території тощо).

Зрозуміло, що поступово ускладнюючи вправи на використання знань треба послідовно збільшувати самостійність учнів.

Із   зазначеного   вище   видно,   що   вправи   на   використання   знань у допоміжній школі в ряді випадків поєднуються  з третім видом вправ творчими. Ці вправи спрямовані, зокрема, на навчання учнів логічно послідовно і самостійно викладати власні думки з того чи іншого питання.

У роботі з розумово відсталими учнями творчі вправи застосовують переважно на уроках літературного читання і розвитку мови в старших класах у вигляді складання елементарних невеликих тематичних творів. Добираючи тему твору, вчитель повинен враховувати рівень знань і розвитку самостійності учнів, їхні інтереси. На перших етапах роботи варто забезпечити безпосереднє керівництво вчителя в написанні твору учнями, серйозну підготовку їх до цього: навчання аналізу тексту, характеристика основних і другорядних дійових осіб, визначення основної думки твору, поділ твору на частини тощо. Корисним видом роботи є написання творів за малюнком. Дуже важливо формувати в учнів уміння самостійно складати план твору. Звичайно, творчі вправи слід використовувати і на уроках з інших предметів, коли учням пропонується проявити себе у творенні чогось нового для них.

Під час застосування методу вправ у допоміжній школі та інших практичних методів навчання для корекції недоліків практичної діяльності учнів, формування у них уміння працювати самостійно великого значення набуває питання про використання різних видів інструкцій. Адже роботу учнів організовує вчитель, він дає завдання, повідомляє про послідовність і способи його виконання, про кінцеву мету даної діяльності. Це здійснюється у вигляді інструкції вчителя. Навчання розумово відсталих учнів працювати за інструкцією має першочергове значення для підготовки їх до самостійної трудової діяльності.

Існують різні види інструкцій. Якщо перед виконанням завдань учитель повністю розкриває весь хід роботи, це розгорнута інструкція. Її використання необхідно, коли учням дають нові для них складні завдання-Ефективність такої інструкції зростає при поєднанні словесних настанов учителя з практичним показом ходу виконання завдання. З метою активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів вже в молодших класах допоміжної   школи   перед   виконанням   завдань,   аналогічних   знайомим, корисно застосовувати скорочену інструкцію, в якій показані лише основні менти наступної роботи, а деякі дані відсутні і учні повинні визначити їх самостійно.

Нарешті, на подальших етапах роботи може бути використана стисла узагальнена інструкція, яка ставить мету діяльності, демонструє кінцевий її результат, а способи і послідовність роботи для його досягнення встановлюють самі учні.

В залежності від того, на якому етапі практичної діяльності учнів учитель використовує інструкцію, виділяють такі її види:

- попередня, яка розкриває способи і послідовність роботи перед виконанням завдання;

- поетапна, при якій вказівки щодо виконання завдання даються безпосередньо перед кожним окремим етапом роботи;

- біжуча, яка використовується в процесі самої практичної діяльності учнів.

Кожна з них має свою дидактичну цінність і використовується в усіх класах допоміжної школи. Але в початкових класах, враховуючи недостатній рівень самостійності учнів під час виконання практичних вправ, бажано ширше застосовувати поетапну і біжучу інструкцію, поступово сполучаючи їх з використанням попередньої, узагальнюючої; в старших класах більше місця займає узагальнююча інструкція.

Застосування узагальнюючої інструкції сприяє розвиткові самостійності розумово відсталих школярів, тому що надає їхній практичній діяльності Цілісного характеру, коли діяльність не перебивається втручаннями педагога, протікає без надмірної опіки, як це буває при застосуванні поетапної і особливо біжучої, коли діяльність учня розчленовується на окремі елементи наслідок втручань вчителя, який керує кожним окремим етапом роботи і виконанням окремих операцій.

Застосовуючи інструкції під час використання методу вправ, як і інших практичних методів навчання в допоміжній школі, важливо передбачити, щоб учні після одержання інструкції від учителя самі повторили її до того, як почнуть виконувати практичні дії. Цей прийом словесного відтворення  інструкції учнями дуже важливий в усіх класах допоміжної школи тому, що допомагає кращому усвідомленню запам'ятанню інструкції, сприяєвикористанню її учнями як керівництва до дій у процесі виконання вправ.

Для усвідомлення розумово відсталими учнями логічної послідовності і  доцільності виконання повної системи дій корисним є прийом словесних звітів учнів про виконану діяльність.

У допоміжній школі в ряді випадків використовуються письмові інструкції у формі плану виконання завдання. Такі інструкції можна застосувати як з додатковим словесним матеріалом, так і без нього – це залежить від складності завдання і рівня розвитку учнів.

Як усні, так і письмові інструкції подаються в більшості випадків у готовому вигляді або колективно складаються в класі під керівництвом вчителя перед виконанням завдання. Проте варто практикувати також індивідуальне самостійне складання учнями інструкцій і планів майбутньої діяльності.

Відзначимо нарешті, що у процесі застосування вправ та інших практичних методів навчання в допоміжній школі важливе значення має роз'яснення класу мети даного завдання з врахуванням досвіду, інтересів, емоцій учнів, а також того, щоб між постановкою мети і її обґрунтуванням не було розриву в часі.

Як різновидність методу вправ у допоміжній школі серед практичних методів навчання використовуються графічні роботи учнів. Значення їх полягає у з'ясуванні і уточненні уявлень учнів, розвиткові уваги, моторики, абстрактного мислення, систематизації і закріпленні знань.

У допоміжній школі використовуються такі види графічних робіт:

а) малювання, яке розповсюджене як на спеціальних уроках малювання,   
так і на інших уроках у молодших класах, в зв'язку з вивченням географії,   
природознавства, історії - в старших класах;

б) виготовлення креслень на уроках креслення, професійно-трудового   
навчання, математики в зв'язку з вивченням геометричного матеріалу;

в) складання схем, схематичних малюнків застосовується на уроках   
географії, природознавства, історії, мови, математики, професійно-трудового   
навчання, коли треба показати у схематичному вигляді будову об'єкта чи   
явища, його структуру, складові елементи, зв'язки між явищами (наприклад,   
схема частин річки, схематичний запис умови або ходу розв'язання   
арифметичної задачі, схематичний показ причинно-наслідкових зв'язків між   
історичними подіями і явищами, схематичний малюнок досліду тощо)

г) виготовлення таблиць - цей вид роботи має місце на уроках з різних   
предметів загальноосвітнього  і  професійно-трудового  циклу  (наприклад, таблиці нових географічних назв, таблиці слів на певне граматичне правило, арифметичних дій, таблиці історичної хронології тощо);

д) креслення планів (класу, ділянки, місцевості), заповнення контурних карт;

є) виготовлення   плакатів,   стендів,   альбомів   у   допоміжній    школі проводиться в позакласний час для закріплення і поглиблення відповідного навчального   матеріалу;   цю   роботу   треба   давати   як   обов'язкову   для виконання, чітко розподіливши завдання між групами, охопивши всіх учнів класу.

Під час застосування методу графічних робіт необхідно забезпечити свідомість їх виконання учнями, чіткість і охайність у роботі; поступово зменшувати допомогу вчителя для розвитку самостійності учнів.

Спочатку учні виконують нескладні завдання, що вимагають графічного відтворення обмеженої кількості елементів, поступово ці завдання ускладнюються, але не рекомендується навіть у старших класах вимагати від учнів перемальовування складних зображень об'єктів і явищ, яка передбачає встановлення точних просторових відношень, відтворення багатьох деталей, тощо.

Корисно забезпечити відтворення зображень різними кольорами (наприклад, при малюванні об'єкта, усвідомлення забарвлення якого має значення для чіткості уявлення; при складанні таблиці, суттєві моменти якої треба виділити, передавши їх іншим кольором).

Учитель допоміжної школи враховує, що виконання графічних робіт – складне завдання для розумово відсталих учнів. Для формування у них цих умінь вчителеві слід самому широко використовувати в ході опрацювання навчального   матеріалу   схематичне   малювання   і   креслення   на   дошці, систематично вчити, учнів читати і розуміти схематичні графічні посібники, забезпечити значну кількість вправ учнів на виконання графічних робіт, даючи їм чіткі зразки для наслідування. Такими зразками можуть бути графічні   матеріали   підручника,   роботи,   виконані   вчителем   на  дошці, друковані або виготовлені вчителем схематичні наочні посібники тощо. Корисно в допоміжній школі використовувати графічні посібники, виконані самими учнями.  Такі  посібники  можуть  бути  виготовлені  учнями  під  керівництвом учителя для фронтальної роботи в класі), а також (менших розмірів) для індивідуального користування.

До практичних методів навчання відносяться і лабораторні роботи учнів. Цей метод передбачає постановку самими учнями допоміжної школи  нескладних дослідів, які демонструють особливості окремих явищ, об'єктів допомагають усвідомити певні природні закономірності. В допоміжній школілабораторні роботи проводять в основному в старших класах на уроках географії, природознавства, особливо під час вивчення неживої природи фізики.

Як правило, в допоміжній школі учні виконують лабораторну роботу після того, як відповідний дослід був продемонстрований і пояснений учителем. Учні, провівши дослід, дістають ще одне підтвердження зробленого висновку, узагальнення. Даний метод вимагає активної участі вчителя: він ставить чіткі завдання, детально інструктує учнів щодо виконання роботи, забезпечує обладнання, попереджує, на що треба звернути увагу, контролює хід роботи, допомагає учням.

Лабораторні роботи в допоміжній школі проводяться фронтально, тобто всі учні класу виконують однакові завдання, маючи однакове обладнання. При цьому забезпечується органічний зв'язок дослідів з поясненнями вчителя. Організуючи лабораторні роботи, вчитель використовує переважно поетапний і біжучий інструктаж, але в деяких випадках, враховуючи нескладність досліду і рівень розвитку самостійності учнів, може бути використана попередня узагальнююча інструкція.

Часто доцільно, запроваджуючи даний метод, давати учням групові завдання, коли один дослід будуть ставити кілька учнів – бригада з 3-4 учнів. Комплектуючи такі групи, слід передбачити, щоб до складу кожної з них входили сильніші учні, які мають допомагати в роботі іншим.

Зрозуміло, що для проведення дослідів учнями треба мати відповідне обладнання, яке видають їм безпосередньо перед лабораторною роботою і зразу ж після її закінчення забирають.

Лабораторні роботи учнів у допоміжній школі поєднуються з схематичними зарисовками, записами учнів, залученням їх до констатації фактів, описів, висновків.

Важливим дидактичним методом у навчанні розумово відсталих учнів є практичні роботи виробничого характеру, в основі яких лежить трудова діяльність учнів, спрямована на виготовлення певних виробів, або робота на земельній ділянці. Цей метод знаходить у допоміжній школі застосування на різних уроках (наприклад, виготовлення географічних моделей, макетів, робота на дослідній ділянці в зв'язку з вивченням природознавства та ін), але найбільш розповсюджений на уроках ручної праці у молодших класах і професійно-трудового навчання в старших.

Значення виробничої праці учнів як методу навчання в допоміжній школі важко переоцінити: саме така діяльність дає великі можливості для кращого усвідомлення і поглиблення теоретичних знань, формування вмінь застосовувати ці знання, виховання в учнів необхідних особистісних якостей.

Численні дослідження в олігофренопедагогіці і спеціальній психології переконливо свідчать про значний корекційний вплив трудових завдань на розвиток пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей.

Розумовий розвиток учнів допоміжної школи механічно не забезпечується простим залученням їх до трудової діяльності, для цього потрібні спеціальні педагогічні умови. Однією з таких умов є цілеспрямоване формування в учнів інтелектуальних умінь, розумових дій, пов'язаних з розв'язанням логічних завдань у процесі трудової діяльності. Цьому сприяють завдання на аналіз зразка виробу, порівняння, встановлення логічної послідовності виконання роботи (планування), розкриття причинно-наслідкових зв'язків шляхом дедуктивних таї індуктивних умовиводів або аналогії, тощо. За цієї умови досягається свідоме виконання учнями трудового   завдання,   що   запобігає   механічному   оволодінню   деякими трудовими навичками.

Включення в процес трудової діяльності інтелектуальних завдань позитивно впливає як на розумовий розвиток учнів, так і на їх практичну трудову діяльність.

Усвідомлення учнями ходу виконання виробничого завдання є важливою умовою формування в них самостійності в трудовій діяльності. Спеціальними прийомами, які сприяють розвиткові самостійності учнів, є такі: запровадження словесних звітів про виконану роботу, навчання планування, виконання роботи за поданим зразком. При цьому важливе значення має правильне використання вчителем різних видів інструкцій, організація роботи учнів за інструкцією.

Проводячи практичні роботи виробничого характеру, слід звертати Увагу не мовленнєвий розвиток учнів; формування в них навичок самоконтролю в процесі праці, довільних основ діяльності; оволодіння спеціальними рухами, робочими навичками. Для цього треба забезпечити значну кількість трудових вправ, розвиток емоційно-вольової сфери, рис особистості (обґрунтована впевненість у власних силах, адекватна самооцінка,  правильні взаємовідносини з товаришами тощо), виховання охайності, бережливого ставлення, до виробничого обладнання, результатів праці  своєї та  інших,  формування  позитивного  ставлення  до  виробничої праці.   Але   й  тут  успіх   насамперед  залежить   від   поєднання   комплексу спеціальних    прийомів    при    організації   трудової    діяльності    учнів цілеспрямованою роботою щодо корекції вад їх розумового та емоційно польового розвитку.

Важливе значення під час застосування методу виробничих робіт має усвідомлення учнями соціальної мети своєї праці. Цьому в значній мірі сприяє залучення їх до суспільно-корисної виробничої діяльності-виготовлення навчальних посібників та обладнання для школи, ремонт шкільного майна, праця в підсобному шкільному господарстві, шефська виробнича діяльність тощо.

Підкреслимо, нарешті, необхідність постійного і тісного зв'язку між виконанням учнями трудових виробничих завдань і оволодінням ними загальноосвітніми знаннями.

**Запитання і завдання.**

1. Охарактеризуйте класифікацію методів навчання, найбільш поширену у олігофренопедагогіці. Чому саме ця класифікація має першочергове значення для корекційного навчання розумово відсталих дітей? Доведіть Замовний характер зазначеної класифікації методів.
2. Розведіть поняття "метод" і "прийом" навчання. Від яких факторів залежить вибір методів і прийомів навчання вчителем допоміжної школи?

3.Розкрийте корекційне значення усного викладу матеріалу вчителем.   
Які методи входять до цієї підгрупи? Які особливості розумово відсталих   
дітей утруднюють використання усного викладу матеріалу і як посилити його   
навчальну та корекційну ефективність?

1. Наведіть власні приклади побудови пояснень навчального матеріалу розумово відсталим дітям індуктивним та дедуктивним шляхами. Чому ці шляхи потребують органічного поєднання?
2. Обґрунтуйте необхідність ретельної перевірки розуміння учнями з вадами інтелекту пояснень вчителя, назвіть прийоми такої роботи.
3. Які вимоги ставлять методи усного викладу матеріалу до мовленнєвої діяльності вчителя розумово відсталих дітей? Проаналізуйте в аспекті цих вимог власне мовлення. Чи потребує щось в ньому певної корекції?
4. Назвіть види бесід як методу навчання і обґрунтуйте вимога до кожного з них у навчанні розумово відсталих дітей.

8. В яких випадках під час застосування евристичної бесіди у допоміжній школі доцільно будувати її індуктивним, а в яких – дедуктивним шляхом? Наведіть приклад використання аналогії в евристичній бесіді, щоб -   підвести розумово відсталого учня до якогось самостійного висновку.

9.Обгрунтуйте вимоги, які в процесі використання бесіди у навчанні   
розумово відсталих дітей ставляться до різних її компонентів:

* постановка учителем запитань;
* відповіді учнів;
* реагування вчителя на неточні або неповні відповіді;
* організація бесіди.
* З якою метою у навчанні розумово відсталих дітей використовується катехізична бесіда? Наведіть її приклади.
* Розкрийте значення і можливості методу роботи з друкованими текстами у навчанні розумово відсталих дітей:
* для формування знань;
* для корекції розвитку пізнавальної діяльності;
* для виховання особистості;
* для соціалізації.

12.Під час відвідування школи дізнайтеся у вчителів, вихователів,   
бібліотекаря, самих учнів про читацькі інтереси розумово відсталих дітей різного віку.

1. Які особливості розуміння текстів розумово відсталими дітьми і як потрібно враховувати їх у використанні методу роботи з підручником у їх корекційному навчанні?
2. У поєднанні з якими іншими дидактичними методами найчастіше використовується робота з друкованими текстами у навчанні розумово відсталих дітей? Наведіть приклади таких поєднань.
3. Назвіть наочні методи і прийоми навчання і обґрунтуйте необхідність їх застосування у роботі з розумово відсталими дітьми. Які з цих методів мають, на Вашу думку, більший корекційний потенціал? Які педагогічні умови необхідні для його реалізації?
4. У чому полягає основне призначення практичних методів навчання у спеціальній корекційній школі? Які особливості розвитку розумово відсталих Дітей зумовлюють специфіку використання цих методів?
5. Порівняйте освітні корекційні можливості різних видів усних та письмових вправ, які виконують діти з вадами інтелекту.

Охарактеризуйте педагогічні умови інтелектуалізації та вербалізації практичної діяльності розумово відсталих дітей.

**9.1. Урок як основна форма організації навчання розумово відсталих дітей**

***9.1.1.   Вимоги до уроку в допоміжній школі***

Урок є основною формою організації навчальної та виховної роботи в школах для дітей як з нормальним розвитком, так і з вадами інтелекту.

Але в корекційній (допоміжній) школі урок має свою специфіку, зумовлену особливостями пізнавальної діяльності учнів і завданнями корекційно - виховної роботи школи.

1. На уроках у допоміжній школі, крім загальноосвітніх та виховних завдань, однакових з масовою школою, розв'язуються ще й інші завдання, властиві тільки допоміжній школі: відбувається компенсація й корекція вад розвитку дітей. Тільки завдяки цьому стає можливим загальний розвиток особистості дитини з порушенням інтелекту і формування в неї духовних і фізичних якостей.
2. У зв'язку з труднощами в роботі з розумово відсталими дітьми, а також з наявністю великої нерівномірності у розвитку пізнавальних сил і здібностей кожного учня, кількість учнів у класах допоміжної школи набагато менша, ніж у масовій школі.

В таких умовах учитель може приділяти максимум уваги кожному учневі, здійснювати індивідуальний підхід до окремих учнів без серйозних порушень фронтальної організації праці всього класу.

1. Класи в допоміжній школі комплектують з урахуванням не тільки віку, а й міри враження інтелекту дитини. Через те в одному й тому ж класі можуть навчатися учні різного віку. Різниця у віці може становити до 2-х років.

Враховуючи низьку продуктивність пізнавальної діяльності учнів, на кожен урок визначають значно менший обсяг матеріалу порівняно з масовою

школою. Крім того, його спеціально опрацьовують, щоб він був доступний для розумово відсталих учнів.

1. Певні особливості є й у доборі форм і методів навчальної роботи: широко практикуються повторення вивченого, ігрові моменти; навчання відбувається здебільшого на практичній основі; складні системи знань подаються в розчленованому вигляді, відповідно і діяльність учнів також набуває розчленованого характеру, особливо на початкових етапах навчання.
2. В організації діяльності учнів особливо велику роль відіграють безпосереднє керівництво і пряма допомога вчителя, а у молодших класах це зводиться до патронування кожної дії учнів.

У корекційній школі урок включається у систему охоронно-педагогічного режиму. На ньому створюються найсприятливіші умови для захисту ослабленої нервової системи і психіки дитини від надмірних подразнень, різких змін в умовах перевтоми, появи астенічних реакцій тощо. Проведення   уроку   регламентоване   навчальною   програмою   і   шкільним

розкладом.

Крім уроку, застосовують й інші форми організації навчальної роботи: екскурсії, заняття з підготовки домашніх завдань, виробничу практику тощо. Вони доповнюють і удосконалюють класно-урочну систему. Існують також специфічні форми позакласної навчально-корекційної роботи.

Основні вимоги до уроку у допоміжній школі такі:

- системна реалізація навчально-інформативної, корекційно-розвиткової, виховної функції освіти;

* відповідність уроку загальним і спеціальним принципам навчання;
* організаційна чіткість уроку;
* відповідність змісту уроку навчальній програмі;
* здійснення міжпредметних і внутрішньо :предметних зв'язків;
* підвищення самостійності учнів;

- забезпечення охоронно-педагогічної ролі уроку, врахування стану і динаміки фізичної та розумової працездатності учнів.

***9.1.2.   Визначеним мети і завдань уроку***

Важливим етапом підготовки вчителя допоміжної школи до уроку є правильне комплексне планування мети і завдань уроку.

**МЕТА** – більш загальне поняття, ніж завдання. Як правило, мета передбачає послідовне розв'язання основних конкретних завдань на уроці, тобто поєднує в собі очікуваний результат спільної діяльності вчителя і учнів

(наприклад, формування техніки читання, оволодіння обчислювальними навичками, засвоєння певного орфографічного правила тощо). Загальна мета зумовлює необхідність комплексного планування конкретних завдань кожного уроку, яке включає чітке визначення навчального (освітнього) виховного та корекційного завдань. Правильне проектування цих завдань оптимізує навчально-виховний і корекційний процеси, тобто забезпечує якість і ефективність проведення уроків, зумовлює цілеспрямованість добору необхідного змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання та корекції розвитку учнів.

Взаємозв'язок і єдність завдань - важлива умова успішного проведення уроку.

Основою комплексного планування завдань будь-якого уроку в допоміжній школі є їх на спрямованість на всебічний розвиток особистості учнів з урахуванням їх типологічних та індивідуальних психофізичних особливостей і пізнавальних можливостей.

**НАВЧАЛЬНЕ (ЗАГАЛЬНООСВІТНЄ) ЗАВДАННЯ УРОКУ** має бути спрямоване на розв'язання такого кола загальноосвітніх завдань, реалізація яких забезпечить формування в учнів системи знань, умінь і навичок, зокрема: засвоєння (вивчення, повторення, закріплення) основних понять, законів, правил, наукових фактів; формування ( вироблення, закріплення) умінь і навичок (наприклад, грамотного письма, читання, спілкування, обчислення, вимірювання, виготовлення чого-небудь). На кожен урок учитель добирає конкретне завдання, яке може бути реалізоване лише на матеріалі даного уроку (його змісту, завдань, вправ, видів робіт, наочних засобів тощо).

**ВИХОВНЕ ЗАВДАННЯ УРОКУ** спрямоване на формування в учнів рис особистості, пов'язаних з трудовим, естетичним, патріотичним, фізичним вихованням.

Учитель має визначати ті виховні завдання, які найбільш успішно можуть бути розв'язані під час вивчення конкретного матеріалу даного урюку, пов'язаного з його темою.

Цілий ряд виховних завдань носить загальноосвітній характер і вирішується систематично на кожному уроці. До таких завдань відносять формування в учнів рис, пов'язаних з культурою навчальної діяльності: самостійності, організованості, дисциплінованості, відповідальності, охайності, а також культури поведінки та спілкування. Ці завдання не обов'язково відбиваються у планах кожного уроку, проте мають вирішуватися систематично.

**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВЕ   ЗАВДАННЯ   УРОКУ**   має   на   меті

виправлення та розвиток в учнів інтелектуальної, емоційної, вольової, мотиваційної, рухової сфер особистості, пізнавальних інтересів і навчальних здібностей. На одному уроці неможливо коригувати відразу всі сфери особистості дитини, тому залежно від типу, структури, змісту уроку визначається його конкретна корекційна мета – навчити, наприклад, аналізувати об'єкт, який вивчається, узагальнювати виявлені закономірності, зробити самостійні висновки з прочитаного, побаченого тощо. Матеріал іншого уроку може найбільш ефективно сприяти розвитку в учнів наполегливості, подолання труднощів у навчанні, тобто забезпечуватиме розв'язання завдань корекції вольової сфери дітей.

У зв'язку з формуванням корекційного завдання уроку варто звернути увагу вчителя на можливі помилки, які виникають у практичній діяльності. Найтиповішою помилкою є неконкретність завдань уроку. Наприклад, завдання "розвивати мислення і мовлення" надто загальне, тому що поняття "мислення" об'єднує і основні його рівні (понятійний, образний, предметно-практичний, словесно-логічний), і операції" мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування), і різні функції (інтелектуальна активність, регулювальна роль, критичність) та ін. Що конкретно на матеріалі даного уроку буде коригуватися? Які сторони мовлення (фонетична, лексична, граматична) або види мовленнєвої діяльності підлягають при цьому корекції? Ці моменти учитель повинен передбачити і конкретизувати, щоб досягти на уроці поставленої мети.

***9.1.3.   Особливості структури уроку***

Структура уроку (або його побудова) - цілісна система певним чином поєднаних і організаційно впорядкованих та узгоджених між собою дій учителя й учнів, спрямованих на розв'язання завдань уроку. Загальними елементами структури уроків є: організація початку уроку, перевірка засвоєння раніше вивченого матеріалу, повідомлення учням мети і завдань Уроку, пояснення нового матеріалу, його закріплення, повторення, підведення підсумків уроку, повідомлення домашнього завдання і підготовка Дітей до самостійної роботи над ним.

Характер структури уроку визначається багатьма факторами. Головними з них є:

1. мета і завдання уроку;
2. рівень розвитку в учнів пізнавальних можливостей і здібностей;
3. сформованість у школярів прийомів організації своїх пізнавальних дій, поведінки і регуляції ними;
4. розумова працездатність дітей;
5. логіка розгортання педагогічного процесу.

Кожен урок повинен бути логічно пов'язаний з попереднім, а також готувати школярів до вивчення наступного матеріалу.

На уроці розв'язуються не лише завдання послідовного просування у вивченні питань програми з даного предмета, а й встановлюються зв'язки з іншими предметами. На уроках математики розглядаються арифметичні задачі, числові дані яких можуть бути взяті з уроків праці, географії тощо. На уроках рідної мови складаються речення, оповідання, пишуться диктанти на теми, пов'язані з історичними подіями, географічними явищами та ін.

Порушення працездатності, специфіка розвитку пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей зумовлюють особливу логіку побудови навчального процесу на уроці. Важливого значення набуває індивідуалізація навчання та організація і стимуляція пізнавальної діяльності учнів.

Відповідно до цього урок у допоміжній школі складається з таких етапів:

1. загальнокорекційний;
2. основний;
3. заключний.

Розглянемо орієнтовний зміст кожного з них.

I.         Загальнокорекційний етап:

1. організаційна підготовка учнів до праці (привітання, перекличка);
2. нервово-психічна підготовка учнів до уроку (активізація уваги, сприймання, мислення).

II. Основний етап:

1. повідомлення теми, мети і завдань уроку;
2. підготовча (пропедевтична) частина (підготовка учнів до сприймання нового матеріалу, актуалізація наявних знань, встановлення зв'язків між старим та новим);
3. формувальна частина (зміст її безпосередньо залежить від мети уроку, тому складовими цієї частини можуть виступати всі зазначені нижче компоненти (на уроці комбінованого типу), декілька або один із них):

а) ознайомлення з новими знаннями та уміннями;

б) уточнення та доповнення матеріалу, корекція неправильно   
сформованих знань;

в) систематизація і узагальнення знань;

г) застосування знань у практичній діяльності;

д) перевірка знань, умінь і навичок.

ІІІ. Заключний етап:

1. підведення підсумків і оцінювання;
2. пояснення домашнього завдання;
3. приведення у порядок робочих місць;
4. створення установки на відпочинок.

Зупинимося на характеристиці орієнтовної структури уроку та її корекційній спрямованості.

У зв'язку з інертністю нервових процесів розумово відсталі діти на початку уроку досить довго перебувають під впливом вражень і форм поведінки, які мали місце до уроку. Одні з них продовжують залишатися у стані збудженості, інші - залишаються пасивними, перебувають у полоні розумової інертності. Учні тривалий час по-справжньому не включаються у навчальний процес, саме втягування в працю триває занадто довго.

Для попередження і усунення такої негативної післядії та швидкої адаптації школярів до розумової праці на початку уроку запроваджується загальнокорекційний етап. Його мета: ослабити й зняти попередні враження й збудження в учнів, що заважають їм нормально включитись у працю; активізувати нервово-психічні процеси, вивести окремих учнів зі стану загальмованості, якщо він перед цим виник, та підготувати до подальшої праці на уроці. Усе це сприяє створенню стану оптимальної збудженості центральної нервової системи, що є необхідною передумовою успішного навчання учня.

Нервово-психічна підготовка є одним із типових корекційних засобів. Проводиться вона на початку уроку. Кожного разу вчителеві варто вдаватися до цілої системи запобіжних заходів, звертати увагу на такі деталі, які в масовій школі можуть і не мати значення. Особливу вагу має навіть те, як входять діти до класу, як учитель вітається з ними, як оглядає їх.

На початку уроку важливо, щоб учитель зробив значну паузу: в класі повинна наступити хвилина тиші. У допоміжній школі – це не звичайний психологічний момент, а спосіб корекції: хвилина тиші дає можливість учням заспокоїтися від нервового збудження і зосередити увагу на вчителеві.

Зарозуміло, що в цей час ніяких приготувань, ніяких зауважень учителеві робити не варто.

Нервово-психологічна підготовка триває 5-7 хвилин. Щоб максимально вплинути на організм і психіку дітей, запроваджують вправи, які виконують фронтально всі учні, але кожен - самостійно. Необхідно організувати роботу так, щоб усі діти працювали одночасно, а не кілька з них по черзі, а інші були лише присутніми при цьому. Зміст підготовчих вправ може бути різноманітний. Наприклад: усна лічба; дидактична гра (мовна, математична, географічна тощо); розгляд картин, предметів і бесіда про них; слухання оповідань, казок; вправи на розвиток моторики з використанням мозаїки, кубиків та інших предметів; фізичні вправи загальнорозвиткового характеру; граматичний розбір; творчий диктант; слухання аудіовізуальних записів; співи; малювання; вправи на розвиток уваги, мислення, пам'яті тощо.

Між змістом вправ для нервово-психологічної підготовки і змістом основної частини уроку існує тісний зв'язок: для підготовчої частини добирають такі види діяльності, які за характером впливу на організм подібні до тих, що застосовуються в основній частині уроку. Водночас вони не розкривають змісту того, що вивчатиметься на уроці, оскільки подібні до наступних лише за формою, а не за змістом.

Після загальнокорекційної частини на початку основної варто організаційно підготувати учнів до праці в основній частині уроку – підготувати робочі місця, навчальне приладдя, довести до учнів мету й завдання уроку.

За умов правильної організації уроку в масовій школі усі ці організаційні питання не стають окремим об'єктом уваги педагога й учнів. Учні з нормальним інтелектом за виробленою навичкою розв'язують їх мимохідь, у комплексі.

У допоміжній школі, особливо в молодших класах, навпаки, кожний організаційний момент ставить окреме завдання. Проводячи роботу з усім класом, учитель змушений водночас керувати діями майже кожного учня. Одному потрібно розкрити на потрібній сторінці буквар, другому показати, як правильно сидіти за партою, іншого заспокоїти, а дехто не розпочинає роботи до того часу, доки до нього не підійде учитель і не розпочне її сам.

Поступово, з розвитком учнів, відбувається згортання компонентів спеціальної організації їхньої праці в єдиний комплекс цілісної діяльності. Проте цього досягають не відразу, а через кілька років наполегливої праці, спрямованої на корекцію діяльності учнів.

Крім організації робочих місць учнів, варто передбачити також створення в них позитивного ставлення до праці на даному уроці, пробудження  інтересу до того, що вивчатиметься, зацікавленості темою уроку.

Не можна обмежуватися лише одним повідомленням про те, яка буде тема уроку. Дітям треба пояснити, що вони будуть робити, а головне - їм потрібно обов'язково розкрити сутність, значення для них того, про що вони дізнаються на уроці; тобто поставити перед ними умотивовану мету. Мотивація під час постановки мети повинна бути тісно пов'язана з інтересами дітей і опиратися на їхній досвід, у той же час словесні пояснення повинні бути лаконічними.

В основній частині уроку здійснюють його завдання, які залежать від типу уроку, а саме: ознайомлення учнів з новим програмним матеріалом, поглиблене вивчення його; корекція неправильно сформованих уявлень і понять; систематизація і узагальнення вивченого раніше; застосування знань і умінь; повторення вивченого матеріалу; перевірка знань, умінь і навичок.

Проте не можна відразу переходити до подачі нових знань або до пояснення нових способів дій. Цьому має передувати відповідна підготовча робота /дидактична підготовка/. Це пов'язано з тим, що у розумово відсталих учнів немає тієї основи, опираючись на яку, діти з нормальним інтелектом досить успішно, за незначної допомоги педагога, переходять до сприймання нових знань. Йдеться про можливість адекватного відтворення уже засвоєних знань і способів дій. Внаслідок порушення процесів запам'ятовування і відтворення розумово відсталі учні, сприймаючи й усвідомлюючи нове, не опираються на раніше засвоєне, оскільки воно не відтворюється. У тих випадках, коли під час вивчення нового учні пам'ятають попередні знання, вони не стають основою, оскільки між старими й новими знаннями не виникають потрібні зв'язки; наявні знання в свідомості учнів не актуалізуються як потрібні для розуміння нових знань. Усе це й потребує введення спеціального пропедевтичного етапу перед засвоєнням нових знань. Його мета – відновити, активізувати набуті! уже знання й способи дій, встановити зв'язки між старим і новим матеріалом, ввести учнів в коло понять та ідей, що є основою для кращого сприймання нового.

Виділяють найпоширеніші форми проведення пропедевтичного етапу:

1) перевірка домашніх завдань, що безпосередньо підводить учнів до сприймання нового і забезпечує наступність у переході від старого матеріалу

до нового або від однієї його частини до другої, від знань до практики. Така перевірка домашніх завдань носить не контрольний, а навчальний характер;

1. вступна бесіда, що вводить у коло уявлень, необхідних для успішного сприймання нового. Частіше вступна бесіда проводиться перед вивченням лілових статей, виконанням практичних робіт з малювання, трудового навчання, перед проведенням екскурсії тощо;
2. розповідь учителя, що підводить учнів до розуміння нового матеріалу;
3. повторення попереднього матеріалу, що встановлює в учнів систему зв'язків з новим матеріалом;

5) спостереження за явищами природи, за життєвими фактами,   
слухання музики, розгляд картин і т. ін, на основі яких в учнів утворюються   
нові або повніше відтворюються старі образи, необхідні для усвідомленого   
сприймання нового, а також для поглиблення розуміння раніше вивченого   
матеріалу.

Наступним етапом основної частини уроку є формувальний. Він називається так тому, що на цьому етапі безпосередньо засвоюють знання, набувають умінь і навичок або досягають нового, вищого рівня оволодіння ними.

Отже, на даному етапі уроку учні вперше знайомляться з новими знаннями або поповнюють раніше засвоєні факти новими відомостями, яких раніше не сприймали. Знайомство з новими або відтворення раніше набутих знань може відбуватися у формі пояснення або розповіді вчителя, демонстрування визначених для засвоєння дій та прийомів їх виконання, евристичної бесіди, спостережень за предметами і явищами дійсності, перегляду кінофільмів, демонстрування предметів і явищ за допомогою технічних засобів навчання, слухання мелодій, пісень тощо.

У допоміжній школі, особливо в початкових класах, новий матеріал на кожному уроці подається в малому обсязі, тому що учні будуть неспроможні його засвоїти. Етап першого ознайомлення учнів з новим матеріалом може тривати до 10 хвилин.

Як би чітко учням не пояснювали новий матеріал, вони повністю і цілком свідомо не можуть засвоїти його відразу, Це зумовлено особливостями їхньої пізнавальної діяльності, перш за все – вадами сприймання. Тому після пояснення навчального матеріалу вчитель повинен повторно звертатися до щойно викладеного у різних формах з включенням У сферу сприймання нових об'єктів, домагаючись повного усвідомлення матеріалу і закріплення в пам'яті основних фактів

На цьому етапі здійснюється уточнення, поглиблення, систематизація й узагальнення вивченого матеріалу, а також виконуються вправи для застосування знань.

Варто також врахувати, що найпродуктивнішим для учнів часом на уроці є період від 7-8 до 20-ї хвилини уроку, а після цього спостерігається загальне зниження працездатності школярів. Щоб запобігти цьому, потрібно вводити вправи, спрямовані на підновлення працездатності (фізкультхвилинки, динамічні паузи, хвилинки відпочинку та ін.), чергувати словесні засоби навчання з наочними та з практичною діяльністю учнів. Правильне чергування різних видів навчальної діяльності значною мірою запобігає швидкій втомі учнів і зниженню працездатності, забезпечує підтримання її на оптимальному рівні протягом усієї основної частини уроку.

Кожен урок потребує організованого завершення, певної закінченості. Тому наявність у структурі уроку як складової ланки заключної частини зумовлюється самою логікою уроку. Основними завданнями цієї частини є:

1. підбиття підсумків роботи на уроці й оцінка успіхів та старанності учнів;
2. пояснення учням домашнього завдання (його обсягу, способів і послідовності виконання), настанови щодо подальшої їх самостійної роботи, спрямованої на поглиблення і закріплення знань, здобутих на уроці, та на застосування їх на практиці;
3. заспокоєння учнів, якщо на уроці вони перебували у напруженні;
4. приведення до порядку робочих місць, знарядь, інструментів, письмового приладдя;
5. створення установки на відпочинок. У розумово відсталих дітей перехід до відпочинку на перерві потребує не менших зусиль, ніж переключення зі стану відпочинку на навчальну працю. Тому в кінці уроку необхідно залучати учнів до спільної роботи, яка діє на них заспокійливо, знімає в одних нервово-психічне збудження і виводить інших зі стану гальмування, що виникло внаслідок перевтоми. З цією метою використовують спокійні рухливі й дидактичні ігри, вправи для дихання, декламування віршів, відгадування загадок, слухання цікавих розповідей, перегляд діапозитивів, колективний спів тощо.

Вирішальною умовою, що забезпечує оптимальну побудову уроку в Допоміжній школі, залишається всебічне вивчення особистості учнів і колективу класу з метою визначення типологічних та індивідуальних особливостей, досягнення за допомогою спеціальних заходів успішного навчання і розвитку кожної дитини. Як зазначалося, принцип індивідуального та диференційованого підходу € найважливішим принципом спеціального навчання і запорукою його оптимізації, тому що вміла реалізація цього принципу вчителем дозволяє кожному учневі досягнути максимально можливого рівня успішності й розвитку. Разом з тим цей принцип вимагає від учителя поступового зниження частки індивідуальної допомоги учням, щоб не знизити їхніх вольових зусиль у навчанні, розвивати самостійність.

Виробляючи систему заходів індивідуальної" допомоги учням класу, вчитель повинен надати її кожному, спрямувавши на ліквідацію конкретних прогалин у знаннях, тих чи інших навчальних уміннях, виявлення особливостей функціонування різних психічних процесів. Якщо спробувати узагальнити всі відомі види, варіанти, способи, прийоми та напрямки цієї допомоги, яку можуть використати вчителі, то їх можна звести до такого:

* назвати правила, тип задачі тощо, на що спирається дана вправа, завдання;
* доповнити завдання конкретним малюнком, схемою, планом виконання;
* записати умову у вигляді таблиці, умовних позначень тощо;
* вказати алгоритм розв'язання, виконання вправи;
* вказати чи навіть навести аналогічну задачу, розв'язану раніше;
* пояснити хід виконання даного завдання;
* запропонувати виконати допоміжне завдання, яке наводить на розв'язання основного питання, задачі;
* навести на пошук рішення за допомогою асоціації;
* розчленити складне завдання на ряд елементарних, тобто знизити його складність;
* поставити навідні запитання;
* ще раз повторити інструкцію, новий матеріал;
* багаторазово повторити спосіб виконання завдання або дії, прочитати інструкцію, умову задачі тощо;
* змінити умови роботи на уроці (викликати до дошки, міркувати вголос та ін.);
* переключити учнів на практичну діяльність з предметами, на інші завдання, які підтримують інтерес до завдання і підкріплюють віру в свої сили;
* поєднувати під час виконання завдання дії за наочним зразком зі словесною інструкцією;
* зменшити обсяг завдання;
* попередити про можливі помилки в діях учнів;
* висловити схвалення, щоб посилити віру учнів у свої сили, підтвердити правильність їх дій та ін.

Учні, які потребують допомоги вчителя, та види такої допомоги, не повинні бути постійними. У міру усунення; тих чи інших прогалин, труднощів, особистісних недоліків змінюється індивідуальний підхід до учнів. Жодних списків сильних, середніх і слабких у класі не складається і не оголошується. Вчитель умовно, для себе, враховує їх існування при доборі навчального матеріалу, під час проведення уроку, при поясненні домашнього завдання тощо.

Отже, для розв'язання корекційних завдань на уроці в допоміжній школі запроваджуються такі способи:

* спрощується структура і зменшується обсяг знань під час пояснення нового матеріалу відповідно до обмежених пізнавальних можливостей учнів;
* уповільнюється темп навчання, що відповідає уповільненості психічних процесів, які відбуваються в розумово відсталих учнів;
* щойно поданий навчальний матеріал багаторазово повторюється на всіх етапах його вивчення з метою запобігання забуванню, нечіткості сприймання;
* максимально використовується предметна діяльність і досвід дітей під час формування важких для них узагальнень;
* забезпечується взаємокомпенсація функцій різних аналізаторів у поєднанні з аналітико-синтетичною діяльністю мозку; одночасно використовуються слово, дія й наочне сприймання, щоб запобігти розриву між практичними діями, образами й поняттями; предметні дії та сприймання супроводжують словесним поясненням і, навпаки, словесне мовлення співвідносять з предметами та їх зображеннями;
* складні завдання розподіляються на окремі частини для ґрунтовного вивчення кожної з них окремо з наступним відтворенням початкової структури знань;
* використовуються різні види інструкцій, попередньо плануються дії;
* учителем і учнем спільно виконуються частини завдання, якщо учень не може сам його виконати;
* за допомогою запитань, показу, тренувань тощо виправляються й уточнюються дії учнів, якими керує вчитель;
* забезпечується постійна перевірка розуміння учнями навчальної інформації;
* постійно реалізується індивідуальний і диференційований підхід до школярів.

**9.2. ТИПИ УРОКІВ У СПЕЦІАЛЬНІЙ КОРЕКЦІЙНІЙ ШКОЛІ**

У корекційній педагогіці найбільш поширена класифікація уроків у залежності від основної освітньої мети заняття, згідно з якою виділяються такі типи уроків:

1. пропедевтичні;
2. формування нових знань, умінь і навичок;
3. додаткової корекції знань і умінь;
4. систематизації й узагальнення знань, умінь та навичок;
5. застосування знань, умінь і навичок;
6. перевірки якості засвоєння знань і умінь;
7. комбіновані уроки.

Розглянемо деякі особливості кожного з названих типів уроків.

ПРОПЕДЕВТИЧНІ УРОКИ. Уроки цього типу мають два різновиди: загальнопропедевтичні і тематикопропедевтичні.

Загальнопропедевтичні уроки проводяться на початку навчання у підготовчому та першому класах і спрямовані на підготовку учнів до систематичного засвоєння програмного матеріалу.

Завдання загальнопропедевтичних уроків такі:

1. ґрунтовно вивчати учнів для уточнення клінічних і психологічних відомостей про них, виявляти рівень їх загального розвитку, обсяг уявлень і знань про навколишню дійсність, стан орієнтування у навколишньому середовищі, готовність до навчальної діяльності;
2. вчити учнів орієнтуватися у класному і шкільному оточенні;
3. корегувати найбільш серйозні вади уваги, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення і моторики;
4. прищеплювати школярам навички навчальної діяльності, уміння бути організованими під час навчання, узгоджувати свої дії з діями учнів усього класу;
5. долати індиферентне ставлення до навчальної діяльності і розвивати інтерес до неї, позитивні емоції й мотиви.

Тематикопропедевтичні уроки проводяться в процесі вивчення навчальних предметів з метою підготовки учнів до засвоєння складного навчального матеріалу, виконання самостійної роботи або перед екскурсією орієнтування учнів у тому, що вони мають спостерігати і які завдання виконувати під час екскурсії.

Головна функція пропедевтичних уроків – створення передумов для успішного наступного оволодіння учнями навчальним матеріалом.

УРОКИ ФОРМУВАННЯ НОВИХ ЗНАНЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК.

Особливістю уроків цього типу є те, що на них учні сприймають новий навчальний матеріал або засвоюють нові способи й прийоми дій. Головне в них - елемент новизни, початкове ознайомлення, а не повне опанування нової порції знань, ще невідомих способів дій. На таких уроках учні стикаються з труднощами у диференціюванні того, що сприймається: вони часто не розрізняють за змістом важливе й другорядне, спільне й відмінне в предметах. У цих умовах на уроках формування нових знань, умінь і навичок особлива увага звертається на забезпечення повного сприймання та чіткого усвідомлення всіх елементів, одиниць знань і дій. Усе, що визначено на уроках, має бути в повному обсязі сприйнятим та усвідомленим. Стосовно розумово відсталих дітей ця вимога є винятково важливою, оскільки увесь запас знань створюється лише на уроках, самостійно його поповнювати учні в більшості випадків не можуть. Також вони не спроможні самостійно надолужувати те, що не засвоїли на уроці, тому що прогалини в знаннях розумово відсталі діти не усвідомлюють. Якщо не буде забезпечено повноти і правильності засвоєння знань на уроці, то неправильно сформовані поняття можуть закріпитися, перетворившись у стереотип, який дуже важко перебудовується у зв'язку з інертністю нервових процесів у розумово відсталих дітей.

Щоб розумово відсталі учні повноцінно засвоювали новий матеріал, необхідно застосовувати спеціальні корекційно значущі прийоми і засоби організації навчального матеріалу і діяльності дітей.

Перш за все, на кожен урок потрібно добирати максимально зменшену порцію знань, що буде становити цілісну мікросистему навчального предмета. Виклад достатнього обсягу такої мікросистеми розраховується на 5-10 хвилин у молодших класах, і 10-25 – в старших класах залежно від характеру матеріалу.

Зміст навчального матеріалу добирають так, щоб він мав значно простіший рівень узагальнення порівняно з матеріалом, який вивчається у масовій школі. Навчальний матеріал подають учням в максимально конкретно   зі   значним   використанням   наочності.   За   кожним   словом, судженням, думкою учень повинен бачити реальні речі – факти, предмети процеси.

Необхідно надавати допомогу дітям у встановленні зв'язків між старими і новими знаннями, між окремими фактами в системі нових знань, між предметами й явищами, змістом нових знань і реальними предметами явищами і процесами.

Учням надається допомога в адекватній актуалізації старих знань як основи для чіткого усвідомлення нового матеріалу.

Щоб полегшити сприймання нового, перед поясненням або розповіддю школярів знайомлять з новими словами, планом викладу, малюнками.

З метою усвідомленого сприймання навчального матеріалу необхідно використовувати багаторазові повторення, вказівки і роз'яснення.

Отже, охарактеризовані прийоми спрямовані на надання допомоги учням у досягненні якісного засвоєння знань та умінь.

УРОКИ ДОДАТКОВОЇ КОРЕКЦІЇ ЗНАНЬ І УМІНЬ УЧНІВ.

Корекційні завдання у допоміжній школі розв'язуються на кожному уроці, в чому й полягає особливість спеціального навчання. Проте є й специфічні уроки, спрямовані на корекцію вад у засвоєнні знань розумово відсталими учнями.

Такий тип уроку не виділяється у загальній дидактиці, оскільки діти з нормальним інтелектом спроможні самостійно подолати певні недоліки у засвоєнні знань у процесі повторення чи виконання домашніх завдань. Дещо інша ситуація складається в допоміжних школах. Тут навіть після добре проведеного уроку, незважаючи на запровадження низки корекційних засобів, учні не завжди повністю та якісно засвоюють знання. З часом окремі елементи засвоєних знань забуваються, асоціації послаблюються, руйнуються зв'язки між окремими фактами, явищами, процесами, подіями, відображеними в раніше сприйнятих знаннях. У таких умовах недоцільно відразу переходити до закріплення щойно поданого навчального матеріалу чи до вивчення нової теми. Потрібна додаткова робота для уточнення, внесення поправок, поповнення і відтворення знань, особливо тоді, коли одна й та ж тема вивчається протягом кількох уроків.

Сутність корекційної роботи на спеціальних корекційних уроках полягає в тому, що відбувається повторення раніше вивченого матеріалу з метою його уточнення і доповнення. Для цього матеріал заново поділяється на частини, кожну з яких вивчають окремо. Так само відбувається й розгортання складних  дій.   Завдяки  повторному  поелементному  вивченню  знань  та формування умінь відновлюються не повністю засвоєні раніше або забуті знання, виправляються допущені неточності у засвоєнні окремих фактів, поглиблюється поверхово засвоєний навчальний матеріал. Поряд з тим продовжують збагачуватися і закріплюватися ноіві знання в пам'яті учнів.

Отже, уроки додаткової корекції знань і умінь дозволяють створити міцну основу для подальшого успішного навчання дітей.

УРОКИ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗНАНЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК.

У результаті сповільненого темпу навчання в допоміжній школі вивчення системи знань розтягується на довгий час. У зв'язку з цим розумово відсталі школярі схильні забувати багато чого із засвоєного до закінчення вивчення теми, втрачати логіку розгортання вивчення теми від уроку до уроку. Це перешкоджає створенню у свідомості дітей системи знань.

Тому в допоміжній школі проводиться багато спеціальних уроків систематизації й узагальнення знань, засвоєних у різний час протягом тривалого періоду. На них відбувається об'єднання окремих знань в єдину систему, встановлюються й закріплюються зв'язки між окремими фактами та їх системами.

Уроки систематизації і узагальнення знань набувають вагомого корекційного значення, оскільки на них створюються сприятливі умови для виправлення чи послаблення основного притаманного розумово відсталим дітям недоліку-зниження рівня абстрагувань і узагальнень.

УРОКИ ЗАСТОСУВАННЯ ЗНАНЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК. Користуватися знаннями учнів систематично навчають на більшості уроків у процесі вивчення навчального матеріалу. Проте це застосування знань є поелементним і частковим. Адже розумово відсталим учням важко застосовувати цілий комплекс знань, умінь, здобутих у різний час.

Щоб навчити учнів користуватися складними комплексами знань і умінь, вводять спеціальні уроки відповідного тішу. На них школярів протягом основного часу залучають до послідовної" практичної діяльності, результатом якої є отримання цілісного результату як продукту такої діяльності. Уроки застосування знань, умінь і навичок запроваджуються з усіх навчальних предметів і передбачають, зокрема, такі види діяльності:

* дослідна робота на пришкільній земельній ділянці;
* виконання практичних завдань на місцевості у зв'язку з вивченням природничого, географічного і геометричного матеріалу;
* практичні роботи з усіх предметів (виконання вправ, написання творів складання ділових паперів, практичні обчислення тощо);
* заняття в навчально-виробничих майстернях;
* виробнича праця на підприємствах під час проходження навчальної виробничої практики.

Особливу увагу на таких уроках варто звертати на створення умов ефективного застосування знань на практиці, а саме:

1. дотримання єдності засвоєння і застосування знань, не роз'єднання цих процесів, а їх одночасність;
2. зміцнення зв'язків навчання з життям, практикою, актуалізація і використання в навчанні життєвого досвіду дітей;
3. систематичне включення учнів у практичну діяльність, яка вимагає використання набутих знань і формує здатність до усвідомленого його здійснення, зокрема шляхом коментування дій з посиланням на відповідні правила, виховання звички обдумувати способи роботи, звертатися до довідкової літератури, стимулювання поєднання практичної дії зі словом, вироблення узагальнюючих способів дій тощо.

Уроки застосування знань, умінь і навичок набувають вагомого значення для подальшої соціальної адаптації розумово відсталих дітей, особливо для їхньої професійної самореалізації.

УРОКИ ПЕРЕВІРКИ ЯКОСТІ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ І УМІНЬ (контрольні уроки).

У допоміжній школі уроки цього типу посідають значне місце в навчальній діяльності учнів.

Головним є те, що на них виявляється не лише рівень засвоєння знань і умінь, а й з'ясовуються результати корекційно-виховної роботи за певний проміжок часу. Зокрема, виявляються прогалини у знаннях і уміннях учнів, у рівні їх усвідомленості, системності, повноті, дієвості і на основі цього визначається зміст подальшої додаткової роботи, визначається доцільність переходу до вивчення нового матеріалу, стан скомпенсованості порушень саме тих механізмів, на основі яких відбувалось засвоєння знань, оцінюється результативність використаних методів навчання і вносяться певні корективи, відтворюються вивчені знання й набуті уміння для приведення їх у систему.

Відомості, отримані на контрольних уроках, дозволяють визначити напрями подальшої навчальної та корекційної роботи і враховуються при переведенні учнів до наступного класу.

КОМБІНОВАНІ УРОКИ містять у собі головні завдання і види роботи декількох типів уроків. На них у єдності вирішуються завдання повідомлення нових знань, їх закріплення і застосування, перевірки і корекції засвоєння, систематизації тощо.

**9.3.  Підготовка вчителя до уроку**

Загальна підготовка до уроку включає в себе роботу над змістом навчального предмета - знайомство з програмою, розширення й уточнення знань з предмету. До загальної підготовки відноситься і вивчення стану знань і вмінь учнів, їхньої підготовленості до роботи з предмета чи нового курсу.

Викладання будь-якого навчального предмету передбачає використання різноманітного обладнання. У розпорядженні вчителя повинні бути певні натуральні моделі, малюнки, схеми, мапи, набір сучасних технічних засобів тощо. Обладнання уроків вимагає наявності як посібників для демонстрації усьому класу, так і роздаткового матеріалу індивідуального користування. Деякі посібники виготовляються учителем, учнями, тому варто подбати про їхній естетичний вигляд, зручність для використання на уроці.

Обсяг і глибина інформації, яка повідомляється учням, визначаються програмою, проте залежать і від підготовленості школярів та від їхніх можливостей щодо засвоєння знань. Готуючись до роботи над конкретною навчальною темою, учитель враховує особливості скгаду учнів класу.

Готуючись до викладання навчального курсу, він продумує його освітні, виховні та корекційно-розвиткові завдання.

Перед початком роботи над навчальною темою учитель розділяє. її на невеликі порції, які будуть послідовно пропонуватися школярам. Окрема порція є певним завершеним етапом у вивченні теми.

Кожна програмова тема входить складовою частиною у шкільний курс навчального предмета. Існують логічні зв'язки даної теми з пройденими, а також з тими, які будуть вивчатись. У будь-якому навчальному предметі є основні, головні питання, біля яких формується ]решта матеріалу.

Розроблена вчителем послідовність етапів у вивченні програмової теми відображається в календарному і тематичному планах. У тематичний план включаються відомості про порядок роботи над темою, типи уроків. Враховується необхідність постійного звертання до пройденого.

Тематичний план розробляється до початку роботи над темою, тому в процесі його реалізації можливе внесення окремих змін. Розходження з тематичним планом не повинно бути довільним, а має визначитися вагомими причинами ( виявились прогалини в знаннях учнів, не вдалося викликати в учнів необхідну активність тощо). З урахуванням цього вчитель складає план уроку, але його тема визначається тематичним планом.

Відправним моментом при розробці конспекту /робочого плану/ уроку єрезультати опитування учнів, виконання ними самостійних, класних і домашніх робіт, якість виготовлених дітьми виробів, загальні й індивідуальні труднощі та помилки.

У плані уроку відображаються структурні компоненти, різні методи і прийоми. Вчитель не тільки вносить в конспект відібрані ним для даного уроку методи і прийоми, а передбачає їх оптимальне поєднання, добирає види робіт, завдання і вправи, які будуть запропоновані учням.

У конспекті уроку відображається також індивідуальний і диференційований підхід до школярів, робота, спрямована на попередження і виправлення помилок.

Розгорнутість конспекту уроку залежить від досвіду і майстерності вчителя.

Після уроку вчитель повинен зробити висновки, пропозиції як до уроку в цілому, так і до окремих його етапів, до роботи учнів тощо.

**9.4. Екскурсія як форма організації навчального процесу**

Особливою формою організації" навчання виступає навчальна **екскурсія.**Вона може проводитися в усіх класах у процесі вивчення різних навчальних предметів. Тематика навчальних екскурсій, місце їх проведення, кількість та зміст не обираються вчителем довільно, а регламентуються навчальною програмою предмета. Саме тому вони передбачаються у календарному плануванні й проводяться за розкладом уроків, а іноді - У позаурочний час.

Навчальна екскурсія – це форма організації навчання в умовах природного ландшафту, виробництва, музею, виставки з метою спостереження та вивчення учнями різних об'єктів і явищ дійсності. Характерна ознака заняття — вивчення об'єктів пов'язане з пересуванням учнів.

Задачі екскурсії — розвиток здібностей учнів діяти з пізнавальних позицій у оточуючому їх навколишньому світі; безпосередньо сприймати і вивчати   життєві   явища   і   процеси.   Екскурсії  допомагають   формувати емоційну  сферу  учнів:   почуття  прекрасного,  відчуття   радості   пізнання, бажання бути корисними людям.

Кожна екскурсія пов'язана з навчальним матеріалом різних предметів. Екскурсії допомагають учням охопити зміст навчання всебічно, побачити взаємозв'язок досліджуваних у різних курсах явищ і законів, набути навички їхнього універсального застосування.

Особливістю навчальних екскурсій у допоміжній школі є те, що вони проводяться з метою розширення, доповнення знань учнів про факти і явища, засвоєні раніше на уроках. Формування нових знань під час екскурсії не планується, оскільки увага дітей на таких заходах є досить розсіяною, учні емоційно збуджуються під впливом нових вражень, що негативно відбивається на засвоєнні матеріалу. Лише окремі види екскурсій можуть плануватись як пропедевтичні. Це, зокрема, збір\* природного матеріалу перед виготовленням відповідних виробів на уроці трудового навчання, ознайомлення з працею людей на окремому підприємстві перед роботою у майстернях тощо.

Навчальні екскурсії набувають вагомого корекційного значення, оскільки жодне майстерне слово чи найяскравіша наочність не замінять живого споглядання. Результати спостережень і одержані на екскурсіях відомості заповнюють можливі прогалини у знаннях учнів, пов'язані з вадами сприймання та уявлення; враження, отримані під час екскурсій, стимулюють учнів до свідомого засвоєння матеріалу, пробуджують їхню допитливість і активність.

Проте досягнення і навчальної, і корекційної мети можливе за умови правильної організації навчальної екскурсії, дотримання певних вимог. Охарактеризуємо їх.

Учитель має чітко визначити навчальну, корекційну і виховну мету екскурсії відповідно до програми предмета, рівня засвоєння матеріалу учнями конкретного класу та їхніх можливостей. Варто узгодити місце проведення екскурсії, передбачене програмою, з місцевими умовами; правильним буде відвідання його вчителем заздалегідь. Також педагог має визначити, чи він сам проводитиме екскурсію, чи це зробить екскурсовод. Оскільки в цій ролі виступатиме не фахівець-дефектолог (екскурсовод музею, майстер на будівництві, бригадир на фабриці та ін.), то його потрібно підготувати до зустрічі з дітьми, конкретизувавши, що саме він має розповідати, у якому обсязі й темпі; можливо краще домовитися, що вчитель буде задавати конкретні запитання.

Заздалегідь має передбачити учитель маршрут, місця відпочинку (якщ0це буде необхідно), домовитися про зміни в розкладі - якщо екскурсія займене один урок. Проте власне екскурсія має тривати, як і урок, 45 хвилин-інший час може бути витрачений на дорогу.

Необхідно підготувати учнів до проведення екскурсії: повідомити її мету, місце проведення, повторити правила дорожнього руху, техніки безпеки і поведінки у громадських місцях.

**9.5. Організація навчальної діяльності розумово відсталих учнів для виконання домашніх завдань**

***9.5.1.   Загальні умови посилення ефективності занять з самопідготовки***

Формування у розумово відсталих школярів навичок самостійної навчальної роботи - важливе освітнє завдання корекційної школи.

Питання розвитку самостійності розумово відсталих школярів у процесі навчання знайшли своє відображення в олігофренопедагогіці у зв'язку з вирішенням різних педагогічних проблем, пов'язаних зокрема, з навчанням учнів допоміжної школи математики (А. А. Хилько), природознавству (В. О. Постовська), географії (В. М. Синьов, В. С. Лікий), радній мові (Є. Я. Зицер), праці (Г. М. Дульнєв, В. Ю. Карвялис, Г. М. Мерсіянова, К. М. Турчинська та ін.). При цьому вказується, що значне використання самостійної роботи школярів на уроках позитивно впливає на якість їхніх знань, умінь і навичок, виправлення недоліків пізнавальних процесів, сприяє кращому включенню їх у суспільно корисну трудову діяльність.

У дослідженні О. М. Ляшенка спеціально вивчалося питання розвитку навичок самостійної роботи в розумово відсталих школярів під час підготовки домашніх завдань. Підтверджено, що учні допоміжної школи, самостійно виконуючи домашні завдання відчувають значні труднощі в організації власної навчальної діяльності у зв'язку з послабленням внутрішніх регулятивних процесів, непевності у своїх силах тощо. Усе це заважає педагогам правильно організовувати заняття з підготовки домашніх завдань.

У практиці спостерігається дві протилежні тенденції: або вихователі на всіх роках навчання надмірно опікують школярів, що перешкоджає розвитку їхньої самостійності й активності, або дітям надається повна самостійність без будь-якого контролю і керівництва з боку педагога, що ставить їх найчастіше перед нездоланними труднощами і не дозволяє правильно і свідомо виконувати задану роботу.

У першому і в другому випадках освітньо-корекційна ефективність самопідготовки як своєрідної форми організації навчального процесу помітно знижується.

Проте підготовку домашніх завдань розумово відсталими школярами можна значно поліпшити, якщо послідовно дотримуватися низки педагогічних умов, до яких відносяться наступні:

1. цілеспрямоване навчання розумово відсталих школярів узагальненим прийомам самостійного виконання домашніх завдань;
2. забезпечення різноманітності домашніх завдань і способів роботи учнів із заданим на самопідготовку навчальним матеріалом;
3. раціональний вибір форм організації занять з підготовки домашніх завдань і способів керівництва самостійною діяльністю школярів з урахуванням їхніх вікових особливостей і характеру матеріалу, що задається;
4. здійснення диференційованого підходу в процесі самопідготовки в наданні педагогічної допомоги учням з урахуванням індивідуальних особливостей і можливостей розумово відсталих дітей;
5. дотримання оптимальних часових норм і раціональної структури занять з самопідготовки з урахуванням особливостей працездатності розумово відсталих школярів;
6. створення психологічно комфортних, а також санітарно-гігієнічних умов для підтримання належного рівня навчальної працездатності учнів, зокрема таких, як початок самопідготовки після перебування дітей на свіжому повітрі (не менше 1 години), організація перерв для відпочинку (через кожні 35-45 хвилин), використання спеціальних корекційних впливів на учнів (заспокоєння, стимуляція, індивідуальний відпочинок, збільшення часу на роботу або скорочення обсягу завдання тощо з урахуванням особливостей типу аномального розвитку розумово відсталої дитини, стану її аналізаторів, соматичного і психічного здоров'я та ін.), розміщення учнів за партами з урахуванням позитивних взаємостосунків;
7. дотримання орієнтовних часових норм тривалості само підготовок; 2-   
   4 класи - від 1 години до 1 години 30 хвилин; *5-6*класи - 1 година 30 хвилин до і години 50 хвилин; 7-8 класи - до 2 годин; 9-10 класи - до 2 годин 30 хвилин;
8. єдність підходів до учнів, тісна взаємодія, постійна взаємо-інформованість учителів і вихователів з питань навчальної роботи поведінки, розвитку, труднощів, психічних і фізичних станів розумово відсталих дітей (шляхом ведення зошитів взаємозв'язку вчителів і вихователів, які працюють з даним класом, періодичного взаємо відвідування уроків і занять з самопідготовки, проведення епізодичних міні-нарад консультативного характеру.

Щодо посилення взаємозв'язку між учителем і вихователем у педагогічному керівництві самопідготовкою розумово відсталих дітей, то головна їхня задача полягає у систематичному і цілеспрямованому навчанні розумово відсталих школярів самостійному виконанню навчальних завдань. Однак за цієї загальної задачі функції вчителя і вихователя певним чином розрізняються. Тому доцільно розкрити основні аспекти педагогічної роботи вчителя і вихователя з формування у розумово відсталих учнів самостійного виконання домашніх завдань з метою підвищення корекційно-освітнього ефекту самопідготовки.

***9.5.2. Робота педагогів щодо організації самопідготовки розумово відсталих учнів***

Успішне виконання домашніх завдань багато в чому залежить не тільки від якісного викладання навчального матеріалу вчителем і міри засвоєння його учнями, але і від сформованості в учнів навичок самостійної навчальної праці.

Рівні сформованості навичок самостійного виконання домашніх завдань розумово відсталими школярами і способи організації самопідготовки учнів у допоміжній школі-інтернаті розглядаються в аспекті готовності учнів до самостійного виконання домашніх завдань. За рівнем сформованості у школярів умінь самостійно виконувати домашні завдання О. М. Ляшенко виділяє чотири групи учнів.

**До першої** групи відносяться діти, які володіють відносно високим рівнем самостійності, здатні самоорганізувата свою навчально-пізнавальну діяльність з виконання домашніх завдань, враховуючи вимоги до цього виду навчальної праці. Результати самостійно виконаних завдань учнями цієї групи дають підстави стверджувати про усвідомленість засвоєння знань з вивченої теми.

**До Другої** групи відносяться діти, для яких характерна менш досконала організація самостійної роботи (середній рівень). Вони не враховують необхідність дотримання ряду вимог до виконання завдань. Характерною рисою цієї групи дітей є також недостатня цілеспрямованість самостійної діяльності. Легкі завдання такі учні можуть виконувати самостійно, але за деякого ускладнення їх потребують орієнтувальної і спрямовуючої допомоги педагога. В умовах цілком самостійної роботи учні даної групи засвоюють навчальний матеріал набагато гірше й мало усвідомлено, ніж учні першої групи.

**Третю** групу складають учні з низьким рівнем розвитку самостійності. Вони лише частково, фрагментарно виконують окремі вимоги до організації роботи з самопідготовки, виявляють невміння свідомо користуватися інструкцією до завдання, не роблять спроб перевірити правильність виконання. У процесі роботи їм потрібна значна супроводжувальна допомога педагога, у тому числі корегуючого характеру. На більшість запитань, що стосується змісту домашніх завдань, учні цієї групи дають неправильні відповіді або не відповідають взагалі, що свідчить про незначний вплив самостійної роботи на свідомість і повноту засвоєння матеріалу.

**Четверту**групу складають учні з дуже: низьким рівнем розвитку самостійності. Характерною рисою їх є, насамперед те, що вони зовсім не вміють підготуватися до виконання завдання, до роботи приступають лише після кількаразових нагадувань педагога. Виражені порушення активної уваги і цілеспрямованої діяльності, будучи типовими рисами дітей даної групи, проявляються у тому, що вони не читають умови завдання, не знайомляться з його змістом, не намагаються зрозуміти зміст, працюють механічно, допускаючи велику кількість помилок.

Посилення пізнавальної активності учнів при самопідготовці, поліпшення впливу останньої на якість знань школярів багато в чому залежить від правильного підбору вчителем домашніх завдань із забезпеченням їхньої різноманітності.

На початковому етапі навчання з метою виховання у розумово відсталих школярів впевненості у своїх силах їх варто пропонувати завдання, які своїм змістом не викликають великих утруднень. Надалі в залежності від новизни і складності матеріалу, що вивчається, вчитель передбачає урізноманітнення Домашніх завдань з точки зору характеру пізнавальної діяльності під час їх виконання. Так, у процесі вивчення нової теми частіше подаються завдання **репродуктивного**характеру, основною ознакою яких с оперування уже наявними  знаннями. До  завдань цього типу  відносяться ***відтворювальні тренувальні й оглядові самостійні роботи.***

*Відтворювальні*завдання вимагають від учнів простого відновлення б пам'яті вивченого матеріалу, впізнанню його за основними ознаками (підкреслити букву; склади ЖИ, ШИ; які букви пишуть після Ж?).

*Тренувальні*самостійні завдання потребують від учнів не стільки простого відтворення вивченого, скільки застосування засвоєних прийомів правил у нових ситуаціях.

*Оглядові*самостійні завдання спрямовані на систематизацію й упорядкування вивченого матеріалу. Вони використовуються під час виконання домашніх завдань з читання, природознавства, географії, історії, рідної мови. Сутність їх полягає у складанні планів, заповненні схем з вивченого матеріалу, підготовці цілісних монологічних відтворень.

В міру подальшого просування у вивченні теми і на основі оволодіння учнями певною сумою знань, вчитель ускладнює домашні завдання, пропонуючи дітям такі, які вимагають самостійних висновків, узагальнень тощо.

З цією метою на самопідготовку дають завдання пізнавально-пошукового, творчого і пізнавально-практичного типу.

Завдання пізнавально-пошукового типу передбачають набуття учнями нових знань шляхом самостійних дій. В допоміжній школі із завдань цього типу корисно застосувати *констатуючі і логічно-пошукові*завдання.

*Констатуючі*самостійні роботи включають пізнання й опис нових фактів і явищ дійсності за їх зовнішніми ознаками (спостереження в природі, у процесі навчальної праці тощо).

*Логічно-пошукові*самостійні роботи потребують від учнів різноманітних розумових операцій (синтезу, порівняння, зіставлення фактів і явищ, встановлення в них подібності і розбіжності, об'єднання їх за істотними ознаками, уміння зробити висновки й узагальнення, розкрити причинно-наслідкові зв'язки) і на основі цього - набуття, удосконалення і поглиблення нових знань. Досить широко варто практикувати завдання на розкриття причинно-наслідкових зв'язків шляхом відповідей учнів на запитання, ютових відповідей на які немає в підручнику.

Завдання *творчого та пізнавально - практичного типу*передбачають самостійний перенос знань і умінь у нові ситуації (з географії — виготовлення макетів, моделей, простих приладів, островів, півостровів із протоками і затоками; з математики - виготовити модель прямокутника, куба, циліндра; з різних предметів - розв'язання проблемних ситуацій, нових завдань та ін.).

Крім врахування характеру пізнавальної діяльності учнів у процесі виконання домашніх завдань, учитель повинен враховувати пізнавальні можливості, рівень самостійності кожного з учнів класу. Тому, добираючи домашні завдання, учитель чітко дотримується диференційованого підходу до них з урахуванням індивідуальних можливостей і особливостей розумово відсталих школярів.

Природно, що багатоваріантність завдань певним чином ускладнює роботу вчителя, проте їх диференціація з урахуванням темпу діяльності учнів, складнощів і труднощів матеріалу, що задається, створює сприятливі умови для виконання їх усіма школярами, дозволяє закінчувати самопідготовку майже одночасно. Важливо враховувати, що обсяг домашнього завдання повинен визначатися, виходячи з часу, відведеного на його виконання.

Неабияку роль у забезпеченні якісного виконання домашніх завдань учнями відіграє інструктування дітей на уроці.

Це може бути:

а) розбір і фронтальне виконання частини завдання в класі з наступним закінченням його на самопідготовці;

б) детальний розбір усього домашнього завдання;

в) вказівки щодо порядку його виконання;

г) роз'яснення найбільш раціональних прийомів роботи;

д) розбір окремих питань, що викликають у школярів труднощі під час виконання цих завдань.

Таким чином, після закінчення уроку учень повинен знати загальні орієнтири і напрями щодо виконання домашніх завдань.

Для подачі домашніх завдань і проведення інструктажу щодо їх виконання, учитель відводить у структурі уроку спеціальний час. Домашні завдання діти записують у щоденники (крім учнів підготовчих-2 класів), оскільки у цих класах домашні завдання не задаються. Контроль за цим здійснює вчитель.

Контроль за якістю виконання учнями домашніх завдань зазвичай проводиться шляхом відповідей учнів на запитання вчителя або шляхом Фронтального перегляду учителем виконаних робіт.

Однак, учитель може використовувати більш ефективний у корекційному плані спосіб перевірки засвоєння заданого матеріалу. Таким способом є виконання учнями класу на початку уроку самостійних робіт на матеріалі, аналогічному тому, що виносився на самопідготовку. Це даєможливість перевірити якість засвоєння навчального матеріалу і закріпити його.

***9.5.3.  Навчання школярів узагальнених прийомів самостійного виконання домашніх завдань***

Учні допоміжної школи мають різні можливості в опануванні знаннями. Якщо ці можливості враховуються вчителем під час визначення змісту й обсягу домашніх завдань, то вихователями - під час вибору міри допомоги учням в організації їхньої самостійної роботи.

Для більшості розумово відсталих школярів, навіть старшокласників, характерне невміння самоорганізувати свою навчальну діяльність з підготовки домашніх завдань. Різноманітні недоліки проявляються у дітей як у виконанні дій, що відносяться до загальних умінь організації роботи із самопідготовки (підготовка необхідного учбово-письмового приладу, знаходження завдань, встановлення послідовності їхнього виконання, цілеспрямованість і самостійність при підготовці домашніх завдань, перевірка виконаного і т.п.), так і виконання власне дій, необхідних для підготовки письмових і усних завдань з окремих предметів (використання інструкції до завдання, попереднє знайомство з його змістом, актуалізація необхідних знань, відповіді на контрольні запитання тощо).

У зв'язку з цим однією з найбільш важливих умов, що дозволяє підвищити корекційно-освітню ефективність самопідготовки у допоміжній школі, є спеціальне навчання розумово відсталих школярів самостійному виконанню домашніх завдань.

Для формування умінь виконувати ті або інші навчальні дії, школярів необхідно озброїти знаннями про ці дії, або іншими словами - правилами виконання відповідної діяльності. За свідомого і міцного засвоєння таких правил вони можуть перетворитися для розумово відсталих дітей у внутрішні саморегулятори навчальної діяльності, сприяючи її упорядкуванню і підвищенню рівня самостійності виконання.

З врахуванням усього викладеного учням підготовчого-4 і 5-10 класів допоміжної школи пропонуються спеціальні правила виконання домашніх завдань, що включають алгоритми дій щодо організації навчальної діяльності на заняттях з самопідготовки як загального (тобто стосовно всього процесу самопідготовки),   так   і   часткового   характеру   (тобто   регламентуючих діяльність з виконання конкретно-змістових завдань з різних предметів). Причому,   якщо  часткові  правила  закріплюються   на  самопідготовці,  то загальні спеціально багаторазово вивчаються на цих заняттях.

Загальні і часткові правила виконання домашніх завдань відповідним чином оформляються і вивішуються у приміщенні, де буде проводитися самопідготовка, у вигляді "пам'яток для самопідготовки".

**Пам'ятка** - це письмова інструкція щодо виконання домашніх завдань, розроблена з урахуванням віку і потенційних можливостей дітей, навчального предмета і завдання. Вона може бути детальною і узагальненою, фронтальною та індивідуальною. Найкраще, коли вона і розміщена у навчальному приміщенні, і виготовлена у формі індивідуальних карток (блокнота) для кожного учня. Наведемо приклади окремих пам'яток. ***Пам'ятка для самопідготовки***

1. Подивись у щоденник і визнач, які уроки і завдання будеш сьогодні виконувати.
2. Підготуйся до виконання домашніх завдань (приготуй ручку, олівець, лінійку, підручники й зошити; склади їх у тій послідовності, в якій ти будеш готувати уроки).
3. Послідовність виконання домашніх завдань погодь з вихователем.
4. Виконуй роботу самостійно.
5. Якщо чогось не розумієш, підніми руку й тихо запитай у вихователя.
6. Кожне виконане завдання перевір. Лише потім переходь до наступного.

***Пам'ятка для роботи над усними завданнями***

1. Пригадай, що розповідав учитель на уроці.
2. Прочитай завдання у підручнику. Текст читай повністю, за необхідності розглянь малюнок.
3. Читай вдумливо, прагни зрозуміти головне. Незрозуміле місце прочитай декілька разів.
4. Прочитай вдруге. Склади план прочитаного.
5. Перекажи прочитане. Використовуй для цього запитання, подані у кінці параграфа.
6. Читаючи завдання з історії, географії користуйся картами й ілюстраціями. Кожну нову для тебе географічну чи історичну назву (місто, країна) знайди на карті і запам'ятай.

***Пам'ятка для виконання завдань з математики***

1.Відкрий зошит, запиши дату, слова "Домашня робота" і що задано.

1. Відкрий підручник на потрібній сторінці. Прочитай уважно умоу задачі. Поміркуй і визнач, що вже відомо, а про що необхідно дізнатися.
2. Продумай усно, а потім запиши скорочено умову задачі.
3. З'ясуй, що необхідно знати для відповіді на головне запитання задачі
4. Визнач послідовність дій у задачі.
5. Постав запитання до першої дії і виконай її.
6. Постав запитання до другої дії і виконай її.
7. Запиши відповідь.
8. Перед розв'язанням прикладів подивись, яким способом розв'язували аналогічні у класі.

10. Якщо припустишся помилки, охайно закресли її і зверху напиши   
правильно (число, дію, слово).

**РОЗДІЛ 10. ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

**10.1. Мета і завдання трудового навчання**

Трудове навчання – один із предметів навчального плану спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих дітей, спрямований на підготовку учнів до майбутньої самостійної трудової діяльності. У процесі трудового навчання учні здобувають знання з. основ техніки, технології, організації виробничих процесів у різних галузях господарства та уміння і навички, необхідні в житті і праці. Зокрема, програмами передбачено ознайомлення розумово відсталих учнів з ручною і машинною обробкою матеріалів, які широко використовуються у виробничій сфері. Завдяки цьому в учнів формуються загальні принципи ручної і механічної технології, що має важливе значення для розширення їхнього політехнічного світогляду. Крім цього, програмами передбачено виконання таких важливих дій, які забезпечують формування достатніх уявлень про професію.

Важливе значення має також ознайомлення учнів з організацією праці у шкільній майстерні та на виробництві. На уроках трудового навчання вчителі вчать учнів правильно організувати своє робоче місце, зручно розташовувати інструменти і матеріали, дотримуватися правил поведінки і техніки безпеки. З часом вони здобувають знання про режим робочого дня, знайомляться з такими поняттями, як план, норма виробітку, заробітна плата, продуктивність праці. Навчаючись у шкільній майстерні, учні вступають у виробничі відносини, відчувають і розуміють взаємозалежність один від одного.

На початковому етапі трудового навчання важливого значення набуває вироблення елементарних робочих дій, прийомів праці та умінь інтелектуального характеру. Трудове навчання ефективно використовується Для формування в учнів таких важливих якостей особистості, як уміння працювати в колективі, керувати собою в процесії праці.

Для підготовки розумово відсталих учнів до самостійної трудової Діяльності на виробництві необхідно також озброїти їх міцними знаннями з основ техніки безпеки. Перед початком роботи педагог проводить інструктаж щодо організації праці з тими чи іншими інструментами, матеріалами ручним та механічним приладдям, стежить за дотриманням цих вимог забезпечує формування відповідних звичок.

Готовність учнів старших класів до самостійної праці визначається також розв'язанням таких важливих завдань, як розширення їхнього політехнічного світогляду на основі знань, отриманих у процесі вивчення предметів загальноосвітнього циклу, і використання їх у продуктивній праці. Реальність цього зумовлюється змістом як загальноосвітніх предметів, так і трудового навчання. У процесі вивчення предметів загальноосвітнього циклу вчитель створює такі навчальні ситуації, які викликають у учнів потребу в певних трудових уміннях і навичках. Також у процесі трудового навчання завжди виникає потреба у використанні загальноосвітніх знань. Наприклад, щоб виготовити муляж, гербарій, учень повинен уміти ліпити, клеїти, працювати з голкою, ножицями тощо. А без математичних знань він не виконає жодної роботи, пов'язаної з визначенням розмірів, довжини, товщини відрізків деревини та металу, з яких виготовлятиме виріб. Без знань з мови не зможе зрозуміти інструкцію, скласти план виготовлення виробу, пояснити свою роботу.

У підготовці учнів до трудової діяльності важливе значення мають обслуговуюча, суспільно корисна і продуктивна види праці, вправи на навчально-дослідних ділянках, заняття в гуртках професійної спрямованості. Активне включення учнів до різноманітних форм трудової діяльності, доступних віковим і психофізичним можливостям розумово відсталих школярів, забезпечує різнобічний розвиток особистості, практичну і професійну підготовку, політехнічну освіту, наступність трудового навчання.

Трудове навчання у спеціальній загальноосвітній школі для розумово відсталих дітей здійснюється диференційовано з урахуванням не лише матеріально-технічної бази школи, професійності вчителів праці, найближчого виробничого оточення школи, а й з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей. Так, трудове навчання в молодших класах проводиться за єдиною для всіх учнів програмою. Проте, виходячи з індивідуальних і типологічних особливостей учнів, вчителі диференційовано підходять до вибору завдань різної складності. Різними будуть засоби, прийоми і темп навчання. По-різному дозується навчальне навантаження, спрощується або посилюється характер праці. Диференційованою є також допомога учням, аналіз та оцінка результатів праці.

У старших класах трудове навчання здійснюється на базі шкільних майстерень з доступних розумово відсталим учням профілів сучасного виробництва. У виборі профілів підготовки учнів до майбутньої трудової діяльності, враховується складність і важкість професії, її доступність кожному вихованцю. Водночас, як би диференційовано не підходили педагоги до професійної підготовки розумово відсталих дітей, школа зобов'язана сформувати у них загальні знання про структуру господарчої діяльності, трудових, виробничих та технологічних процесів. Учні мають оволодіти загальними і спеціальними трудовими уміннями і навичками, властивими певній галузі господарства, та основними прийомами праці з окремих споріднених спеціальностей. У процесі трудового навчання учні набувають умінь організовувати своє робоче місце, планувати послідовність виконання трудових операцій, контролювати хід діяльності та оцінювати результати праці. Така організація трудового навчання в спеціальній загальноосвітній школі для розумово відсталих дітей забезпечує політехнічну і професійну освіту та включення випускників до самостійної трудової діяльності.

Варто констатувати, що багато дослідників (Г. М. Дульнєв, В. І. Бондар, С. Л. Мирський, Г. М. Мерсіянова, О. П. Хохліна та ін.) підкреслюють величезні можливості трудового навчання у корекції психофізичного розвитку і формуванні особистості розумово відсталих дітей, пояснюючи це інтересом, який викликає трудова діяльність у дітей, а також її зовнішнім, предметним, мануальним характером, на основі чого створюються сприятливі можливості для корекції, упорядкування "внутрішньої" психічної діяльності, а також мовлення дітей.

**10.2. Структура трудового навчання**

У спеціальній загальноосвітній школі для розумово відсталих дітей історично склалася стійка структура трудового навчання. Вона включає 4 основні етапи: трудове навчання (1-3 класи); загальнотехнічне трудове навчання (4 клас); професійно-трудове навчання (5-9 класи); виробниче навчання (10 клас).

**10.3. Трудове виховання**

Трудове виховання в олігофренопедагогіці розглядається як Цілеспрямований процес формування в учнів позитивного ставлення до праці, розуміння її соціальної значущості. Трудове виховання учнів спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих дітей – один із основних елементів виховної і корекційної роботи, провідний засіб їхнього різностороннього розвитку і підготовки до життя та виробничої діяльності.

До завдань трудового виховання відносяться: озброєння учнів трудовими уміннями і навичками; виховання почуття любові до праці, формування самостійності у процесі розв'язання трудових завдань; виховання колективізму, організованості, культури праці.

Реалізація зазначених завдань в умовах спеціального навчання має свою специфіку. Вона зумовлена тим, що у більшості учнів порушені пізнавальна діяльність, емоційно-вольова сфера; а часом і поведінка. У багатьох розумово відсталих дітей неврівноважені процеси збудження і гальмування недосконалий фізичний розвиток. Розумово відсталі діти дещо обмежені V своїх можливостях щодо формування інтересу, потреб, світогляду і мотивації до трудової діяльності, проте водночас не поступаються здоровим одноліткам відносно сумлінності, старанності в праці та деяких інших позитивних якостях особистості.

Враховуючи зазначені особливості, необхідно домагатися, щоб зміст виховної роботи пов'язувався з практичною діяльністю, щоб трудова діяльність була посильна, доступна, соціально значуща, а кожен виріб виготовлений учнем, мав практичне застосування. Праця стане для учнів життєвою потребою, якщо вона буде цікавою, приноситиме їм радість і насолоду. Для цього необхідно підбирати завдання, враховуючи бажання і нахили учнів, стан знань, практичних умінь і навичок, індивідуальні і типологічні особливості кожного школяра. Варто пам'ятати, що складна і непосильна праця може викликати негативні реакції, знизити пізнавальний інтерес, а отже, матиме низький виховний і корекційний вплив на розвиток особистості.

Трудове виховання розумово відсталих дітей здійснюється у різних видах трудової діяльності: навчальній, самообслуговуючій, суспільно корисній і продуктивній праці. Усі ці види праці тісно пов'язані між собою і в той же час кожен із них має свої особливості.

У процесі навчальної праці учні засвоюють знання, які дають їм можливість активно включатися у трудову діяльність, набувають умінь розпізнавати, класифікувати, аналізувати, порівнювати, оцінювати виробничі ситуації. В учнів розширюється коло сприймань, удосконалюються пізнавальні здібності, набуваються навички самостійно поповнювати знання і використовувати їх на практиці. Важливим завданням навчальної праці є формування у школярів здатності самостійно й правильно організовувати свою трудову діяльність.

У більшості випадків спеціальна загальноосвітня школа для розумово відсталих дітей - заклад інтернатного типу, що значно розширює можливості педагогічного впливу на учнів засобами спеціально організованої трудової діяльності. З перших днів життя в інтернаті учень зустрічається необхідністю працювати, обслуговувати себе, доглядати за одягом і взуттям» утримувати в чистоті класні і спальні кімнати, чергувати в їдальні, доглядати за рослинами тощо.

Самообслуговування у школі-інтернаті має велике освітнє, виховне і корекційне значення. Діти пізнають причинно-наслідкові зв'язки між явищами і об'єктами навколишнього середовища, аналізують свої вчинки і ставлять перед собою суспільно значущі цілі, удосконалюють пізнавальну діяльність. У них розвиваються такі складні форми психічної діяльності, як довільне і осмислене запам'ятовування, довільна увага, ініціативне мовлення, формується соціально спрямована поведінка тощо. У процесі самообслуговуючої праці в учнів виправляються недоліки психічного розвитку, характеру, поведінки.

Розумово відсталу дитину необхідно вчити не лише правильно виконувати дії з самообслуговування, але й виробити у неї звичку до самообслуговування. Звичка може виникнути лише тоді, коли від дитини щоденно вимагають виконання певних дій, пропонують доступні і зрозумілі завдання, а сама праця є емоційно забарвленою, дає дитині насолоду, задоволення, утверджує її в своїх силах, коли залучення дитини до самообслуговуючої праці не є засобом покарання за провину.

У спеціальній загальноосвітній школі для розумово відсталих дітей впроваджуються різні види самообслуговування: дотримання особистої гігієни, прибирання ліжка, свого робочого місця (1-2 класи), чергування щодо прибирання класу, спальні, коридорів, їдальні, догляд за одягом, взуттям, за рослинами (3-4 класи). Ця робота проводиться у формі індивідуальних завдань і колективної праці. Жоден учень не повинен залишатися без завдання, але кожне завдання має відповідати можливостям працюючого.

Основним змістом системи трудового виховання розумово відсталих дітей є суспільно корисна праця, яка найбільш доступна і значуща з корекційного погляду. Вона обов'язкова для всіх учнів, незалежно від того, До якої професії вони готуються. Поширеними видами суспільно корисної праці є участь учнів у прибиранні території шкільного подвір'я, догляд за флорою і фауною куточків живої природи, за тваринами шкільної ферми, оформлення зон відпочинку, майданчиків для ігор, виготовлення і установлення годівничок для птахів, вирощування, збирання, переробка сільськогосподарських культур тощо. Така суспільно корисна праця викликає учнів особливий інтерес, бажання брати в ній посильну участь.

Варто пам'ятати, що складні й непосильні за характером завдання знижують активність учнів, зумовлюють їхню недисциплінованість, передвчасну  втомлюваність.  Для  попередження  цього  вчитель  повинен правильно дозувати  фізичне  навантаження,  встановлювати  такий режим  праці,   організовувати   таку   послідовність  роботи   й   відпочинку,   за яких усувається   втома   і   поновлюються   фізичні   сили.   Продуктивність праці розумово відсталих дітей зростатиме, коли їхня робота охоплюватиме окремі розрізнені операції, а стане єдиним процесом виготовлення продукті, праці від початку до кінця.

Корекційно-виховний вплив суспільно корисної праці визначатиметься тим, у якій мірі учень включається до суспільних відносин, як організовано його спілкування з іншими учасниками праці, які його життєві позиції у колективі дітей і дорослих, як входить у світ речей і явищ навколишнього середовища. Важливим с й те, наскільки учень успішно засвоює соціальний і трудовий досвід, оволодіває мовленням, предметними діями, звичками формами поведінки. Корекційно-виховній роботі властиві перспективність, оптимістичність, динамічність, що й передбачає досягнення нових успіхів у трудовому вихованні учнів.

Надзвичайно важливою для розв'язання навчальних, виховних і корекційних завдань допоміжної школи є продуктивна праця, яка здійснюється у формі сільськогосподарського і промислового виробництва. Беручи участь у сільськогосподарській праці (підготовка ґрунту до вирощування рослин і злаків, насіння для засіву; вирощування розсади, сільськогосподарських культур; садіння плодових дерев і догляд з ними; збирання, заготівля і перероблення овочів тощо), розумово відсталі діти відчувають реальну потребу в засвоєнні нових знань, в оволодінні практичними уміннями і навичками. Завдяки цьому знання фіксуються в конкретних поняттях, образах і способах дій, реалізуються на практиці в єдності і взаємозв'язку.

Важливою є сільськогосподарська продуктивна праця для формування в учнів інтересу до трудових процесів, що виконуються на пришкільних дослідних ділянках, на фермах, у теплицях, для виховання прагнення самостійно знаходити відповіді на питання, пов'язані з вирощуванням, збиранням і збереженням врожаю. Така робота орієнтує дітей на спеціальності сільськогосподарського профілю, закріплення вихованців на робочих місцях після закінчення школи. Вона цінна у корекційному підношенні, оскільки вимагає певного рівня самостійності, активності, ініціативи, організованості.

Дещо різноманітніший зміст продуктивної праці учнів, які навчаються виробничим    спеціальностям,    що    здійснюється    на    базі    виробничих майстерень, міні-цехів, професійно-технічних училищ, учнівських виробничих ділянок. Основу виробничої праці складає виконання замовлень базових    підприємств:    пошиття    постільної   білизни,    робочих    халатів, рукавиць, виготовлення ящиків для тари, деталей для механізмів, заготівок для меблевих фабрик тощо.

Досвід продуктивної праці розумово відсталих учнів свідчить, що єдності педагогічних вимог і виробничих замовлень можна досягти за умови виконання трудових завдань у процесі використання різних форм діяльності учнів. Так, за індивідуальної роботи кожен учень виконує на одному робочому місці усі послідовні дії повного технологічного процесу. Дана форма виробничої праці важлива для виявлення і розвитку професійних інтересів учнів, ознайомлення їх з особливостями праці, розкриття і закріплення позитивних задатків і здібностей.

В інших випадках виробнича праця учнів організовується на основі бригадної або ланкової форми, коли учні спільно виконують цикл робіт певного технологічного процесу. Ця форма праці є важливою для досягнення виховних цілей. Учні вступають в стосунки, за яких від результатів праці кожного залежить успіх усього колективу.

Розвиток професійних якостей майбутнього працівника відбувається й тоді, коли здійснюється попередній розподіл праці між учнями з наступним кооперуванням членів ланки або бригади. За такої форми організації праці учень вправляється у виконанні однієї операції складного технологічного процесу до того часу, доки не оволодіє нею досконало. Цим досягається формування спеціальних умінь і навичок, характерних для певного виробу.

Надалі учень оволодіває іншою операцією цього технологічного процесу. Так поступово він проходить увесь цикл роботи, пов'язаний з виготовленням виробу. З впровадженням різноманітності праці поступово підвищується інтерес до праці, виключається її монотонність, узагальнюються раніше набуті знання й уміння, удосконалюються робочі навички, розширюється практичний досвід.

У подальшому учні виконують одну з технологічних операцій на конвейєрі, почергово змінюючи робоче місце. Така праця важлива не лише тому, що вони оволодівають уміннями раціонально організовувати своє робоче місце, застосовують прогресивні прийоми роботи, економно використовують сировину і матеріали, а й виробляють швидкісні показники.

Там, де цей досвід набув поширення, успішно долаються бар'єри між Школою і виробництвом, усувається відрив школи від життя, поліпшується якість професійної підготовки учнів, створюються сприятливі умови для інтеграції випускників у суспільство.

**10.4. Професійна орієнтація учнів**

Кінцевою метою роботи спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих дітей є підготовка учнів до самостійної продуктивної трудової діяльності в умовах звичайних виробничих відносин. Успішність майбутньої трудової діяльності розумово відсталих дітей значною мірою визначається правильною організацією профорієнтаційної роботи, яка розглядається як комплекс психолого-педагогічних і методичних заходів спрямованих на оптимізацію працевлаштування випускників згідно їхніх можливостей, інтересів, здібностей та з урахуванням потреб регіонів у робітничих кадрах.

У системі трудового навчання і виховання розумово відсталих дітей значна увага звертається на вивчення психологічних і психофізіологічних вимог професії до робітника, психологічних особливостей і потенційних можливостей учнів та на врахування їх під час вибору майбутнього профілю навчання. В українській дефектології проблему професійного орієнтування розумово відсталих дітей вивчали К. М. Турчинська, А. А. Корнієнко, *В.*І. Бондар, та ін..

У спеціальній психолого-педагогічній літературі розроблено зміст профорієнтаційної роботи з учнями на кожному етапі їхньої професійно-трудової підготовки.

На першому етапі (1-3 класи) специфіка цієї роботи пов'язана з формуванням трудових умінь і навичок у кабінеті праці та в позакласній роботі з самообслуговування. Зокрема, в учнів формуються початкові уявлення про професії, про роль праці в житті людини, виховується повага до людей робітничих професій, потреба в дотриманні порядку на робочому місці, у взаємодопомозі. Особлива увага звертається на вивчення поведінки учнів та їхніх дій на уроках праці, під час виконання трудових операцій, а також під час самообслуговування та виконання суспільно корисної праць Досить важливими на цьому етапі профорієнтаційної роботи є спостереження лікаря, які у поєднанні з психолого-педагогічними даними можуть стати вагомими для попереднього визначення майбутнього профілю навчання.

На другому етапі (4-5 класи) продовжується спостереження за учнями, їх знайомлять з різними видами праці, професіями, проводяться тематичні екскурсії на підприємства, зустрічі з робітниками, посилюється увага до виховання інтересу до професій, з яких школа готує майбутніх робітників. Для цього на уроках праці та в позакласний час проводяться бесіди про робітничі професії, тематичні перегляди кінофільмів, телепередач, учні беруть участь в організації виставок дитячих робіт, вечорів і свят, присвячених їхній майбутній професії.

Особлива увага звертається на виховання інтересів і мотивів до поступних розумово відсталим дітям професій. Така робота ефективна, якщо вона проводиться в цікавій, доступній формі, з урахуванням віку учнів, їхніх знань про професії та рівня загальнотрудових умінь і навичок.

На третьому етапі (6-7 класи) особливість профорієнтації полягає в тому, що ця робота проводиться у процесі занять з конкретної спеціальності, коли учні знайомляться з відповідною технікою, технологіями, організацією виробництва. Розповіді вчителя про професію, екскурсії на підприємства, участь учнів в конкретній трудовій діяльності, в процесі якої вони самі стають причетними до широкого кола професій, активно впливають на формування професійних інтересів підлітків. У процесі цієї роботи учні знайомляться з вимогами, які ставляться професією до людини, з особливостями виконання трудових завдань, зі ставленням робітників до роботи, до організації праці, з використанням на виробництві техніки, технологій.

Успішність розвитку професійних інтересів у розумово відсталих дітей визначається:

наявністю в школі матеріально-технічної бази з професійно-трудового навчання і ефективністю використання її для організації гуртків трудового спрямування, дослідних ділянок, суспільно корисної, продуктивної праці, виставок дитячих виробів з метою ознайомлення учнів з виробничими процесами і різними професіями;

особистістю вчителя професійно-трудового навчання, його авторитетом, педагогічною майстерністю, умінням правильно організувати профорієнтаційну роботу;

усвідомленням учнями важливості оволодіння професією як найважливішої умови їхньої майбутньої життєдіяльності;

дотриманням нормування і дисципліни учнів. Ця вимога впливає на формування в учнів переконання в тому, що будь-яка праця вимагає обов'язкового дотримання дисципліни праці, техніки безпеки і санітарної гігієни, оскільки від цього залежать продуктивність праці та її результати;

присутністю   у   праці   дітей   елементів   творчої   та   організаторської активності.  Там, де  ця  активність спостерігається,  у  них  пробуджується інтерес до праці, до професії;

використанням змагальності між учнями у індивідуальній, груповій та колективній формах, спеціальна організація змагань на матеріалах трудової діяльності (А. Й. Григор'єв).

На четвертому етапі (8-10 класи) професійно-трудового навчання розширюються і поглиблюються знання, уміння і навички з обраного профілю, розширюється політехнічний світогляд учнів про виробництво умови праці, норми виробітку, права і обов'язки робітника. Важливою складовою профорієнтаційної роботи на цьому етапі є екскурсії на підприємства різних галузей господарства. Вони проводяться з метою закріплення загальних і спеціальних знань, а також для більш близького знайомства учнів з обраною професією, з характером праці за профілем, з перспективами зростання, з можливостями працевлаштування.

Усвідомлений вибір професії і якісне оволодіння нею можливе лише тоді, коли учні мають достатній обсяг знань про неї, професія є доступною згідно пізнавальних можливостей дитини, а при виборі профілю навчання враховуватимуться характерні особливості учня: інтереси, потреби, нахили, здібності, професійні наміри, мотиви вибору, риси характеру, темперамент, стан здоров'я.

У процесі виховної роботи з трудового навчання важливу роль відіграють кабінети професійної орієнтації, які у багатьох допоміжних школах стали важливою ланкою профорієнтації, своєрідним центром методичної роботи вчителів професійно-трудового навчання.

У кабінеті профорієнтації розміщуються стенди, на яких подаються відомості про професії, про основні виробництва регіону, про вимоги до робітничих професій та методичні поради дітям і батькам з таких напрямів, як професійна освіта, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація.

**10.5. КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНА ФУНКЦІЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

Розумово відсталим учням характерні суттєві недоліки розвитку, які охоплюють різні сторони психіки. До їх числа, в першу чергу, відносяться:

* уповільнене і обмежене сприймання;
* порушення моторики, мовлення, мислення, пам'яті;
* недостатня,    порівняно    зі    здоровими    однолітками,    пізнавальна активність;
* обмежені знання і уявлення про оточуючий світ;
* недоліки розвитку особистості як вторинні новоутворення у структурі   
  дефекту (невпевненість у собі, невиправдана залежність від оточуючих,   
  низька комунікативність, егоїзм, песимізм, знижена чи завищена самооцінка,   
  невміння керувати власною поведінкою тощо).

Вказані недоліки частково коригуються і долаються у процесі спеціально організованого навчання.

Трудове навчання у спеціальній загальноосвітній школі для розумово відсталих дітей – незамінний засіб корекції недоліків їхнього розвитку. Систематичне і правильно організоване включення учнів у доступні види праці сприяє виправленню зазначених особливостей психічного розвитку. Втім, участь розумово відсталих учнів у різних видах трудової діяльності автоматично   не   призводить   до   виправлення   недоліків   психофізичного розвитку. Цьому передує довготривала спеціально організована робота щодо надання урокам праці корекційно-виховної спрямованості. Забезпечується це введенням у школі довготривалого в часі пропедевтичного періоду трудового навчання (уроки праці в 1-3 класах), у процесі якого долаються прогалини в знаннях учнів, розвивається фонематичний слух, збагачуються уявлення дітей про оточуючий світ речей і явищ, виховуються найпростіші навички самообслуговування, виправляються недоліки довільних рухів. На уроках праці в учнів розвивається інтерес до праці, формується комплекс умінь і навичок роботи з найпростішими матеріалами.

Корекційна функція праці забезпечується доцільним підбором трудових завдань, дозуванням трудових зусиль учнів, спеціальними вправами щодо розвитку і закріплення в учнів процесів аналізу, синтезу, порівняння, пам'яті, мовлення, рухів, вчинків і дій, особистісних якостей, емоційно-вольової сфери.

Враховуючи низький рівень пізнавальних можливостей розумово відсталих учнів, трудове навчання здійснюється в полегшеній формі, що передбачає адаптацію обсягу і характеру навчального матеріалу до пізнавальних можливостей учнів. Реалізується це шляхом спрощення структури знань і практичних дій, навчальний матеріал подається на нижчому рівні узагальнення, теоретичні знання засвоюються у процесі виконання практичних завдань. Вивчення складніших розділів теоретичних знань і технологічних операцій здійснюється шляхом розчленування їх окремі частини і вивчення кожної з них окремо.

Корекційна функція трудового навчання визначається й тим, що оволодіння професією здійснюється за оригінальними програмами побудованими з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учнів Програми з усіх профілів трудового навчання розроблено з урахуванням того, щоб дати розумово відсталому учню доступний обсяг технологічних знань, необхідних для свідомої участі у трудовій діяльності загальнотрудових і спеціальних умінь і навичок, необхідних для самостійної праці.

Враховуючи, що у розумово відсталих учнів переважає конкретне мислення, навчання будується на предметно-наочній основі. Це означає, що нові способи практичної діяльності формуються на основі живого споглядання учнями реальних предметів, їх зображень, практичної діяльності з конкретними предметами. Предметно-наочне навчання набуває корекційну значущість, якщо використання цього засобу має динамічний характер залежно від сформованості знань, умінь і навичок. Натуральні наочні засоби використовуються тоді, коли потрібно створити конкретне уявлення про певний технологічний процес. Якщо ці уявлення вже сформовані і уточнюються лише окремі його елементи, предметну наочність доцільно замінити графічною чи схематичною.

Праця учнів є засобом корекції і тоді, коли в процесі виконання трудового завдання учень ставиться перед необхідністю виконувати розумові операції, які забезпечують внутрішню організацію процесу праці. З цією метою на заняттях у шкільній майстерні використовуються спеціальні прийоми, спрямовані на розвиток орієнтування учнів у трудовому завданні, планування послідовності виконання дій про себе та в письмовій формі, здійснення самоконтролю.

Особливе місце в системі корекційно-виховної роботи школи відводиться формуванню особистісних якостей в учнів і виправленню недоліків характеру: вихованню позитивного ставлення до праці, навичок культурної поведінки в колективі, корекції емоційно-вольової сфери. Правильно організована праця сприяє вихованню в учнів працелюбства, колективізму, самостійності, дисциплінованості, формує розуміння суспільної значущості праці в житті людей і забезпечує подолання негативних рис характеру і поведінки учнів.

Розвиток    розумово     відсталих    дітей    має    окремі     індивідуальні особливості, які залежать від часу і міри враження центральної нервової системи.   Через   це   корекційно-виховна   робота   в   школі   будується   з урахуванням       індивідуальних       особливостей       дітей:       для       одних

використовується охоронний режим, для інших — більш активні, стимулюючі педагогічні засоби, варіюється також міра навчального навантаження, його обсяг, складність і важкість.

Перелік педагогічних засобів, за допомогою яких можуть долатися чи зменшуватися недоліки психофізичного розвитку розумово відсталих учнів, поповнюється завдяки творчості педагогів і може бути безмежним. У зв'язку з цим виділимо загальні положення, на основі яких здійснюється індивідуальний підхід, визначаються окремі цілі та відповідні їм засоби педагогічного впливу на розвиток дитини. До найважливіших серед них відносяться: узгодженість корекційно-виховного впливу праці на кожного учня з боку педагогічного і медичного персоналу; всебічне вивчення навчально-трудової діяльності учня і врахування провідних інтегральних якостей особистості; індивідуальний підхід, який зорієнтований на особливості динаміки розвитку трудової діяльності та особистості учня, опираючись на збережені властивості і можливості його розвитку. Індивідуальний підхід має своєю метою виправлення найбільш порушених процесів трудової діяльності, попередження помилкових дій, зумовлених особливостями розвитку дитини, дотримання послідовності і наступності в корекційно-виховній роботі.

Нарешті, корекційна робота проводиться у такий спосіб, що забезпечує педагогічний вплив на всі сторони особистості. Втім, у полі зору вчителя повинна перебувати провідна ознака дефекту в його взаємозв'язку з супутніми порушеннями. Тому першочергового значення у корекційній роботі в процесі трудового навчання і вихованим набуває формування у дітей вищих психічних функцій, які дозволяють виконувати різні види трудової Діяльності усвідомлено і довільно.

На уроках трудового навчання корегуються функції мислення, які лежать в основі практичної діяльності і регулюють її: аналіз, синтез, класифікації. Завдяки активному розвитку цих функцій створюються умови Для переведення практичних навичок у план розумових дій. Маніпулюючи матеріалами, виготовляючи з них найрізноманітніші вироби, розумово відсталі діти розширюють асоціативні зв'язки, розвивають сприймання, уявлення, просторове орієнтування, дотикові відчуття. Крім того, трудова діяльність учнів позитивно впливає на стан здоров'я, фізичний розвиток координованість і пластичність рухів, зміцнює кісткову систему, формуєпоставу.

Виправлення недоліків пізнавальної діяльності, фізичної сфери учнів і піднесення на цій основі загального рівня їхнього розвитку є одним і3найважливіших завдань спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих дітей. Від успішного розв'язання корекційних завдань трудового навчання залежить продуктивність праці учнів у період навчання, а також те чи зможуть вони в майбутньому працювати на підприємствах промислового або сільськогосподарського виробництва.

**Запитання і завдання.**

1. Розкрийте основні завдання трудового навчання і виховання учнів допоміжної школи.
2. Як здійснюється знайомство розумово відсталих учнів молодших і старших класів зі світом професій на уроках трудового навчання та в позакласній роботі? На що обов'язково треба звертати увагу при проведенні профорієнтаційної роботи з розумово відсталими дітьми?
3. Назвіть доступні учням допоміжної школи профілі трудового навчання.
4. Порівняйте з точки зору корекційно-виховних можливостей форми організації трудової" діяльності учнів допоміжної школи.
5. Охарактеризуйте етапи трудового навчання в допоміжній школі. Чим зумовлена специфіка кожного з них?
6. До якого типу уроків, в основному, відносяться уроки професійно-трудового навчання у 5-9 класах допоміжної школи? Назвіть основні вимоги до таких уроків.
7. Чим зумовлені корекційні можливості трудового навчання розумово відсталих учнів?
8. Чи згодні Ви з думкою про те, що включення у трудову діяльність забезпечує корекцію розвитку учнів допоміжної школи? Обґрунтуйте свою відповідь.
9. Як побудувати урок трудового навчання 1-4 класах допоміжної школи, щоб він максимально реалізував свої корекційні функції?
10. Ви працюєте вихователем допоміжної школи-інтернату. Яким чином   
    Ви будете здійснювати трудове виховання дітей у позаурочний час;   
    Порівняйте особливості цієї роботи в молодших і старших класах.

**РОЗДІЛ 11. ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНО-НОРМАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

**11.1. СОЦІАЛЬНО-НОРМАТИВНА ПОВЕДІНКА**

**ТА ОСОБЛИВОСТІ ОВОЛОДІННЯ НЕЮ**

**РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ**

Надаючи освіту розумово відсталим дітям, школа готує своїх вихованців до самостійного життя та діяльності у природному соціальному оточенні. Отже, розумово відсталі школярі повинні бути виховані так, щоб їхня самостійна поведінка в різноманітних життєвих ситуаціях відповідала існуючим у суспільстві соціальним нормам.

Серед різних видів соціальних норм (право, мораль, політичні, естетичні, релігійні, організаційні норми, звичаї, традиції) найбільше значення для регуляції суспільно адекватної поведінки особистості мають мораль і право. Головні розходження між ними полягають у том}?, що моральна норма несе в основному оцінне навантаження (погано, неблагородно), її дотримання забезпечується авторитетом суспільної думки, а недотримання викликає санкцію у вигляді суспільного осуду, тоді як правова норма жорстко регламентує поведінку особистості, будучи відбитою в чітких і однозначних текстуальних формулюваннях закону. її дотримання забезпечується авторитетом закону, державної влііди, а недотримання допускає точно визначені юридичні санкції (адміністративні або карні).

Повноцінна соціальна адаптація розумово відсталих неможлива без формування системи їхньої морально-правової свідомості і відповідної соціальної поведінки, що здійснюється в процесі моральної і правової освіти та виховання особистості. Відзначимо, що стосовно до категорії осіб із психічними аномаліями, у тому числі з органічною розумовою відсталістю, Розглянута проблема набуває особливого значення. Справа в тому, що наявність інтелектуального дефекту істотно ускладнює рішення задачі забезпечення соціально-нормативного функціонування, підвищує ймовірність соціальних відхилень в індивідуальній поведінці особистості. При цьому показують спеціальні дослідження, зокрема з проблеми протиправної поведінки розумово відсталих (Г.Г. Запрягаєв, В.В. Корольов О.П. Сєверов, В. М. Синьов та ін.), інтелектуальний дефект не може розглядатися як фактор, що за будь-яких обставин підвищує суспільну небезпеку людини, яка має відхилення. Разом з тим розумова відсталість порушуючи адаптаційні здібності особистості внаслідок стійкого розладу функцій головного мозку, у значній мірі змінює соціальну поведінку людини. "Психічні аномалії (у тому числі олігофренія – В.С), — стверджує В.В. Корольов, - є не прямою причиною соціально-психологічної деформації особистості, а лише ґрунтом, що сприяє її виникненню. Вони чинять лише опосередкований вплив, порушуючи контакти дитини зі своїми однолітками і вихователями, ускладнюючи нормальну трудову та навчальну діяльність, що в остаточному підсумку викликає протиставлення індивідуума оточуючим, сприяє становленню в нього антигромадських поглядів і установок".1 Хоча, на нашу думку, В. В. Корольов занадто категоричний у твердженні про антигромадське протиставлення особистості розумово відсталого соціальному оточенню і виникненні в нього асоціальних установок (це, звичайно ж, далеко не обов'язковий феномен особистісного становлення олігофрена), проте врахуємо, що можливий опосередкований вплив інтелектуального дефекту на підвищення ймовірності криміногенної поведінки потребує від школи наполегливих виховних і корекційних зусиль щодо її попередження.

Важливо підкреслити, що прогресивна олігофренопедагогіка стверджує принципову спільність соціальної спрямованості виховання учнів допоміжної і масової шкіл.

Таке розуміння сутності виховного процесу склалося в гострій боротьбі з теоріями, що стверджували "моральну дефективність" дитини з відхиленнями, згідно яких розумова неповноцінність обов'язково сполучається з моральними аномаліями, тобто біологічно обумовленою аморальністю особистості, завдяки чому будь-яка розумово відстала дитина є потенційним злочинцем. Звідси виникала й антигуманна, науково і практично неспроможна соціальна задача - нейтралізувати небезпечні для оточуючих поведінкові прояви розумово відсталих шляхом ізоляції їх від суспільства. Деякі соціологи і сьогодні намагаються використовувати подібні теорії для пояснення росту злочинності, щоб завуалювати справжні соціальні причини цього явища.

Найбільш переконливим спростуванням зазначених думок про неможливість справжньої соціалізації розумово відсталих є дані, отримані в багаторічному практичному досвіді роботи спеціальних шкіл, що свідчать про успішне включення випускників таких шкіл у трудове життя суспільства, про дотримання ними культурно-етичних норм соціального гуртожитку, про сформовану у них систему правильних ставлень до оточуючого.

Вітчизняна дефектологія методологічно виходить з положення про те, що моральні якості особистості, так як і зміст свідомості людини, є продуктом впливу зовнішніх, у тому числі і педагогічних факторів, що діють на людину в онтогенезі. З цього природно випливає висновок про те, що соціальна поведінка випускника допоміжної школи визначається якістю виховної роботи з ним на протязі усіх років навчання. У той же час визнаються труднощі і певна методична своєрідність вирішення задач виховання соціально-нормативної поведінки учнів допоміжної школи, що викликано недостатністю пізнавального й емоційно-вольового розвитку розумово відсталих дітей, який відбувається на біологічно неповноцінній основі. Враховується, що аномальне функціонування нервово-психічних процесів підсилює можливість впливу біологічних факторів розвитку людини на її поведінку. У психіатричних дослідженнях відзначається, що, "чим вище дисгармонія в розвитку біологічних начал у людини, тим сильніше вплив природного на формування суспільно обумовленого в особистості". Врахування впливу біологічних факторів на формування особистості дозволяє підсилити увагу до пошуку різноманітних компенсаторно-корекційних засобів у соціальному вихованні розумово відсталих школярів з різними якісними особливостями дефекту. Дефектологам варто взяти до уваги слова відомого вченого-генетика академіка М. П. Дубініна: "Зараз немає сумнівів у тому, що людина має виняткову пластичність норми реакції. Це визначає величезну роль середовища виховання у формуванні духовної особистості людини. Разом з тим кожна людина унікальна по закладеній у ній генетичній програмі. У Результаті людина розвивається під впливом цих двох програм. Перша – це спадкові біологічні особливості, отримані від її батьків. Друга програма задається вихованням, через нього особистість відчуває формуючий вплив всієї історії людства, кристалізованої в соціальному середовищі, в якому живе людина. Саме вплив цієї другої програми  визначає поведінку людини родині й у суспільстві".

Підхід до аналізу розвитку розумово відсталої дитини з позицій з'ясування взаємодії біологічної і культурної ліній розвитку був започаткований Л. С. Виготським і дозволив намітити так звані ядерні і вторинні ознаки розумової відсталості. Відомо, що ці вторинні ознаки, дояких відносяться і різні порушення характеру та поведінки, які мають місце при розумовій відсталості, піддаються педагогічної корекції, і в принципі є не обов'язковими для таких дітей. В абсолютній більшості випадків вони виникли в результаті неправильної взаємодії аномальної дитини із середовищем у ході її розвитку та соціалізації в умовах оточуючих факторів що не враховують специфічні особливості даної дитини.

Які ж особливості розумово відсталих дітей ускладнюють процес виховання їхньої соціально-нормативної поведінки?

У психології встановлено, що дитина виховується, "привласнюючи" загальнолюдську культуру у свою власну діяльність. Однак, як пише С.М. Леонтьев, "дитина зовсім не стоїть перед оточуючим світом один на один. її відношення до світу завжди опосередковані ставленням людини до інших людей, її діяльність завжди включена в спілкування"2. Відзначимо, що найчастіше таке спілкування дитини з дорослим, який опосередковує ставлення дитини до пізнаваного світу, а також з її однолітками в різних видах дитячої діяльності відбувається в словесній формі. Відомо., що грубі порушення в розумінні зверненого до них мовлення – характерна риса розумово відсталих дітей, що істотно відбивається на присвоєнні дитиною інформації, яка повідомляються їй, зокрема соціальних норм поведінки. Система свідомості, що формується в дитини (знання, переживання, оцінки, звички, цінності, прагнення, внутрішні регулятори вчинків) і головним чином визначає її соціальну поведінку, повинна бути основним об'єктом педагогічного впливу. Величезну роль відіграє усвідомлення й узагальнення дитиною соціально ціннісних поведінкових актів, дій, почуттів. У процесі формування системи свідомості дитина осмислює конкретні практичні дії, спрямовані на задоволення тієї або іншої потреби. Поряд з нагромадженням у свідомості запасу таких конкретних відомостей про особисту значимість визначених дій, останні узагальнюються, тобто дитина робить загальний   висновок з приводу способу задоволення тієї або іншої потреби.

Порушення пізнавального розвитку розумово відсталої дитини значно ускладнюють правильне самостійне узагальнення дитиною тих поведінкових дій, що повинні трансформуватися в загальні ідеї – переконання, які регулюють поведінку.

Маючи труднощі у розумінні єдності загального і часткового, у здійсненні не лише індуктивних, але і дедуктивних умовисновків, розумово відстала дитина часто виявляється нездатною до переносу навіть зробленого узагальнення в нову ситуацію, де це узагальнення повинно бути реалізоване в конкретному поведінковому акті. Внаслідок цього поведінка розумово відсталого школяра виявляється у низці випадків неадекватною до ситуації, суперечить тим моральним нормам, знання про які формувалися у дитини. Невміння розібратися в ситуації, усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між вчинком і його результатом, встановити зміст дії іншої особи часто є справжньою причиною порушення поведінки в розумово відсталих дітей.

Зниження здатності до конкретизації узагальнень приводить і до розбіжностей, що спостерігаються в розумово відсталих дітей між словом і справою. Цей недолік, характерний, до речі, у багатьох випадках і для дітей з нормальним інтелектом, може бути пояснений також і тим, що сприйняті дитиною узагальнені правила поведінки, які повідомляються їй дорослими, не викликають у неї емоційного відгуку, не будучи пов'язаними з особистісними потребами самої дитини. Такі узагальнення, якщо вони і залишаються у свідомості, перебувають там як відомості, нейтральні стосовно реальних дій дитини. Незрілість емоцій розумово відсталих дітей, їхня особистісна спрямованість на задоволення примітивних потреб є чинником, Що значно ускладнює виховання учнів допоміжної школи.

Здатність до узагальнення і закріплення у свідомості соціально ціннісних поведінкових актів пов'язана з такою особистісною якістю дитини, як критичність мислення. Відомо, що розумово відсталі діти характеризуються значним зниженням критичності і самокритичності, підвищеною сугестивністю. У зв'язку з цим діти можуть потрапити під негативний вплив, не розуміючи необхідності опору йому.

Так, дослідження протиправної поведінки неповнолітніх олігофренів-дебілів свідчать, що 98% злочинів скоєно ними в групах, причому в складі Цих груп вони відігравали, як правило, лише другорядну, допоміжну роль (лише 3% дебілів з'явилися підбурювачами, а 10% - організаторами злочинів,

пов'язаних з крадіжкою незначної кількості  продуктів ("їсти хотілося грошей не було").

Порушення самокритичності в учнів допоміжної школи негативно відбивається на можливостях залучення їх до самовиховання, що вимагає до того ж не тільки правильної й усвідомленої самооцінки, але і вольових зусиль длія подолання власних недоліків.

Як відомо, для учнів допоміжної школи характерні значні порушення в розвитку волі, що також ускладнює їхнє виховання.

Варто зазначити, що в процесі виховання розумово відсталих школярів поєднується наполеглива робота з формування в них суспільно ціннісних особистісних якостей зі специфічною корекційною роботою, спрямованою на виправлення тих недоліків їхнього характеру і поведінки, що виникли в результаті неправильного попереднього виховання і недосконалого життєвого досвіду.

Недостатність мови і мислення, порушення в емоційно-вольовій сфері, знижена самостійність, моторна недосконалість розумово відсталої дитини приводять до того, що в одних випадках її жаліють і рятують від навантажень, у той час як виконання деяких дій сприяло б розвитку дитини, в інших – вона стає об'єктом глузувань з боку навколишніх, виконавцем соціальних ролей, що принижують її гідність. Особливо гостро проходить така несприятлива для цілей виховання взаємодія розумово відсталої дитини із середовищем у період її перебування в масовій школі за відсутності спеціальної корекційної уваги і допомоги, коли неадаптований до її особливостей навколишній вплив викликає постійні невдачі і пов'язані з ними негативні переживання. Усе це, природно, призводить до закріплення негативних рис поведінки, що виникають у ряді випадків як псевдокомпенсаторні утворення в психіці дитини, якими вона намагається забезпечити собі особистісну позицію, яка б її задовольняла.

У виховній роботі з розумово відсталими школярами варто враховувати, що в частини з них спостерігається психопатоподібна поведінка, яка проявляється у вираженій афективності, розгальмованості потягів, що викликано не лише дією навколишніх факторів, але й біологічними причинами. Крім того, у дітей-олігофренів з вираженою лобовою недостатністю  відмічені  грубі   порушення  особистості,  які  проявляються, зокрема, у різкому зниженні самокритичності, нерозвиненості елементарних людських емоцій і почуттів - страху, образи, зніяковілості тощо.

Прогноз щодо соціальної адаптації таких розумово відсталих дітей порівняно з іншими формами олігофренії найменш сприятливий, однак спеціальні корекційні впливи психолого-педагогічного і лікувального характеру приводять до позитивних результатів.

Отже, виховуючи розумово відсталу дитину варто враховувати, що в неї є як біологічно зумовлені негативні особливості, так і соціальні можливості формування позитивних якостей, які у єдності складають основу її особистості. Роль соціально детермінованих якостей особливо велика і значуща.

Своєрідність розвитку розумово відсталих дітей, звичайно, ускладнює процес виховання їхньої соціально-нормативної поведінки, але не знімає необхідності забезпечення розуміння учнями гуманної сутності і справедливості моральних норм суспільства, а також засвоєння і дотримання правових норм. Багато спеціальних шкіл нашої країни мають багатий досвід виховання учнів у цій найважливішій сфері їх соціалізації.

Як показують спеціальні дослідження, старшокласникам допоміжної школи в результаті проведеної педагогічної роботи виявляється цілком доступною правильна оцінка фактів і подій громадського життя, причому школярі виявляють емоційність адекватного ставлення до різних соціальних явищ, використовуючи як приклади і аргументи власні спостереження.

В той же час недостатня увага приділяється формуванню у дітей громадянської позиції, яка б дозволяла їм свідомо, із знанням сутності справи У різних сферах життєдіяльності захищати власні права, роблячи це самостійно, або звертаючись за відповідною допомогою до компетентних осіб.

**11.2. Основні умови і вимоги до формування соціально-нормативної поведінки у розумово відсталих дітей як принципи виховання**

У вихованні розумово відсталої дитини діють ті ж принципи, що й у педагогічній роботі з учнями з неушкодженим інтелектом, а саме: Цілеспрямованість виховання та зв'язок його з життям; поєднання педагогічного виливу з самовихованням, ініціативою, самостійністю учнів; єдність формування свідомості і поведінки, знань, переконань і звичок-виховання у суспільно корисній та особистісно значущій праці таколективі; поєднання поваги до особистості з вимогливістю до неї; системність і комплексність виховання, єдність виховних впливів різних представників школи, громадськості і сім’ї; індивідуальний підхід до вихованців з виявленням і опорою на їхні позитивні якості і можливості.

Реалізація цих принципів з урахуванням корекційної специфіки роботи з розумово відсталими дітьми складає умови ефективного виховання у останніх сталої самокерованої соціально нормативної поведінки.

Найважливішою умовою є така організація повсякденного життя і діяльності дітей, за якої у практичних ситуаціях, особистісно значимих для кожної дитини, школярі одержують запас необхідних уявлень і переконань. Ще в 1924 р. на II з'їзді соціально-правової охорони неповнолітніх у доповіді Л.С. Виготського пролунала різка критика роботи спеціальних (зокрема, допоміжних) шкіл того часу, що замикали виховну робот/ з учнями у власних стінах, у "відрізаному і замкнутому світі", що підсилює у вихованців "ізольованість і сепаратизм" і не вводить їх у дійсне життя. Позитивний корекційно-виховний вплив на розумово відсталих дітей значно зростає при включенні їх у справи, суспільна корисність яких виходить за рамки класу і школи. У досвіді педагогічних колективів допоміжних шкіл активно використовуються різні способи розширення сфери діяльності розумово відсталих школярів: учні прилучаються до деяких видів краєзнавчої роботи; залучаються до надання практичної допомоги родинам, людям, які її потребують, зокрема, інвалідам і старим; в літню пору бригади старшокласників під керівництвом педагогів працюють у сільському господарстві, беруть участь у будівельних роботах.

Як уже підкреслювалося, розумово відсталі школярі утрудняються в самостійному усвідомленні й узагальненні тих відносин і поведінкових актів, що включені в спеціально організовану педагогом діяльність. Виникає важлива виховна задача – допомогти дітям виділити, осмислити, узагальнити ті моральні і правові норми, що підлягають засвоєнню. Досить вадливо, щоб засвоюючи правила поведінки в різних ситуаціях і видах діяльності, учні були активні і виявляли емоційно-особистісну зацікавленість у правильному вчинку. Тільки за такої умови забезпечується таке відношення школярів ДО норм моралі, яке сприяє їх "присвоєнню" учням, формується єдність знань, переконань і поведінки.

Вітчизняна педагогіка надає великого значення праці у процесі формування соціально правильної поведінки людини. Доцільно організована трудова діяльність школярів не лише сприяє опануванню трудовими уміннями і навичками, але слугує нічим не замінною основою морального виховання. Г.М. Дульнев вказував, що включення в колективну виробничу працю при правильній її організації є "переломним моментом" у житті учнів допоміжної школи, оскільки учні вводяться в систему суспільних відносин, заснованих на дружбі, діловому співробітництві, відповідальності, взаємодопомозі. Вони практично переконуються в тому, що успіхи у трудовій діяльності можливі за умови виконання встановлених правил, у тому числі правил поведінки в колективній праці.

Допоміжні школи нашої країни накопичили багатий досвід організації трудової діяльності учнів і використання її могутнього корекційно-виховного потенціалу. Цей досвід описаний у ряді узагальнюючих робіт українських вчених (В. І. Бондар, О. П. Хохліна), статтях педагогів-дефектологів.

Варто особливо підкреслити корекційно-виховне значення у вихованні соціально нормативної поведінки розумово відсталих учнів колективного характеру організації "їх трудової та інших видів діяльності (навчальної, ігрової).

З психолого-педагогічних досліджень відомо, що колектив як найвища форма організованої групи має величезні можливості виховного впливу на індивіда, зокрема у таких функціях, як формування знань про систему моральних та інших цінностей і норм суспільного життя, формування досвіду ділових комунікативних взаємостосунків (відповідальної залежності, вимогливості, керівництва та підпорядкуванні, взаємодопомоги та ін.), а також емоційних міжособових стосунків (довіра, симпатія, емпатія, товаришування, дружба, добродійність та ін.), стимулювання і корекції поведінки в колективі тощо.

Можна стверджувати, що саме в колективі особа навчається поводити себе, як людина серед людей. Згадаємо, що саме тому А.С. Макаренко назвав колектив своєрідною гімнастичною залою для вправляння у моральній суспільній поведінці.

Дослідження дефектологів (В.Вярянен, Л. Дарговичева, Г. М. Дульнєв, "- Я. Коломінський, С. П. Миронова та ін.) показали, що вихованню колективу і особистості в ньому у виховній роботі з розумово відсталими учнями заважає, зокрема, своєрідність, недостатня розвиненіст короткочасність їх позитивних міжособових стосунків, значна уповільненість створення первинних дитячих колективів у спеціальній школі, соціальна інфантильність та громадська пасивність, низька ініціативність та самостійність переважної більшості розумово відсталих дітей навіть старших класах, зниження їхньої самокритичності, що заважає об'єктивному розумінню і прийняттю вимог інших членів колективу та адекватному реагуванню на них.

В той же час дослідження і позитивний педагогічний досвід засвідчують можливості виховання первинних дитячих колективів у допоміжних школах та використання їх як фактору формування соціально нормативної поведінки розумово відсталих учнів. Це здійснюється завдяки постановці спільної емоційно привабливої конкретної мети перед дітьми за організації різних видів колективної (групової) діяльності (перш за все, трудової, громадсько-корисної); розподіл обов'язків у спільній діяльності; вправляння дітей у виконанні "ролей" взаємин відповідальної залежності (співпраці, керівництва і   підпорядкування);   вивчення   і   корекція   неформальних   міжособових стосунків дітей у групі з особливою увагою до соціального статусу тих, хто знаходиться у положенні "ізольованого" або "знехтуваного"; підбір активу і навчання активістів виконанню своїх функцій з розвитком самостійності, відповідальності,  ініціативності,  самовимогливості,  створення і розвиток колективних  традицій  класу,   групи,   школи;   використання   колективних засобів стимулювання діяльності і поведінки учнів (змагання, заохочення). Дивись,  зокрема:  В. М. Синьов.  Колектив  як об'єкт і  суб'єкт виховної діяльності. (В кн.: Синьов В. М. та ін. Основи теорії виховання/ За заг.ред. академіка АПН України В. М. Синьова. - Київ: РВВ КІКС, 2000. - 140с, С. 67-77).

Звичайно, в допоміжній школі у зв'язку з відомими особливостями розвитку особистості розумово відсталих школярів, зокрема такими, як зниження ініціативи, самостійності, порушення ієрархії потреб та інтересів, усвідомлення суспільно значимих мотивів діяльності, об'єктивно зростає необхідність посилення педагогічного керівництва поведінкою і діяльністю учнів та "їхніх груп і колективів. Однак, якщо таке керівництво постійне на всіх роках навчання у всіх деталях і з вираженою мірою жорсткості регламентує шкільне життя дітей,  перетворюючись,  власне кажучи, у дріб'язкову   опіку,   це,   безумовно,   виступає   як   серйозне   гальмо   у формуванні   таких    необхідних   особистісних   якостей,   як    суспільна активність,     самостійність,     що     забезпечують     стабільну     соціально нормативну поведінку розумово відсталих школярів і сприяє розвиткові прямо протилежних якостей – безініціативності, байдужості, соціального інфантилізму. Звичайно ж, це негативно відбивається згодом на процесі післяшкільної соціально-трудової адаптації розумово відсталих. У той же час практика свідчить, що в допоміжних школах є значні  можливості розвитку   суспільної  активності,   самостійності,   ініціативи  учнів   і   що орієнтація педагогічних колективів на ці можливості та їхнє послідовне використання  в  діяльності  дитячих  громадських  організацій,  приносить досить позитивні результати в корекційно-виховному відношенні. Звичайно, у допоміжній школі особлива увага звертається на те, щоб не допустити бездумної переоцінки  можливостей учнів у  самостійному  прийняті  та реалізації     відповідальних рішень, пов'язаних із психологічним благополуччям окремої особистості і дитячого колективу. Проте в багатьох випадках при вирішенні питань надання самостійності розумово відсталим учням доцільно йти на певний ризик (наслідки якого, звичайно, повинні досить   обґрунтовано   прогнозуватися),   проте   зовсім   неприпустимі   в організації дитячої самодіяльності самоплив, стихійність, нерегульованість ззовні.

Поважне   і   вимогливе   ставлення   до   вихованця,   про   яке   говорив А. С. Макаренко, у роботі з розумово відсталими дітьми означає, насамперед, необхідність підходу до кожного з них з оптимістичною гіпотезою, з вірою в можливість удосконалення його особистості, у наявність в учня позитивних якостей.   Надання  довіри  учневі   щодо  дорученого  йому   визначеного завдання – сильний виховний прийом у допоміжній школі. Для розумово відсталої дитини дуже важливо відчути саме таке ставлення до себе з боку вчителя. Природно, що поставлені до дитини вимоги повинні бути посильні для неї, тому варто враховувати, що багатьом розумово відсталим дітям потрібно допомогти у виконанні тих або інших доручень, обов'язків. Вимоги, які поставлені до учнів допоміжної школи і регулюють їхню соціально-нормативну поведінку, повинні послідовно ускладнюватися в міру розвитку Дітей. У більш старшому віці, коли виявляються сформованими стосунки між розумово відсталими дітьми, школярі повинні навчитися бачити інтереси загальної   справи,   у   чому,   звичайно,   велику   роль   відіграє   допомога корекційного педагога.

Розумово  відсталі  діти  вкрай  утруднюються  в  самооцінці  власної Поведінки і діяльності, однак потребу в такій оцінці, як і всі інші діти, вони відчувають. Об'єктивні оцінні судження з приводу діяльності і поведінки учнів допоміжної школи (зокрема, з погляду їхньої відповідності тим або іншим соціальним нормам) формулює вчитель, поступово привчаючи дітей л оцінки поведінки товаришів і самооцінки.

Для людини є закономірним прагнення задовольнити потребу самоствердження, досягнення успіху й отримання позитивних оцінок віл інших людей. До того ж, "усувати негативні риси можна тільки через розвиток позитивних особистих якостей"1. Безумовно, ця загальнопсихологічна закономірність поширюється і на виховання особистості розумово відсталої дитини. Врахуємо, що невдачі минулого досвіду у спілкуванні з нормальними дітьми, в ігровій і навчальній діяльності, своєрідність родинного стану в багатьох учнів допоміжної школи призвели до того, що нони відчували дефіцит позитивних оцінок ззовні, унаслідок чого зневірилися у своїх позитивних можливостях, які, звичайно ж, нехай і в обмеженому вигляді, є в кожного з них. Досвід показує, що розумово відсталі школярі дуже чуйно реагують на заохочення, заслужені щодо прояву своїх позитивних якостей, про що педагогам допоміжної школи варто постійно пам'ятати.

Тут доречно згадати Л. С. Виготського, який справедливо критикував сучасну йому теорію і практику дефектології, говорячи: "Ми підмічаємо крупинки дефектів і не помічаємо колосальних, багатих життям сфер, якими володіють діти, що страждають ненормальностями"2.

Серед розумово відсталих однокласників з точки зору оволодіння соціально-нормативною поведінкою спостерігається досить велике розмаїття. Зокрема виявляється певна подібність поведінки, характеру, діяльності тощо у дітей, які відносяться до однакових форм розумової відсталості. Наприклад, відомі типові особливості поведінкових реакцій дітей-епілептиків, дітей які легко збуджуються і дітей, у нейродинаміці яких гальмування переважає над збудженням (М. С. Певзнер, К. С. Лебединська, В. К. Кузьміна та ін..).

Для правильного вибору засобів педагогічного впливу і побудови системи виховання розумово відсталих школярів олігофренопедагогу необхідно добре знати особливості структури дефекту, розрізняти прояви, пов’язані з первинним порушенням і вторинними відхиленнями. Лише таке вивчення дітей дозволить педагогу правильно зрозуміти справжні причини і мотиви тих або інших вчинків своїх вихованців і відповідно до цього вживати ефективні педагогічні засоби. Важливо, звичайно, враховувати індивідуально-особистісні особливості кожного учня – його знання відповідних соціальних норм, ставлення до них, інтереси, цілі і мотиви діяльності, близькі й віддалені перспективи, плани, звички, самооцінку і рівень домагань, положення в колективі однолітків, ставлення до товаришів, вчителів, навчання, праці, гри. З урахуванням цих даних намічаються як тактичні, так і стратегічні лінії індивідуального підходу до учня.

Не менш важливо орієнтуватися на вікові особливості розумово відсталих школярів. Так, наприклад, змінюються тривалість виховного заходу, співвідношення переконання і привчання, різний зміст норм поведінки, що відпрацьовуються, і їхні формулювання, специфіка в застосуванні колективних та індивідуальних стимулів.

**11.3. Методи виховання і корекції соціально-нормативної поведінки розумово відсталих дітей**

Виховна робота з розумово відсталими школярами, спрямована на формування їхньої соціально-нормативної поведінки, вибудовується в цілісну систему, в якій використовуються взаємопов'язані, але специфічні за цільовим призначенням, методи.

Так, в одну групу можна об'єднати методи, основне призначення яких полягає у формуванні в учнів моральних і правових знань, оцінок і переконань. Це розповідь, бесіда, пояснення, переконання, робота з текстовими джерелами інформації, диспут, аналіз ситуацій відповідного змісту, рольові ігри, що моделюють правильну поведінку в різних ситуаціях. В іншу у групу можна об'єднати методи, спрямовані на формування досвіду суспільних відносин, умінь і звичок соціально-нормативної поведінки. Це практична організація різних видів діяльності і міжособистісного спілкування в різноманітних ситуаціях, вправи, привчання. Нарешті, у відносно самостійну Тупу методів входять ті засоби впливу на особистість, що додатково стимулюють, підкріплюють соціально-нормативну поведінку особистості і колективу або ж гальмують прояв соціальних відхилень (заохочення, змагання, осуд, покарання).

У формуванні правильної поведінки учнів допоміжної школи важливу Роль (поряд з описаними у підрозділі 11.2 загальними умовами, які можна розглядати як принципи  виховання) відіграють ті умови, у яких протік життя і діяльність дітей - режим, особистий приклад педагогів та інших осіб. Ці умови, як і методи, можна віднести до засобів виховання розумово відсталих школярів.

Найважливішими вимогами до морально-правової освіти розумово відсталих школярів, здійснюваній за допомогою бесід, пояснення розповідей, обговорення прочитаних текстів і тощо, є наступні:

- доступність змісту пропонованої інформації, що забезпечується конкретністю матеріалу, його зв'язком з життєвим досвідом дітей використанням прикладів, наочних засобів;

- захопленість, емоційність змісту і форми роботи, використання елементів гри, змагання;

- забезпечення інтелектуальної активності учнів, як умова справжнього   
розуміння різних компонентів інформації;

- порівняння, виділення істотного, узагальнення, конкретизація стосовно до нових ситуацій, знаходження аналогій, доказу, оцінювання, установлення причинно-наслідкових зв'язків - усе це допомагає зрозуміти моральний або правовий зміст, а також наслідки вчинку;

-        чіткість висновків, які містять рекомендації до соціально-нормативної   
поведінки школярів;

- систематичність і різноманітність повторення засвоєних норм поведінки, зокрема варто пропонувати учням передати зміст нормативної інформації іншим особам, роз'яснити її зміст молодшим школярам, використовувати її для контролю і самоконтролю оцінки і самооцінки поведінки в різних ситуаціях тощо.

Корисно пропонувати для аналізу різні типи конкретних ситуацій-розповідей з моральним або правовим змістом. Вибір теми і матеріалу, що розкриває її, має відповідати рівню моральної або правової інформованості учнів; тематика повинна динамічно відбивати реальні події життя, у тому числі життя учнівського колективу, поведінки окремих учнів.

Можна рекомендувати приблизно таку тематику етичних та правових бесід з учнями допоміжної школи: "Любов до України"; "Мої обов'язки як громадянина України"; "Ставлення до праці, людей праці"; "Людина – найвища цінність"; "Значення дотримання моральних і правових норм"; "Колективізм"; "Товариство і взаємодопомога"; "Гуманність, взаємоповага між людьми, милосердя"; "Чесність і правдивість, моральна чистота, простота і   скромність";    "Неприйняття   несправедливості,    байдужості   і   зла"; Дисципліна і культура поведінки"; "Право на життя, свободу і рівність"; "Недоторканість особистості"; "Право на освіту, працю та відпочинок"; "Право на соціальне забезпечення та медичне: обслуговування"; "Свобода слова"; "Право на власність" тощо.

У залежності від вікових особливостей дітей та рівня їхнього розвитку, необхідно у доступній формі знайомити їх з положеннями міжнародних та державних документів про права дитини взагалі та дітей з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема з принципами освіти дітей-інвалідів, заснованих на визнанні цінності кожної дитинні, незалежно від її здібностей та досягнень. Ці принципи стверджують, що кожна дитина може мислити та відчувати, має право бути почутою, потребує розуміння, підтримки та дружби, може розвиватися в усіх аспектах її життя і, перш за все, у своїх сильних сферах і потребує для цього відповідних умов (Саламанська декларація Всесвітньої конференції освіти дітей з особливими потребами 8 -20 липня 1994 р.).

Елементарне розуміння відповідальності за дотримання встановлених норм поведінки повинно бути забезпечене вже в роботі з учнями молодших класів допоміжної школи під час вивчення з ними правил поведінки в школі і поза нею. У подальшому навчанні і різних формах виховної роботи (позакласне читання, екскурсії, перегляд і обговорення кінофільмів, телепередач, ігор і т.п.) коло знань учнів про правові норми і відповідальність за їхнє недотримання – правопорушення – розширюється (наприклад, знання про правові аспекти природоохоронних норм, про відповідальність за порушення правил пожежної безпеки, вуличного руху, користування суспільним транспортом і ін.) Звичайно, не чекаючи переходу учнів у старші класи допоміжної школи, їх необхідно знайомити з питаннями кримінальної відповідальності за окремі види злочинів: проти життя, здоров'я і достоїнства особистості, проти суспільного порядку (злісне хуліганство), проти державної й особистої власності. Це має особливе значення в ранній профілактиці протиправної поведінки розумово відсталих дітей і підлітків. Життя підносить достатньо негативних фактів для їхнього вдумливого аналізу і вироблення правильних, емоційно забарвлених оцінок.

Програма допоміжної школи включає вивчення розділу "Права й обов'язки громадян". Тут, зокрема, спеціально вивчаються питання конституційних прав і обов'язків громадян України, статті трудового, сімейного, адміністративного (зокрема про відповідальність за адміністративні правопорушення) і карного законодавства (у тому числі про злочин як найбільш небезпечне правопорушення і кримінальну відповідальність нього). Варто врахувати важливість формування у розумово відсталих школярів усвідомлених і міцних знань, оскільки дослідження показали, щ0"більшість старшокласників утруднюються в співвіднесенні свого віку з віком досягнувши який, громадяни можуть бути притягнуті до кримінальної відповідальності неповнолітніх за правопорушення. Навіть випускники допоміжної школи з великими труднощами диференціюють дрібну провину за яку можуть бути застосовані заходи адміністративного впливу (наприклад штраф), від випадків злісного хуліганства, за які згідно чинного законодавства кримінальна відповідальність настає з 14 років, а також відповідальність за співучасть у злочині".

Вивчення правосвідомості неповнолітніх злочинців-дебілів показало, що ніхто з них, роблячи кримінальний вчинок, не задумувався про наслідки. Поняття *закон*у їхній свідомості сформовано не було. Це усвідомлення не прийшло і пізніше. Так, на запитання: "За що тебе засудили?" засуджений П. відповів: "Багато ковбаси взяв у ларьку". - "А якби менше взяв?" - "Тоді не засудили б. А за що, за десяток бутербродів чи що?"2.

Здійснюючи роботу з профілактики соціальних відхилень у поведінці розумово відсталих дітей, необхідно звернути серйозну увагу на питання антиалкогольної, антинаркотичної пропаганди. За даними досліджень, з року в рік серед мотивів злочинів розумово відсталих неповнолітніх помітно зростає такий, як придбання спиртних напоїв і наркотичних речовин.

Привчання до дотримання норм поведінки починається з молодших класів допоміжної школи, причому в ряді випадків воно може передувати роз'ясненню і переконанню, оскільки молодші розумово відсталі школярі часто виявляються не в змозі зрозуміти зміст тієї або іншої поведінкової норми. У багатьох випадках важливо забезпечити чіткий, доступний показ зразка поведінки (наприклад, демонстрація того, як поводитися в їдальні, під час зустрічі з дорослими, у кінотеатрі і т.п.). Необхідно організувати кількаразові повторення у виконанні учнями норм поведінки, причому варто у певній мірі урізноманітнити умови проведення вправ. Однак лише повторення не забезпечить виховання поведінкової навички учня. Аналіз психофізіологічних механізмів утворення звичок свідчить про надзвичайну важливість своєчасних позитивних підкріплень, що   приносять задоволення дитині.

Цілком очевидно, наскільки важливе дотримання єдності вимог до учнів боку всіх працівників школи, а також з боку батьків. Школі варто проводити з батьками учнів роботу з роз'яснення необхідності враховувати встановлені вимоги до поведінки дитини і, звичайно, детально ознайомити родину вихованця з ними. Єдині вимоги до учнів розробляються школою і доводяться до відома всіх осіб, що працюють у ній. Багато шкіл мають значний досвід у визначенні і неухильному дотриманні системи вимог до поведінки учнів у різних ситуаціях і видах діяльності (на уроці, перервах, в їдальні, під час екскурсій і культпоходів, на транспорті тощо). Такі вимоги є складовим компонентом охоронного лікувально-педагогічного режиму в допоміжній школі.

Для профілактики асоціальної поведінки розумово відсталих дітей варто максимально виключити негативний вплив зовнішніх факторів, уникати тих подразників, що виснажують нервову систему дітей. Охоронний лікувально-педагогічний режим у допоміжній школі передбачає також забезпечення чіткої зміни різних видів діяльності учнів протягом дня з урахуванням їхньої працездатності, своєчасне проведення заходів, що ефективно сприяють відновленню інтелектуальних і фізичних сил учнів (перебування на свіжому повітрі, денний сон, фізкультурно-спортивні заняття тощо).

Принципово важливою педагогічною вимогою є створення у школярів позитивного ставлення до тієї норми поведінки, яку формує педагог. На виникнення такого емоційно-особистісного ставлення дитини впливають різні фактори: авторитет педагога і дитячого колективу, зрозумілість і доступність засвоюваної норми поведінки, емоційність тієї діяльності, у якій дана поведінкова навичка відпрацьовується. От чому вправи з формування навичок соціально-нормативної поведінки варто включати у ігрову діяльність дітей, використовуючи, зокрема, рольові та сюжетні ігри. Велике значення має заохочення самостійності дітей у спробах виконання тієї або іншої дії. Для формування уміння підкоряти свої дії чітко встановленим правилам дуже корисні спортивні ігри.

Серед методів формування у дітей навичок соціальної поведінки, як зазначалося, належне місце в допоміжній школі займає організація суспільно корисної практичної діяльності учнів, за якої успішно закріплюються ті форми поведінки, які неодноразово позитивно підкріплюються думкою колективу, і, навпаки, — негативна колективна реакція на вчинок учня гальмує закріплення в нього певного поведінкового акту, перешкоджає перетворенню його у погану звичку. Підкреслимо, що в допоміжній школі провідна роль у формуванні в дітей правильних оцінних критеріїв і реакцій колективу належить педагогу.

В організації колективної й індивідуальної суспільно корисної діяльності розумово відсталих школярів варто враховувати інтереси, нахили здібності дітей, забезпечувати розуміння змісту і значення кожного доручення. Доручення мають бути сформовані дуже чітко. Необхідні постійний контроль за виконанням доручень, колективне обговорення якості виконання дорученого завдання, залучення дітей до участі в самооцінці. Важливо постійно ускладнювати як колективні, так і індивідуальні доручення.

Виховний ефект роботи з дітьми-олігофренами зростає, якщо школа уміло використовує змагання, яке організоване на зрозумілій і доступній дітям основі. У багатьох допоміжних школах колективи учнів змагаються між собою як у конкретних короткочасних видах діяльності (наприклад, участь у святковому прибиранні шкільного приміщення та ін.), так і у різних напрямах повсякденної діяльності колективу (підтримка чистоти приміщень, класу, спальні, участь у художній самодіяльності, у фізкультурно-спортивній роботі). Організація змагання в школі вимагає ретельного педагогічного керівництва. Ціль його повинна бути доступною розумінню дітей, хід захоплюючим, оформлення яскравим.

Потрібно враховувати, однак, що змагання, будучи сильним засобом стимуляції діяльності вихованців, може викликати у розумово відсталих дітей прояви так званого "колективного егоїзму", коли головна увага звертається не на досягнення власних успіхів, а на невдачі конкуруючого колективу. Тому спеціальною корекційною умовою використання змагання є формування в учнів критичності і самокритичності, що підвищує їхню об'єктивність і обґрунтованість оцінки діяльності як інших, так і своєї.

Величезне значення у вихованні соціально-нормативної поведінки розумово відсталих школярів має правильне використання заохочення і покарання, які підсилюють, закріплюють позитивні прояви активності та гальмують неправильні вчинки, попереджуючи перетворенню їх у звички.

Ефективність заохочення зростає, якщо враховуються  індивідуальні особливості кожного учня, стан його інтелектуального і емоційно-вольового розвитку. У низці випадків корисно використовувати та зване "авансоване заохочення,   що   проявляється   в   довірі   до   можливостей   поліпшення поведінки учнів.

Варто забезпечити розуміння учнями змісту даного заохочення, його правильності, та активізувати колективну думку з приводу висловлюваного схвалення.

З урахуванням вікових, типологічних та індивідуальних особливостей школярів можливо використовувати і покарання. По можливості, особливо в молодших класах, варто уникати їхнього застосування, прагнучи попередити порушення в поведінці школярів. Застосовувати покарання можна тільки за конкретні провини, вчинені учнем свідомо. Необхідність кожного застосованого вчителем покарання повинна бути зрозуміла всіма учнями класу.

У допоміжній школі важливо розробити єдину систему заходів індивідуальних і колективних заохочень та покарань з метою забезпечення спільності виховних впливів на учнів.

Виховання соціально-нормативної поведінки розумово відсталих школярів може бути успішним лише в тому випадку, якщо поведінка навколишніх не вступає в протиріччя з моральними нормами. У допоміжній школі особистий приклад дорослих, враховуючи схильність розумово відсталих дітей до наслідування, є одним з найбільш дійових заходів формування соціальної поведінки.

Варто сказати і про залучення дітей до роботи з самовиховання, коли ставляться максимально конкретні і реально досяжні цілі і забезпечується постійний контроль над цим процесом. Передумовою до такої роботи є активізація, розвиток і корекція в учнів самосвідомості на основі навчання їх контролю і самоконтролю поведінки, а також порівнянню, оцінці, причинному обґрунтуванню поведінкових актів.

**11.4. Навчання самоадвокатуванню – актуальний напрям правового виховання розумово відсталих учнів**

Діти з інтелектуальною недостатністю найчастіше не ідентифікують прояви дискримінації стосовно до себе. У зв'язку зі зниженим інтелектом їм важко відстоювати свої права.

Будь-яка дитина потребує поважного ставлення до себе, опіки та підтримки власних можливостей. Розумово відстала дитина потребує особливого захисту та допомоги у реалізації своїх прав.

Забезпечення декларованих законодавством прав дитини, надання їй Допомоги в їх захисті залежить від професійного рівня педагога, від бажання допомогти дитині знайти вихід у кожній конкретній життєвій ситуації Посилаючись на певний міжнародний досвід, можна виділити відносно новий для вітчизняної корекційної педагогіки, але дуже актуальний дляполіпшення правової соціалізації розумово відсталих осіб напрям роботи саме – формування у них компетенції в галузі самоадвокатування. Це сприятиме забезпеченню рівних прав та поваги до людей з інтелектуальною недостатністю, їх рівноправній участі з усіх сферах суспільного життя залученню їх до захисту своїх прав та участі у прийнятті рішень щодо власних життєвих потреб.

Оскільки зазначена потреба знаходиться ще у стані дослідницької розробки, обмежуємося лише її постановкою і виділенням окремих базових позицій, використовуючи досвід Санкт-Петербурзької правозахисної групи з розвитку правосвідомості осіб з вадами розумового розвитку. Розробники цієї системи – правозахисна група Санкт-Петербурзької асоціації громадських об'єднань батьків і дітей – інвалідів спільно з Фінською асоціацією допомоги розумово відсталим людям пріоритетними напрямами роботи школи самоадвокатів вважають:

* розвиток правосвідомості;
* роз'яснення основних понять у сфері правознавства;
* роз'яснення основних законів, які стосуються захисту прав інвалідів;
* усвідомлення відповідальності за своє життя;
* роз'яснення не тільки прав, але й обов'язків;

-        пошук виходу з ситуацій, з якими можна зіткнутися у повсякденному   
житті (збереження житла, отримання професійної освіти, можливості   
працевлаштування, дієздатності, опіки, лікування, влаштування у спеціальні   
установи соціального забезпечення та обслуговування тощо).

У досвіді роботи шкіл самоадвокатів вироблені певні критерії для розумово відсталої людини, яка вирішила навчитися самоадвокатуванню. Це зокрема:

* вміння говорити і діяти за себе;
* вміння самому приймати рішення;
* знання своїх прав і обов'язків:
* вміння уважно слухати інших, бути наполегливим, але не агресивним;
* звичка бути спокійним і впевненим;
* готовність до співробітництва з іншими людьми і уміння його   
  налагоджувати.

Отже, виховання соціально нормативної поведінки розумово відсталих осіб має органічно поєднувати формування у них знань про такі норми, перш за все, моральні і правові, усвідомлене позитивне ставлення до них, звички діяти згідно цим нормам, а також формування готовності до захисту своїх законних прав.

**Запитання і завдання.**

1. Порівняйте завдання виховання соціально нормативної поведінки учнів з нормальним і ушкодженим інтелектуальним розвитком. Чого більше виявляє таке порівняння - подібності чи розбіжності?
2. На чому в більшій мірі заснована соціально нормативна поведінка розумово відсталої особи – на оволодінні моральними чи правовими нормами? А за нормального інтелекту? Обґрунтуйте свою відповідь.
3. Які особливості розвитку розумово відсталої дитини ускладнюють процес виховання у неї соціально нормативної поведінки? Розділіть ці ускладнюючі фактори на біологічні і соціальні. Зіставте міру їх впливу на вироблення поведінки розумово відсталої дитини взагалі і за різних форм розумової відсталості.
4. Обґрунтуйте Вашу особисту думку щодо теорії "моральної дефективності" осіб з розумовою відсталістю.
5. Необхідність реалізації яких принципів виховання підкреслена Л. С. Виготським у наведених в тексті його словах з доповіді на II з'їзді соціально правової охорони неповнолітніх?
6. У тексті основні принципи виховання подані окремо на початку підрозділу 11.2. Поєднайте з кожним з названих принципів подальшу інформацію цього підрозділу підручника і спробуйте визначити умови корекційної цілеспрямованості реалізації принципів виховання розумово відсталих дітей.
7. Охарактеризуйте роль колективу як фактору формування соціально нормативної поведінки розумово відсталих дітей. Які особливості останніх ускладнюють становлення їхнього колективу як об'єкту і суб'єкту виховної Діяльності? Які педагогічні дії необхідні для подолання цих ускладнень?
8. В чому проявляється поважне ставлення педагога до розумово відсталого учня? Наведіть 3-4 приклади прояву такого ставлення. Яке корекційне значення у формуванні соціально нормативної поведінки дітей з інтелектуальними вадами має реалізація положення А. С. Макаренка про поєднання поваги і вимогливості до вихованців?
9. На  яких  підставах  педагог-дефектолог  виділяє  категорії учнів  для планування і здійснення диференційованого підходу і що має врахувати   
   індивідуальному підході до розумово відсталих дітей у процесі формування   
   їхньої соціально нормативної поведінки?
10. Які групи методів виховання об'єднуються у систему формування соціально нормативної поведінки особистості? Яка з цих груп, на Вашу думку, є більш важливою у роботі з розумово відсталими дітьми. Обґрунтуйте свою думку.
11. Назвіть основні вимоги до морально-правової освіти розумово відсталих дітей.
12. Подану у тексті орієнтовну тематику етичних та правових бесід з розумово відсталими дітьми спробуйте розділити на теми для учнів молодших і старших класів, сформулювавши відповідні варіанти назв визначених тем. Запропонуйте додаткові теми, важливі і доступні, для дітей з інтелектуальними вадами.
13. Уявіть собі сфери реальної життєдіяльності випускника допоміжної школи і спробуйте визначити ті знання, які принципово необхідні йому для повноцінної правової соціалізації.
14. Охарактеризуйте напрями і умови роботи з профілактики асоціальної поведінки розумово відсталих осіб.
15. Дайте визначення діяльності самоадвокатування розумово відсталих дітей, обґрунтуйте її значення і реальні можливості, а також основні умови забезпечення цього напряму виховання соціально нормативної поведінки.

**РОЗДІЛ 12. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

**12.1. СУТНІСТЬ, ЗАВДАННЯ ТА ФУНКЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ**

Естетика (від грец. "aisthetikos" - чуттєвий) - це наука про прекрасне. Прекрасне є відображенням у свідомості й почуттях людини об'єктивної реальної дійсності: це і саме життя у його найбільш досконалих проявах, і природа, і продукти людської праці, і людські стосунки. Прекрасне найбільше відповідає глибинним людським потребам, уявленням, цілям.

Неможливо уявити світ, де люди не розуміють прекрасного, не помічають проявів краси у повсякденному жита й не відгукуються на них щиросердно, тому дуже важливо відтоді, як дитина починає сприймати оточуючий світ, відкривати для неї все розмаїття проявів прекрасного, вчити бачити, відчувати й розуміти красу. "Важливу мету всієї системи виховання, - писав В. О. Сухомлинський, - я бачив у тому, щоб школа навчила людину жити у світі прекрасного, щоб людина не могла жити без краси, щоб краса світу творила красу в ній самій... Краса — могутній засіб виховання чутливості душі... Краса - це яскраве світло, що освічує світ... Я б назвав красу гімнастикою душі - вона випрямляє дух, совість, почуття й переконання". Виховання у дитини відчути й розуміння прекрасного, залучення її до різноманітної художньо-естетичної діяльності, або естетичне виховання, становить один з важливих напрямів виховної роботи у Допоміжній школі.

Естетичне виховання - це цілеспрямований процес формування в учнів здатності сприймати, відчувати, оцінювати естетичні явища в житті, природі, мистецтві, посильно створювати прекрасне.

Естетичне виховання пробуджує і розвиває почуття прекрасного. Людина, чутлива до прекрасного, відчуває потребу будувати власне життя за

законами краси. З цього приводу Л. С. Виготський зазначав: "Краса повинна з рідкісної та святкової речі перетворитися на потребу повсякденного побуту І творче зусилля має просякнути собою кожен порух, кожне слово, кожну посмішку дитини... подібно тому, як поезія не там тільки, де наявні видатні витвори мистецтва, але й усюди, де звучить людське слово. Ось ця поезія "кожної миті" і становить чи й не найважливіше завдання естетичного виховання. Отже, естетичне виховання не існує відокремлено, саме собою воно органічно вплітається у виховання взагалі і є його невід'ємною складовою.

Предметом естетичного вихованки є естетичне ставлення до навколишньої дійсності: праці, природи, мистецтва, поведінки тощо.

Естетичне виховання включає в себе естетичний розвиток дитини організований процес формування естетичного сприймання, емоційного переживання, образного мислення, естетичних потреб. Естетичний розвиток учнів здійснюється за допомогою системи естетичного виховання. Основою цієї системи є вплив засобами мистецтва, на ґрунті якого здійснюється художнє виховання школярів, У свою чергу художнє виховання як органічна частина естетичного виховання - це цілеспрямований процес формування в учнів ставлення до мистецтва та художньо-творчої діяльності.

Специфіка естетичного виховання полягає в тому, що воно насамперед спрямоване на розвиток та збагачення емоційно-чуттєвої сфери дитини. "Ця обставина, — підкреслює І. Г. Єременко, - за відповідних умов відкриває досить реальні перспективи щодо використання форм естетичного відображення дійсності для виховання розумово відсталих школярів, зважаючи на предметно-чуттєвий характер їхнього мислення".

Вчені-дефектологи (Г.М. Дульнєв, О.М. Граборов, Т.М. Головіна, І.В. Грошенков, І.Г. Єременко, та ін.) неодноразово підкреслювали важливість естетичного виховання як невід'ємної складової корекційно-виховного процесу допоміжної школи з метою забезпечення розвитку й корекції інтелектуальної та емоційної сфери учнів, формування їхніх моральних позицій, розширення соціального та естетичного досвіду. Результати наукових досліджень у цій галузі свідчать, що за дотримання певних дидактичних умов діти з обмеженими інтелектуальними можливостями   здатні   сприймати,   відчувати   та   відображати   сигнали естетичної інформації, але для цього потрібно застосовувати спеціальні засоби корекційно-педагогічного керівництва.

Рівень художньо-естетичного розвитку учнів допоміжної школи багато в чому залежить від ефективності корекційного педагогічного процесу, спрямованого на розвиток інтелектуальних, емоційно-чуттєвих, ціннісних компонентів естетичної свідомості та елементів художньо-творчої діяльності, адже лише цілеспрямовано організоване залучення школярів до різноманітної художньо-естетичної діяльності здатне оптимально розвинути в них естетичне сприймання, естетичний смак, естетичні почуття й потреби. Крім того, важливо, коли й у якій мірі учні були залучені до сфери прекрасного. На думку Г. М. Дульнєва, "уже з перших днів перебування в школі слід прищеплювати вихованцю звички до красивого життя, затишної обстановки, красивих іграшок тощо"1.

У зв'язку з цим Т. М. Головіна зазначає: "Завдання допоміжної школи в питаннях естетичного виховання учнів полягає не лише в тому, щоб сформувати в учнів певну інтелектуальну та емоційну чуйність щодо об'єктів естетичного сприймання та надати їм низку відповідних навичок, але й у тому, щоб виховати в них певні естетичні потреби. На момент закінчення школи в учнів має бути сформована потреба читати художню літературу, відвідувати музеї, кінотеатри, театри, слухати музику, насолоджуватися красою природи..., бути завжди охайними, просто й красиво одягненим”.

Варто зауважити, що нехтування цілеспрямованим естетичним розвитком дітей робить їх "глухими" до прекрасного, оскільки в сучасних умовах на дітей звалюється потік негативної інформації з навколишнього життя, преси, телебачення тощо. У протистоянні цьому розумово відсталі діти більш беззахисні, ніж їхні однолітки, які розвиваються нормально. Як правило, діти з інтелектуальними порушеннями не здатні повно і глибоко самостійно розібратися в якості отримуваної ззовні інформації, проаналізувати її, адекватно оцінити. Отже, запровадження чітко обґрунтованої й ефективної у корекційно-виховному плані безперервної системи педагогічного керівництва естетичним розвитком розумово відсталих учнів з урахуванням їхніх індивідуальних та вікових особливостей постає об'єктивною необхідністю.

Мета естетичного виховання у допоміжній школі — навчити школярів цілеспрямовано й цілісно сприймати, відчувати, розуміти й адекватно оцінювати прекрасне в різноманітних його проявах, як-то: мистецтві природі, суспільних стосунках, вчинках людей тощо, *—*а також максимально розвинути творчі здібності й нахили учнів.

О.М.Граборов вказував, що розвиток естетичного сприймання та естетичної творчості – взаємопов'язані й взаємозумовлені аспекти естетичного виховання в допоміжній школі: "якщо естетичне сприймання є стимулом для розвитку естетичної творчості, то й сама естетична творчість містить елемент естетичного сприймання. Привчаючись бачити та творити прекрасне, учень ї до самого себе поступово підвищує вимоги - учень естетично розвивається. У нього поступово складається естетична свідомість, тобто розглядання оточуючого з естетичної позиції, і стимул до створення естетичних цінностей. Естетична свідомість стає важливим стимулом поведінки".

***Учням потрібно прищеплювати любо® до прекрасного в природі, творах мистецтва, формувати в них уміння спостерігати, розуміти*й *оцінювати прекрасне у вчинках людей (мужність, скромність, чуйність, доброта, чесність тощо), розвивати інтерес до творчої діяльності, бажання брати участь в інсценівках, у хоровому співі, танцях, організації виставок, концертів тощо.***

Естетичне виховання у допоміжній школі тісно пов'язується з розумовим, моральним, фізичним, трудовим вихованням і виконує пізнавальну, корекційно-розвиткову та виховну функції.

**Пізнавальна функція** естетичного виховання розумово відсталих школярів полягає у формуванні активізації і спеціальній спрямованості їхньої інтелектуальної діяльності на оволодіння елементарними художньо-естетичними знаннями та уміннями: осягати замисел, закладений автором у творі мистецтва, вичленовувати в змісті художнього твору суттєві ознаки, розуміти значення основних засобів виразності, встановлювати логічні зв'язки між формою і змістом художнього образу, порівнювати твори мистецтва. З цього приводу Олюст Роден зазначав: "Мистецтво — це лише почуття. Але без знання найбільш живе почуття паралізоване". Провідною умовою реалізації пізнавальної функції естетичного виховання є педагогічно доцільна організація процесу  активізації інтелектуальної діяльності, що підвищує свідомість засвоєння художньо-естетичних знань та умінь, мотивацію пізнавальної діяльності та інтелектуальну самостійність розумово відсталих дітей.

**Корекцїйно-розвиткова функція** естетичного виховання передбачає використання його засобів з метою удосконалення вищих психічних функцій, вироблення їх усвідомленості та довільності. Та»:, естетичний розвиток розумово відсталих учнів включає відпрацювання й корекцію довільної уваги, образної та логічної пам'яті, інтелектуальної та емоційно-чуттєвої сфери особистості в їх системній єдності, розвиток цілісності, осмисленості й узагальненості сприймання, удосконалення мовленнєвих навичок, формування елементів творчої уяви та свідомого емоційно-особистісного ставлення до прекрасного, вироблення умінь адекватно мотивувати оцінку результатів практично-творчої діяльності істотними ознаками тощо.

**Виховна функція** реалізується через усвідомлене сприймання дійсності й мистецтва та формування морально-естетичного ставлення до них на основі переживання почуття прекрасного. Натхнуте розумом, це почуття набуває більшого впливу на свідомість та поведінку школярів, підштовхує до побудови власного життя за законами краси, викликає неприйняття всього негарного, потворного, негативного в житті. Адже, як справедливо підкреслює І.Г. Єременко, "моральне — завжди прекрасне, і навпаки, прекрасне - це те, що морально".

Таким чином, естетичні й моральні почуття в учнів формуються на основі збагачення чуттєво-емоційного досвіду. їхнє взаємопроникнення та емоційне осмислення сприяють розвиткові оцінного сприймання явищ мистецтва та дійсності як основи утворюваної системи ціннісних відносин учня допоміжної школи з оточуючим світом та самим собою.

Підґрунтя організації системи естетичного виховання розумово відсталих учнів становлять як загальні принципи виховання, так і низка специфічних **принципів.** Так, ***принцип загальності й* *обов'язковості естетичного виховання***обумовлено тим, що учні усіх вікових груп постійно взаємодіють з естетичними явищами в побуті, міжособистісному спілкуванні 31 старшими та однолітками, спілкуванні з природою та мистецтвом. Повсюди й завжди їх супроводжує прекрасне й потворне, трагічне й комічне. З огляду на це цілеспрямоване збагачення чуттєвого досвіду, естетичних Уявлень і понять на уроках, у позакласній та позашкільній роботі, у родині сприяє формуванню у школярів адекватного стійкого емоційно-оцінного ставлення до дійсності. Естетичний розвиток кожної розумово відсталої дитини мас стати найважливішою умовою її соціальної реабілітації підготовки до самостійного життя.

Органічний взаємозв'язок естетичного та корекційного впливу педагогічного процесу спричинює актуальність ***принципу єдності художньо-естетичного розвитку та корекції***пізнавальної, емоційно-чуттєвої ціннісно-орієнтаційної сфер особистості розумово відсталих школярів. Результати вивчення досвіду організації естетичного виховання учнів допоміжних шкіл свідчать про те, що в розв'язанні цього питання наразі чимало недоліків, основний з яких - недостатнє розуміння вчителями й вихователями значення естетичного виховання для корекції психічних недоліків школярів.

У цьому зв'язку дуже важливо, щоб учитель, який працює з такими дітьми, чітко усвідомлював, що необхідними педагогічними умовами повноцінного запровадження естетичного виховання у допоміжній школі є спрямування навчально-виховного процесу на системний розвиток і корекцію інтелектуальних, емоційно-чуттєвих і ціннісних компонентів свідомості учнів, а також цілеспрямована організація їхньої практично-творчої діяльності. Для цього потрібні спеціальні прийоми активізації, упорядкування, спрямування, підкріплення пізнавальної діяльності школярів, виклику й закріплення у них адекватних емоційних реакцій, мотивованих естетичних і моральних суджень-оцінок, розвитку самостійності творчої діяльності тощо.

*Принцип постійності зв'язку із життям*реалізується через актуалізацію та активізацію особистого емоційного та пізнавального досвіду розумово відсталих учнів у різних життєвих, зокрема побутових, ситуаціях; організація спілкування школярів з мистецтвом (емоційність таких зустрічей буде запорукою та стимулом для підтримання стійкого пізнавального інтересу й активного оволодіння художніми знаннями); сполучена! класних, позакласних, позашкільних занять, різноманітних форм комплексного впливу мистецтв, що посилюють своєю взаємодією емоційність художньо-естетичного сприймання; використання міжпредметних зв'язків, що сприяє усвідомленому переносу отриманих знань та їх практичному застосуванню в нових умовах.

*Принцип естетики всього дитячого життя*потребує організації корекційно-виховної роботи зі школярами за законами краси, що приносить радість та естетичну насолоду. Для учнів виховного значення набуває і оформлення  шкільних приміщень,  і охайність у одязі, житті, і форма спілкування з однолітками та дорослими, і естетика в організації трудового, фізичного виховання, і характер шкільного *т&*сімейного дозвілля тощо, важливо залучати учня до активної діяльності щодо створення та збереження краси навколо себе й у самому собі.

Система естетичного виховання учнів допоміжної школи будується також на основі *принципу врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.*Вимоги до естетичних суджень, смаків, почуттів, результатів творчої діяльності мають оптимально співвідноситися з віковими можливостями дитини. Індивідуальний підхід створює найбільш сприятливі умови для розвитку творчих можливостей, нахилів кожного учня.

**12.2. Особливості естетичного розвитку учнів допоміжної школи**

Поняття "естетичне виховання" щодо розумово відсталих дітей передбачає не всебічний естетичний розвиток, а лише його певний рівень, що максимально відповідає індивідуальним потенціям учнів, адже при інтелектуальних порушеннях повноцінно пізнавати дійсність та мистецтво, а також практично вправлятися з галузі мистецтва, безумовно, перешкоджають недоліки психофізичного розвитку. Г. М. Дульнєв, характеризуючи рівень естетичного розвитку учнів допоміжної школа доходить такого висновку: "Розумово відсталі учні-підлітки не виявляють певного глибокого, адекватно емоційного ставлення до музики, живопису, поезії. Вірогідно, як пізнавальні інтереси, так і естетичні емоції як найбільш складні утворення психіки, що перебувають у тісній залежності від загального інтелектуального розвитку, у розумово відсталих підлітків закономірно менше розвинені".

Насамперед у процесі естетичного розвитку та виховання розумово відсталих школярів варто враховувати особливості їхнього *естетичного сприймання,*а саме те, що ці діти часто не розрізняють прекрасне й потворне, красиве й некрасиве; характерною їхньою ознакою є фрагментарне сприймання, якому властиві дифузність і невибірковість; наявні слабкість Розумових операцій (аналізу й синтезу, порівняння, індукції й дедукції, Узагальнення й конкретизації), низький рівень мовленнєвої активності; відсутні достатній життєвий досвід і знання. Ці особливості естетичного сприймання обумовлюють труднощі, яких діти з інтелектуальними порушеннями зазнають під час осмислення прекрасного в мистецтві й дійсності. Невміння визначати авторський замисел у творах мистецтва. розуміти роль і значення окремих виражальних засобів (наприклад кольорове вирішення картини, емоційний стан літературних героїв, настрій музичного твору) спричиняють виявлення несуттєвих відношень і зв'язків під час осмислення змісту й ролі художнього образу і як наслідок -недостатньо адекватне його сприймання і розуміння.

*Художньо-естетичні інтереси*розумово відсталих учнів мають поверховий і нестійкий характер. Якість *художньо-естетичних знань*характеризується низьким рівнем усвідомленості, повноти, міцності, систематизованості, узагальненості й конкретності. Якщо з віком і спостерігається позитивна тенденція до покращення якості естетичних знань, вона незначна й пов'язана не стільки з естетичним розвитком учнів, скільки з активізацією їхніх пізнавальних процесів і збагаченням життєвого досвіду.

Поряд з цим у розумово відсталих школярів не завжди адекватно й зі значним запізненням формуються *естетичні оцінки.*Як правило, вони обумовлені зовнішніми ознаками й не виходять за межі суджень "подобається" - "не подобається", "гарне" - "негарне". Незважаючи не те, що естетична цінність виступає основним мотивом вияву емоційно-особистісного ставлення до об'єктів мистецтва й дійсності, її розуміння й вербалізація мають поверховий і примітивний характер. Овофідність емоційно-особистісного ставлення у розумово відсталих учнів полягає в тому, що більшість з них мотивують власні умовисновки на основі виділення несуттєвих зв'язків.

**Досить низький рівень можливостей виявляють ці учні і щодо *самостійної творчості.*Навіть якщо і присутнє бажання проявити себе у різноманітних видах художньо-естетичної діяльності, школярі не завжди адекватно усвідомлюють свої можливості, особливо у молодших класах. Так, виконання творчих робіт характеризується низькою якістю, відсутністю самостійності та спроможності використовувати минулий досвід.**

Естетичний розвиток розумово відсталих учнів значною мірою ускладнюється наявністю в них серйозних порушень *емоційно-чуттєвої сфери,*обумовлених патологічною перевагою процесів гальмування чи збудження. І.Г.Єременко пояснює, що в легкозбуджуваних дітей афективні стани,   які   характеризуються   раптовими   бурхливими   переживаннями   з

втратою вольового контролю, гальмують будь-яке виявлення естетичних почуттів, надають останнім, навіть якщо ті виникають, ефемерного й поверхового характеру і, відповідно, віддаляють дитину від прекрасного; а у випадках психічної загальмованості на перший план виступає емоційна пасивність, і такі діти відрізняються несприйнятливістю як до прекрасного, так і до огидного: вони байдужі до цих проявів навколишнього, не намагаються розібратися, що дійсно гарно, а що ні. Разом з цим за психопатоподібного стану, крім грубих відхилень у поведінці, травмувальний вплив на естетичний розвиток спричинює нездатність дітей взагалі оцінювати та переживати власний стан.

Проте варто враховувати, що наведені особливості естетичного розвитку розумово відсталих учнів не стабільні. За час перебування у допоміжній школі її вихованці значно просуваються в своєму естетичному розвитку, але не досягають рівня, характерного для їхніх однолітків, які розвиваються нормально. Під впливом системи корекційно-виховного впливу у школярів виявляється позитивна вікова динаміка розвитку естетичного сприймання, естетичних смаків і потреб, естетичних почуттів. Значна кількість учнів оволодіває елементами художньої творчості й реалізує свої здібності в галузі мистецтва. Варто враховувати, що в окремих розумово відсталих дітей можуть бути виявлені помітні обдарованості у тій або іншій галузі мистецтва.

Важливо пам'ятати, що створення на уроках, у позакласній та позашкільній роботі спеціальних корекційно-педагогічних умов, спрямованих на корекцію й розвиток інтелектуальної діяльності та емоційної сфери учнів у їх системній єдності, дозволяє значно підвищити рівень естетичного розвитку особистості розумово відсталих школярів. Разом з тим, з досліджень і шкільної практики відомо, що будь-які методичні прийоми, які включаються у роботу з розумово відсталими дітьми, проявляють свою ефективність далеко не відразу. Потрібен значний час і наполегливість педагога, щоб ці прийоми призвели до помітних корекційно-виховних результатів.

**12.3. ШЛЯХИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТА У ПОЗАКЛАСШЙ РОБОТІ**

***У допоміжній школі система художньо-естетичного виховання загалом реалізується у навчально-виховному процесі, що здійснюється на уроках та в позанавчальний час, але основами естетичних знань і умінь учні оволодівають передусім у процесі опанування навчальними дисциплінами.*"У *будь-якій науці,*- *зазначав з цього приводу К.Д. Ушинський, - більше чи менше існує естетичний елемент, на передачу якого учням повинен зважати наставник". У допоміжній школі цьому сприяє творчий підхід до вирішення навчальних та корекційно-виховних цілей, виразність слова вчителя, відбір та оформлення наочного й роздаткового матеріалу тощо.***

Насамперед, у плані естетичного виховання розумово відсталих учнів важливу роль відіграють географія, природознавство, історія, оскільки під час вивчення цих предметів перед школярами оживають яскраві картини життя людей різних часів і країн, їхні погляди, звичаї, багатство й краса природи. Між тим, розумово відстала дитина спочатку не здатна самостійно побачити цю естетику і вчителеві необхідно розвивати та удосконалювати спостережливість учнів уже з перших етапів навчання. Сутність корекційно-виховної роботи полягає в тому, щоб навчити школярів бачити красу навколишньої дійсності, сформувати в них естетичне ставлення до людини та природи рідного краю, тобто "привернути увагу учнів, примусити здивуватися й захотіти вивчати". Важливо досягти логічного й образно-емоційного пізнання в їхній єдності, активізувати отримані образні враження про ті чи інші події та явища, розвинути естетичне почуття до них і адекватну емоційно-особистісну оцінку. Лише за такого підходу будуть задіяні усі резерви інтелектуального й чуттєвого пізнання розумово відсталої дитини щодо змісту певного навчального матеріалу.

Особливе місце серед навчальних дисциплін посідають **предмети естетичного циклу – музика, образотворче мистецтво, література.** Художній образ, як основа мистецтва, є особливим узагальненням дійсності в індивідуалізованій,   конкретно-чуттєвій  та  естетично  виразній  формі як єдність того, що відчуваємо, і того, що розуміємо. Саме завдяки особливостям свого впливу на дитину (чуттєва безпосередність, ідейна спрямованість, спонукальна сила) мистецтво, як ніяка з інших форм суспільної свідомості, є найефективнішим засобом естетичного виховання.

Говорячи про розвиток естетичного сприймання дітей засобами мистецтва, Л. С. Виготський підкреслював складність поставленої проблеми: "Дивитися й слухати, отримувати задоволення – це здається такою нескладною психологічною роботою, виконуючи яку абсолютно не відчуваємо необхідності ні в якому спеціальному навчанні. Між тим це й складає основну мету й завдання загального виховання" .

"Введення" мистецтва у внутрішній світ учня допоміжної школи як результат розуміння художнього образу має опиратися на створення емоційного контакт}' з творами, що сприймаються, удосконалення навичок аналітико-синтетичної діяльності мислення, збагачення емоційно-особистісного досвіду школяра з урахуванням виховних, освітніх та коригуючих моментів, закладених у самому змісті мистецтва. Педагог повинен завжди пам'ятати, що "на мистецтво не можна дивитися, як на пілюлю, яка рятує від бід... Воно - плуг на ниві душі, а не ліки. Плуг не оре сам, ним потрібно вміти користуватися" (Б. С. Неменський).

Художня література є найбільш освоєним допоміжною школою засобом естетичного розвитку учнів. Читання художніх творів (оповідань, казок, віршів ліричного характеру), організація самостійного читання, складання переказів, творів, різноманітні творчі роботи (наприклад, за картиною) сприяють формуванню уміння розуміти естетичні цінності, розвитку естетичних емоцій, естетичного ставлення до дійсності та мистецтва.

Разом з тим важливо прагнути правильності, швидкості, виразності та свідомості читання, а також розвивати в учнів зв'язне усне мовлення. Учені довели пряму залежність між становленням свідомості прочитаного у розумово відсталих школярів та формуванням у них естетичних якостей особистості. Дослідники підкреслюють доцільність роботи над аналізом виражальних засобів художнього твору шляхом вербального зіставлення ознак порівнюваних предметів, явищ, актуалізації уявлень, наявних в учнів, елементарного пояснення метафор, порівнянь тощо.

У "Концепції мовної та читацької освіти учнів допоміжної школи" (2001р.)  до   основних   завдань   мовної  освіти   включено   й  завдання   етико-естетичного спрямування, як-то: виховання національно свідомого громадянина України, прилучення до кращих літературних надбань українського народу в Україні та діаспорі, прищеплення учням етичних рис, а серед завдань читацької освіти наявні такі: надання початкових відомостей про художній образ, розвиток чуттєвого сприймання, розширення світогляду учнів, виховання засобами літератури любові до України, її народу, його мови. "Художні твори, - зазначено в Концепції, - мають плекати в розумово відсталих учнів повагу до слова взагалі й до художнього зокрема, розвивати культуру почуттів, формувати емоційну сферу, виховувати високогуманних громадян".

Значний естетичний потенціал мають **уроки образотворчого (візуального) мистецтва**. Це зумовлено як самою природою сприймання образотворчого мистецтва, так і тим, що образотворча діяльність є однією з найдоступніших для учнів з інтелектуальними порушеннями форм творчості. Заняття з образотворчого мистецтва дають можливість ефективно розвивати в учнів почуття прекрасного, формувати уявлення про візуальне мистецтво, знайомити з його роллю у житті людей, з образною мовою різних видів і жанрів мистецтва, розвивати адекватне емоційно-естетичне ставлення до предметів і явищ навколишнього світу й творів образотворчого мистецтва, інтерес до художньої творчої діяльності, здатність до сприймання, розуміння й відтворення художніх образів.

Істотний вплив на естетичний розвиток дітей справляють картини, художні ілюстрації, зразки декоративно-прикладного мистецтва, архітектури, скульптури. Робота з художніми ілюстраціями та репродукціями має проводитися на кожному уроці безпосередньо перед малюванням з натури, декоративним і тематичним малюванням.

Крім того, у програмі для допоміжної школи з 4-го класу передбачено спеціальні уроки-бесіди з образотворчого мистецтва. Відбір ілюстративного матеріалу, з яким знайомляться діти, має відповідати низці критеріїв: доступність художнього образу розумінню учнів; художня цінність твору, виражена в стрункості композиційної структури та чітко обумовленому зв'язку елементів виразності; реальна корекційно-виховна цінність твору, виражена в можливості оволодіння школярами його змістовим (зміст) та конструктивним (форма) чинниками; наявність у творі образотворчого мистецтва можливостей для порівняння його з іншими художніми творами чи життєвим досвідом школяра. У навчальній програмі з образотворчого мистецтва подано орієнтовний перелік творів художників, народних майстрів, зразків архітектури, з якими діти мають ознайомитися.

Ефективними *прийомами,*спрямованими на послідовний розвиток емоційної чуйності, пізнавальної активності, творчої самостійності учнів у роботі з творами образотворчого мистецтва, можуть бути такі:

* порівняння репродукцій однієї тематики (наприклад, картини С.Шишко "Навесні над Дніпром" та О. Шовкуненко "Весна");
* зіставлення зразків різних видів мистецтва (живопис, музика, література), що співпадають за загальним емоційним настроєм;
* словесне малювання картини (один учень розповідає про одну з двох запропонованих картин, інші мають здогадатися, про яку картину йдеться);
* озвучування картини (придумування монологу/діалогу героїв);
* добір слів-синонімів, що визначають настрій героїв;
* додумування ситуації (Як вчинить головний герой? Що відбуватиметься з героями надалі?);
* добір узагальнюючої назви до картини;
* установлення наслідків поданої причини та причин поданого наслідку (наприклад: "Чому хлопчик стоїть винний?" - до картини Ф. П. Решетнікова "Знову двійка"; "Яким був би пейзаж, якби художник намалював його не ранньою весною, а влітку/восени? Чи можна в цьому разі залишити попередню назву картини? - до картини О. Саврасова "Граки прилетіли");
* "удавана присутність" (наприклад: "Увійдімо до цієї картини, станьмо біля цієї берези, піднімемо голову й подивимося... Яке небо ви побачили над головою? Прислухаймося, які звуки чути навколо? Як ви будете поводитися в цьому лісі? Ви будете бігати, кричати, галасувати чи тихо й спокійно прогулюватися лісом?" - до картин І. Левітана "Березовий гай" чи А. Куїнджі "Березовий гай").

Захоплене знайомство розумово відсталих учнів з образотворчим мистецтвом розширює їхній світогляд, навчає бачити й розуміти прекрасне. Але вчителю потрібно пам'ятати, що "сприймання набуває характеру естетичного лише в тих випадках, коли в учнів розвинуті естетичні почуття. До них належать радість, захоплення, задоволення у зв'язку зі сприйманням та створенням прекрасного".

Разом з тим під впливом корекційно-виховної роботи в учнів Розширюється сфера чуттєвого пізнання. На основі розвитку мислення й мовлення створюються передумови для формування елементарних естетичних суджень. Естетичні переживання сприяють загальному загостренню відчуттів, особливо відчуттів кольору, кольоропоєднань, ритму динаміки. Через емоційне сприймання, осмислення змісту й засобів виразності образотворчого мистецтва в їх єдності, оволодіння основами образотворчої грамоти, самостійної творчості учні опановують доступну їхній свідомості естетичну оцінку явищ навколишньої дійсності.

Музика як предмет художнього циклу в допоміжній школі займає незначний навчальний час. На жаль, як і на уроки образотворчого мистецтва, на уроки музики відводиться лише одна година на тиждень, що послаблює увагу до цих предметів.

Між тим, музиці належить чи не найважливіша роль у керівництві почуттями та настроями дитини, адже саме музика й співи становлять природну потребу людини, яка виявляється вже у ранньому дитинстві. Заняття музикою створюють об'єктивні умови для розвитку музичного сприймання та художніх здібностей. Для розумово відсталих дітей ця обставина набуває непересічного значення, оскільки їхні виконавські можливості досить обмежені. Емоційні реакції на музичні твори в учнів допоміжної школи порівняно з їхніми однолітками, що розвиваються нормально, є загальними та недиференційованими. Емоційний відгук виражається частіше за все лише у формі радощів чи суму, а більш тонкі нюанси почуттів виявляються дуже рідко.

Незважаючи на це, під впливом системних цілеспрямованих занять в учнів, як правило, формуються естетичний смак до музики, уміння слухати й розуміти її, формується уявлення про музичні твори, їх характер, побудову, виражальні засоби, підвищується рівень емоційної чутливості, розвивається музичний слух. Згодом у дітей з'являються улюблені вокальні та інструментальні твори, вони опановують, навички хорового співу.

Особливу увагу під час добору музичного матеріалу варто приділяти народним пісням як найважливішому складнику духовної культури українського народу. Завдяки знайомству з народною творчістю в учнів формується любов до Батьківщини, розуміння національних звичаїв, обрядів, традицій.

Треба зауважити, що загальний успіх музично-виховної роботи в допоміжній школі залежить від дотримання низки вимог, а саме: умілий добір музичного матеріалу для слухання й виконання, високохудожнє виконання музичних творів, уміле вербальне спілкування з учнями в ході музичних занять, широке застосування зорової наочності, організація рухів під час слухання та виконання музичних творів.

Загалом атмосфера уроків мистецтва мас бути захопленою, динамічною, цікавою, сприяти новим відкриттям як в емоційному, так і в пізнавальному планах. Відвідування таких уроків має викликати в розумово відсталих учнів постійний пізнавальний інтерес до занять, радість від спілкування з мистецтвом і активне свідоме бажання оволодіння елементарними художніми знаннями й уміннями. Так звана "психологічна установка" на сприймання мистецтва повинна починатися задовго до початку уроку, адже "урок мистецтва, що не дає насолоди мистецтвом, не веде до неї, втрачає для дитини всякий сенс, породжує ледарство думки" (А.Щербо).

З метою естетичного виховання з успіхом може бути використана ще одна група навчальних предметів, завдання яких - розвинути практичне ставлення до навколишньої дійсності, озброїти школярів основами практичної творчості, навчити опікуватися здоров'ям, побутом. Йдеться про уроки трудового навчання, соціально-побутового орієнтування, основ здоров'я та фізичної культури.

Заняття з трудового навчання дозволяють організувати виховний процес таким чином, щоб не тільки сформувати в учнів готовність працювати в сфері матеріального виробництва, побуту, обслуговування, сільського господарства, але й захопити їх елементами посильної творчості. Як зазначалося в розділі 10, реалізація завдань трудової діяльності потребує від учнів виконання низки розумових дій: насамперед усвідомлення мети та кінцевого результату роботи, розуміння інструкцій вчителя, усвідомлення властивостей і призначення матеріалів для роботи, планування практичної діяльності, здійснення контролю за своєю роботою, самооцінки результатів. Посиленню ефективності трудового навчання і виховання розумово відсталих дітей на цих уроках сприяє формування у них інтересу до естетичної складової процесу праці.

У навчальному плані важливо ставити перед учнями естетичну мету (не просто зробити, а зробити гарно), яка стимулює, примушує працювати в творчому режимі, змагатися, а отже, мобілізувати і власні інтелектуальні сили, а не лише практичні уміння й навички. Діти мають відчувати красу своєї трудової діяльності, переживати насолоду від праці. Для цього, передусім, потрібно, щоб вони зрозуміли корисність, отримали визнання своєї праці, переконалися в її важливості. Кожен виріб учнів повинен мати певне призначення й можливість практичного застосування. Наприклад, якщо молодші школярі роблять коробочки з картону, то мають усвідомлювати, що їх зручно використовувати для збереження олівців, серветок та ін. Розуміння важливості, радість від успішно виконаної роботи – стимул для проявів і розвитку творчості дітей.

Незмінним засобом естетичного виховання розумово відсталих дітей є й заняття з фізичної культури, спрямовані на зміцнення здоров'я, формування правильної постави, швидкості, спритності та чіткості у виконанні цілеспрямованих рухів. На цих уроках учитель має зацікавлювати учнів фізичним удосконаленням тіла, учити отримувати естетичну насолоду від фізичних вправ. Заняття фізичною культурою повинні викликати в учнів позитивні емоції, бадьорий настрій, удосконалювати дисциплінованість, організованість та інші навички культурної поведінки. До того ж зв'язок фізичних вправ з музикою сприяє розвитку пластики, виразності рухів, тонкості м'язових відчуттів, що є фактором корекції недоліків фізичного розвитку та порушень психомоторики.

Навчальний процес закладає в розумово відсталих учнів підґрунтя для розуміння краси навколишньої дійсності й формування оцінно-естетичного ставлення до неї. Разом з тим розв'язання завдань естетичного виховання буде ефективним і повноцінним тільки у комплексі з **позакласною** **виховною роботою.**

У процесі її здійснення мають розширюватися й поглиблюватися естетичні знання, уміння й навички школярів шляхом залучення їх до різноманітних гуртків, організації бесід, диспутів, свят, тематичних вечорів, вечорів запитань і відповідей естетичної тематики, ігор, експедицій, вікторин, предметних шкільних тижнів, конкурсів, тематичних виставок, ярмарків, екскурсій та прогулянок у природу, відвідувань музейних експозицій, театральних та циркових вистав тощо. Але перш, ніж вибирати ті чи інші форми й методи позакласної виховної роботи, потрібно чітко обґрунтувати їхнє місце й значення в системі естетичного виховання, з'ясувати специфіку, переваги й можливі труднощі для розумово відсталих учнів. Кожен виховний захід має бути попередньо детально підготовленим (відбір певної кількості експонатів, пропедевтична бесіда з учнями, визначення програми заходу тощо).

Завдяки досвіду багатьох допоміжних шкіл установлено, що в учнів великим успіхом користуються, насамперед, танці й хоровий спів, викликає значне зацікавлення робота гуртків образотворчого й художнього мистецтва, фольклору, художньої вишивки й плетіння, різьби, драматичні гуртки, ляльковий театр, фотогуртки. Діяльність цих гуртків має спрямовуватися на задоволення естетичних інтересів дітей, розвиток здібностей, залучення до активної естетичної діяльності.

Варто зауважити, що під час організації концертів, конкурсів самодіяльності доцільно об'єднувати виступи розумово відсталих учнів з їхніми однолітками, які розвиваються нормально. Так, наприклад, педагогічний колектив дефектологічного факультету Слов'янського педагогічного університету щорічно ініціює присвячений Дню інваліда концерт, організований спільними зусиллями студентів, учнів масових шкіл, шкіл для дітей з розумовими вадами, дітей з порушеннями слуху, зору. Це ж стосується й організації виставок художнього рукоділля, дитячих малюнків тощо. Подібні спільні заходи сприяють соціальній інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями, розширюють межі соціуму, "дефектологічного квадрата" (за М. М. Малофєєвим), в середині якого учні перебувають в умовах школи-інтернату.

Говорячи про залучення розумово відсталих дітей до **краси природи**, варто, насамперед, формувати бережливе й відповідальне ставлення до неї. У зв'язку з цим В. О. Сухомлинський зазначав: "Природа - нічим незамінне джерело емоційного розвитку дитини, її емоційного життя, емоційної культури". Розумово відсталі учні відчувають значні труднощі у процесі сприймання та осмислення естетичних властивостей природи, вони часто проходять повз цю красу, залишаючись байдужими до неї. Отже, відчуття прекрасного в природі розвивається й збагачується лише у процесі спеціального педагогічного керівництва пізнавальною й практичною діяльністю учнів з використанням відповідних корекційних прийомів, у яких підкреслено зв'язок естетичного виховання з екологічним.

Цілеспрямоване залучення розумово відсталих учнів до **практичної діяльності щодо охорони й перетворення природи**сприяє розвитку почуття співпереживання. Школярі духовно збагачуються, привчаються уважно й турботливо ставитися до тварин і рослин. Естетичне і бережливе ставлення до природи стає важливим фактором морального й трудового виховання учнів, а естетичне сприймання й осмислення природи допомагає їм стати більш чуйними, уважними до людей, вимогливішими до себе. У школярів поступово формується критична оцінка своїх вчинків, звичок і поведінки   щодо   природи,   особистісний   досвід   збагачується   новими враженнями й почуттями. Крім того, формування любові до рідного краю, тварин, рослин, інтересу до сільськогосподарської праці здебільшого визначає життєві плани випускників допоміжної школи і є одним з усвідомлених мотивів вибору майбутньої професії.

Важливу роль в естетичному вихованні розумово відсталих учнів відіграє сім'я. Належна організація естетичного побуту в оселі, охайність одягу, наявність бібліотеки, телевізора, сімейних традицій, спільне відвідування кінотеатру, театру, взаємні стосунки між членами родини – певним чином впливає на естетичний розвиток дитини, формування її почуттів і смаків. Разом з тим сім'я не може самостійно забезпечити умови для естетичного виховання своїх дітей, оскільки батьки в переважній більшості самі не підготовлені до цієї роботи. До того ж певна частина учнів допоміжних шкіл мають неблагополучні сім'ї, тому потрібна копітка, цілеспрямована робота педагогічного колективу з батьками (бесіди, залучення їх до організації та проведення тих чи інших виховних заходів і та ін.).

Окремим напрямом естетичного виховання розумово відсталих учнів можна назвати вплив **засобів масової інформації**: телебачення, кіно, радіо, газет, журналів, Інтернету. Розумово відстала дитина не може самостійно впоратися з відбором інформації, що поступає ззовні, а зміст її не завжди сприяє вирішенню завдань морально-естетичного розвитку. У цьому випадку контроль і керівництво з боку дорослих мають здійснюватися не за допомогою заборон, а шляхом випереджувального виховання любові до прекрасного, формування системи ціннісних орієнтирів, розвитку адекватного емоційно-особистісного ставлення до прекрасного й потворного.

Таким чином, використання засобів естетичного виховання має здійснюватися в єдиному комплексі, що дозволяє максимально впливати на розвиток інтелектуальних, емоційно-чуттєвих, ціннісних компонентів естетичної свідомості та елементів художньо-творчої діяльності розумово відсталих учнів.

**12.4. Естетика побуту й соціальних стосунків**

Школа, у якій учень перебуває протягом навчального дня, починається з пришкільного двору. Зовнішній вигляд школи, декоративне оформлення приміщень, навчальних кабінетів, коридорів, благоустрій пришкільної садиби мають велике значення для естетичного розвитку учнів з вадами інтелекту. Особливо це стосується шкіл інтернатного типу, у яких навчається більшість розумово відсталих учнів. У належно організованій допоміжній школі-інтернаті можна спостерігати затишні шкільні приміщення, живописні пришкільні земельні ділянки, чистоту й порядок яких утримують самі учні.

Школа - це простір життя дитини. Тут педагог не просто готує учня до майбутнього життя, тут учень уже повноцінно живе. Не випадково у навчально-виховних закладах, якими керував А. С. Макаренко, відвідувачі відзначали безліч квітів, блискучий паркет, дзеркала, білосніжні скатертини в їдальнях, ідеальну чистоту в приміщеннях.

У школах-інтернатах для розумово відсталих дітей **організація простору шкільних приміщень, класів, майстерень** має ґрунтуватися на сполученні гармонії кольору, світла й форм обладнання з його функціональною корисністю. Важливо усвідомлювати, що і дотримання санітарних норм, і правила безпеки праці проявляють значну ефективність до дотримання вимог естетики. З огляду на це:, найбільшу увагу під час оформлення шкільних приміщень педагогічний колектив має приділяти кольоровому й світловому клімату, ергономічному й естетичному обґрунтуванню розташування та конструкції робочих місць учнів, якості наочних посібників у інтер'єрі класу.

Потрібно пам'ятати, що розумово відсталі діти не завжди "відчувають" колір, адекватно реагують на нього, і особливо це стосується яскравих кольорів - строкато зафарбовані стіни відверто подразнюють та утомлюють учнів. У кольоровому вирішенні інтер'єру має бути гармонійно натуральний колір устаткування й меблів, забарвлення стін, стелі, підлоги тощо. Покриття дошки повинно бути матовим, бажано сіро-зеленого кольору, не давати відблиску, а наочні посібники - відрізнятися охайністю й чистотою. Неприпустимо використовувати пожовклі (тим більше – з обірваними краями) плакати, зламані моделі й макети, адже цим самим учитель виховує недбалість і неохайність.

Натомість варто практикувати виготовлення наочного й роздаткового матеріалу силами самих учнів на уроках трудового навчання чи у позакласній роботі, що не тільки підвищить мотивацію практичної діяльності, але й формуватиме працелюбність, елементи творчості й фантазії. Усі посібники у навчальних кабінетах мають бути систематизовані, зберігатися охайно і зручно. У цьому зв'язку А. С. Макаренко наголошував: "Серйозні вимоги варто висувати до кожної дрібниці, на кожному кроці – до підручника, до ручки, до олівця" – тобто до всіх предметів, з яких складається шкільний побут.

На робочому місці вчителя й учня не повинно бути нічого, що не стосується теми уроку, а на дошці завжди потрібно виділяти робоче місце учителя й робоче місце учня. Записи учителя на дошці мають бути розбірливими, чіткими, написаними каліграфічним почерком. Для крейди й ганчірки потрібен спеціальний ящичок. Якщо в класі немає раковини й водопровідного крану, то для змочування ганчірки можна поряд з дошкою тримати невеличке відерце з водою. Під час письма на дошці рекомендується вставляти брусок крейди у футляр з-під клейкого олівця, що забезпечить гігієну праці дітей і вчителя біля дошки. У ході перевірки зошитів учитель може закреслювати помилки, допущені учнями, однією охайною рискою.

**Не меншу роль у естетичному вихованні відіграє зовнішній вигляд учнів — потрібно привчати їх мати завжди охайну зачіску, чисті одяг і взуття.**

Складовою частиною естетики побуту є також поведінка вихованців допоміжної школи. Добро і краса – дві нерозривно пов'язані складові морально-естетичного виховання учнів. Краса поведінки полягає і в культурі дотримання тиші й порядку на уроках, і в бережливому ставленні до книжок, зошитів, шкільних меблів, навчального обладнання, і в доброзичливих стосунках та ввічливості між учнями тощо. Важливо пам'ятати, що естетику й моральність поведінки неможливо прищепити шляхом покарання. Потрібно, щоб дитині самій захотілося чинити гарно. Формування емоційно-оцінного ставлення до власної поведінки й поведінки товаришів є важливою умовою естетичного розвитку особистості розумово відсталих учнів.

Нарешті, про естетичне обличчя педагога-дефектолога. Розвиток особистості розумово відсталої дитини, повнота її соціальної інтеграції багато в чому визначаються професіоналізмом педагога, його особистісними характеристиками,   зокрема   "естетичною   виразністю"   (А. С. Макаренко).

Яскраве, точне, інтонаційно багате мовлення, охайність у записах та у всьому веденні навчальних справ (нічого зайвого, що може відволікати дітей), зібраний зовнішній вигляд, доброзичливий тон спілкування з дітьми – ці якості обов'язкові для вчителя допоміжної школи. Крім того, у вихователя мають бути гарний смак і ділові якості, а під час спілкування з учнями – постійно простежуватися естетичні моменти, що пробуджують в учнів позитивні емоції: почуття радості, задоволення, зацікавленості.

Загалом уся педагогічна діяльність має ґрунтуватися на гуманістичних засадах, усвідомленні її творчого характеру й ролі у розвитку особистості розумово відсталої дитини.

**Запитання і завдання.**

1. Розкрийте сутність і завдання естетичного виховання учнів допоміжної школи.
2. У чому полягає значення естетичного виховання для розвитку і соціалізації розумово відсталих школярів?
3. Які особливості естетичного розвитку учнів допоміжної школи?
4. Обґрунтуйте специфіку естетичного виховання у допоміжній школі.
5. У яких формах роботи і на якому змісті здійснюється естетичне виховання розумово відсталих школярів? Що з перерахованого Вами вважаєте найбільш важливим для підготовки розумово відсталих учнів до інтеграції у суспільство?
6. Які шляхи естетичного виховання розумово відсталих школярів?
7. Розкрийте значення мистецтва для формування особистості розумово відсталого школяра.
8. Проаналізуйте навчальні програми допоміжної школи з читанки, образотворчого мистецтва, музики з погляду їх потенційного впливу на естетичний розвиток розумово відсталих учнів.
9. Відвідавши допоміжну школу, ознайомтесь із основними напрямами педагогічного керівництва процесом естетичного виховання розумово відсталих учнів на уроках та в позакласній роботі.

10.Складіть анкету для виявлення художньо-естетичних інтересів   
розумово відсталих учнів молодших і старших класів. Проведіть анкетування   
і порівняйте отримані результати.

11.Змоделюйте систему естетичного виховання розумово відсталих учнів різних вікових груп, уявивши себе керівником допоміжної школи-інтернату.

12.Заповніть   схему,   яка   відтворює   систему   естетичного   виховання розумово відсталих дітей.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ***ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ*** | | | |
| ***Цілі*** | | | |
|  | |  | |
| ***Функції*** | | | |
|  |  | |  |
| ***Засоби й шляхи естетичного виховання*** | | | |
|  |  |  |  |
| ***Джерела естетичного впливу*** | | | |
|  |  |  |  |
| ***Форми*** | | | |
| ***Класні*** | | ***Позакласні*** | |

***Література***

1. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. - К.: Рад. шк., 1988. – 126 с.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В. В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994.-416 с.
3. Воспитательная работа во вспомогательной школе / Под ред. В. Ф. Мачихиной. - М: Просвещение, 1980. - 163 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. - М.: Педагогика , 1983. - Т. 3.

-        368 с.

5.Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике. - М: Учпедгиз, 1961. – 196 с.

1. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. - М.: Просвещение, 1981. - 176 с.
2. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. -М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
3. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. – К.: Вища школа, 1985. – 328с.
4. Єременко І. Г. Дидактичні основи в допоміжній школі. - К.: Рад.шк., 1996. - 130 с.
5. Карпунина О.И. Рябова Н.В. Специальная педагогика в опорных схемах. - М.: Изд.НЦ ЗНАС, 2002. - 166 с.
6. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школи. – К.: Рад.шк., 1987. – 87 с.
7. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие. Донецк: Лебыдь, 2002. - 327 с.
8. Миронова С.-П. Олігофренопедагогіка: Навч. посібник. – Кам'янець-Подільський: К-ПДУ, 2008. - 204 с.
9. Матвєєва М. П., Миронова С. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський К-ПДУ, 2005. – 164 с.
10. Мачихина В.Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе- интернате. — М.: Просвещение, 1978. - 168 с.

16.Основи спеціальної дидактики / Під ред. І.Г.Єременка. - 2-ге видання,

доп. — К.: рад.шк., 1986. - 200 с.

17.Синев В. Н. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В. В. Воронковой. - М.: Школа-Прессе, 1994. - С. 278-297.

18.Спецыальная  педагогика /Под ред. Н. М. Назаровой. – М.:  Академия,

2002. - 400 с.

19.Спеціальна   педагогіка:   Понятійно-термінологічний   словник   /За  ред. академіка В.І. Бондаря. - Луганськ: Альма-матер, 2003. - 436 с.

20.Рохліна О.П. Психолого-педагогічні основи колекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. - К.: Пед. думка, 2000. - 286 с.