

Хохліна О.П. Особливості формування розумової сфери в учнів з різними інтелектуальними можливостями у процесі виконання навчально-практичних завдань/ Хохліна О.П. // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2018. - №1. – С.45-54.

УДК: 152.276+376.4

Олена Хохліна

Національна академія внутрішніх справ

epkhokh@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ СФЕРИ В УЧНІВ З РІЗНИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ

Анотація

У статті на основі результатів теоретико-емпіричного дослідження доводиться необхідність проведення на заняттях в умовах інклюзивних (як і спеціальних) навчальних закладів корекційно-розвивальної роботи з учнями, що мають різні інтелектуальні можливості, спрямованої на формування у них розумової сфери. Як предмет корекції розглядається система якостей розуму (узагальненість, усвідомленість, самостійність, стійкість), від яких залежить успішність навчально-практичної діяльності та які характеризують загальні здібності людини.

Педагогічна робота, що передбачає врахування суті та особливостей формування розумової сфери у нормально розвинених учнів, учнів із затримкою психічного розвитку та з розумовою відсталістю, є умовою досягнення щодо них не лише корекційно-розвивальних результатів, а й результатів навчання – засвоєння знань та способів дій (навичок та вмінь).

Ключові слова: інклюзивні та спеціальні навчальні заклади, корекційно-розвивальна робота, учні з обмеженими інтелектуальними можливостями (з затримкою психічного розвитку та розумово відсталі), формування розумової сфери.

Елена Хохлина

Национальная академия внутренних дел

epkhokh@ukr.net

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННОЙ СФЕРЫ В УЧАЩИХСЯ С РАЗЛИЧНЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНО- ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Аннотация

В статье на основе результатов теоретико-эмпирического исследования обосновывается необходимость проведения на занятиях в условиях инклюзивных (как и специальных) учебных заведений коррекционно-развивающей работы с учащимися, имеющими различные интеллектуальные возможности, направленной на формирование у них умственной сферы. В качестве предмета коррекции рассматривается система качеств ума (обобщенность, осознанность, самостоятельность, устойчивость), от которых зависит успешность учебно-практической деятельности и которые характеризуют общие способности человека.

Педагогическая работа, которая предполагает учет сути и особенностей формирования умственной сферы в нормально развитых учащихся, учащихся с задержкой психического развития и с умственной отсталостью, является условием достижения не только коррекционно-развивающих результатов, но и результатов обучения - усвоение знаний и способов действий (навыков и умений).

Ключевые слова: инклюзивные и специальные учебные заведения, коррекционно-развивающая работа, ученики с ограниченными интеллектуальными возможностями (с задержкой психического развития и умственно отсталые), формирование умственной сферы.

Olena Khokhlina

the National academy of internal affairs

epkhokh@ukr.net

FEATURES OF FORMATION OF MENTAL SPHERE
IN STUDENTS WITH DIFFERENT INTELLECTUAL POSSIBILITIES IN THE
PROCESS OF IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL AND PRACTICAL
TASKS

Abstract

Based on the results of the theoretical and empirical research, the necessity of conducting correctional-developing work during the classes under conditions of inclusive (as well as special) educational institutions with students, who have different intellectual possibilities, aimed at forming their mental sphere is substantiated. The study theoretical backgrounds were the provisions of the activity approach, the principles of differentiated and individual approaches, as well as understanding of corrective and developmental work as a leading factor in the development of children with disabilities, as the basis of training and educational work with them.

As a subject to be corrected there is considered the mental sphere - the system of qualities of the mind (generalization, consciousness, independence, stability), on which the success of educational and practical activity depends, and which characterize the general abilities of the person. The results of the comparative experimental study of the mental sphere, the peculiarities of its formation in children of different categories are given.

Pedagogical work, which involves the consideration of the essence and features of the formation of the mental sphere in normally developed pupils, students with a delay in mental development and with mental retardation, is a condition for achieving not only correction-developmental results, but also the results of learning - the mastering of knowledge and methods of action (skills and skills)

Keywords: inclusive and special education institutions, correctional-developing work, pupils with limited mental abilities (with learning difficulties and mentally retarded), formation of mental sphere.

Досягнення ефективності навчання учнів з обмеженими інтелектуальними можливостями в інклюзивному, як і в спеціальному, освітньому закладі, передбачає проведення з ними корекційної роботи. Співвідношення між навчанням та корекцією розвитку дитини з психофізичними вадами є аналогічним до того, що існує між навчанням та розвитком нормальної дитини (Г.М.Дульнєв). При цьому провідна роль відводиться навчанню, але за умови, що навчання активно, цілеспрямовано організовує педагог у корекційно-розвивальному напрямі. Саме корекційне навчання (як і виховання) є провідним чинником у розвитку дітей з обмеженими можливостями. Корекція розглядається як основа, органічний стрижень усієї навчально-виховної роботи з такими дітьми: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків розвитку знижується ефективність їхнього навчання та виховання.

Різними аспектами проблеми корекційно-розвивальної роботи щодо дітей з порушеннями психофізичного розвитку присвячуються дослідження В.Баудіш, В.І.Бондаря, Т.П.Вісковатової, Л.С.Виготського, Т.О.Власової, О.П.Гозової, І.А.Грошенкова, Н.П.Долгобородової, Г.М.Дульнєва,

І.Г.Єременка, В.В.Засенка, Є.О.Ковальової, В.О.Липи, В.І.Лубовського, І.С.Моргуліса, В.Г.Петрової, Б.І.Пінського, Т.В.Розанової, Т.В.Сак, В.М.Синьова, Є.П.Синьової, Є.Ф.Соботович, В.В.Тарасун, Б.К.Тупоногова, В.Є.Турчинської, Л.І.Фомічової, О.П.Хохліної, Ж.І.Шиф, М.К.Шеремет, М.Д.Ярмаченка та ін. Однак, незважаючи на значущість проблеми корекції та значну кількість присвячених їй досліджень, вона ще не знайшла необхідної трансформації в умовах сьогодення, коли діти з обмеженими можливостями здобувають освіту в умовах інклюзивного навчального закладу.

Продуктивним для розв'язання проблеми корекції розвитку дитини з обмеженими можливостями і досягнення максимально можливих щодо неї педагогічних ефектів в нових умовах є використання принципів диференційованого та індивідуального підходів у навчанні, зокрема положень диференційованого навчання розумово відсталих учнів, які представлені у дослідженнях представників української дефектологічної школи, що проводилися під керівництвом І.Г.Єременка (Л.С.Вавіна, Г.М.Мерсіянова, В.Є.Турчинська та ін.). Однак в основу такого навчання має покладатися врахування особливостей розвитку дітей вже різних категорій, як, наприклад, дітей з різними інтелектуальними можливостями – нормою інтелекту, затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю. Саме з урахуванням можливостей дітей різних категорій здійснюється як процес навчання з метою засвоєння знань та способів дій (навичок та вмінь), передбачених навчальними програмами, так і корекційна робота, спрямована на виправлення вад та максимальний розвиток дитини в цілому та окремих його складових.

Відповідно до діяльнісного підходу, особливі можливості для цього містить використання навчально-практичної діяльності учнів. Виходячи з праць Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Г.С.Костюка, П.Я.Гальперіна, С.Д.Максименка та ін., найважливішою теоретичною позицією зазначеного підходу є те, що до психічного потрібно підходити як

до того, що формується та перебудовується (розвивається, коригується) в діяльності [4].

О.М.Леонт'єв стверджує: «Для того щоб зрозуміти зміни психічного відображення при переході до людини й те, у чому полягають умови й необхідність цих змін, ...необхідно виходити з аналізу тих змін, які відбуваються в структурі діяльності» [1]. В онтогенетичному плані психіка формується у процесі інтеріоризації зовнішньої діяльності у внутрішню, психічну: щоб навчити розумовим діям, потрібно йти «ззовні», від зовнішніх, практичних, матеріальних дій, «усередину», до дій внутрішніх, теоретичних, ідеальних [2]. При цьому найефективніше цей процес відбувається за умови спеціальної побудови зовнішньої (практичної) діяльності (Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, П.Я.Гальперін, Г.М.Дульнєв, В.Г.Петрова та ін.). Доцільне формування й корекція в особи потрібних складових розвитку уможлиблюється на основі спеціальної організації та засвоєння діяльності із заданими вимогами до прояву психіки. Саме це положення є вихідним для забезпечення формуючих впливів у психології та педагогії.

Необхідно умовою розв'язання проблеми корекційної роботи в процесі навчання з дітьми, що мають різні інтелектуальні можливості, є визначення конкретного предмета такої роботи, тобто того, що має в них коригуватися та розвиватися. У результаті проведеного теоретичного дослідження з'ясовано, що предметом роботи з такими учнями має бути щонайперше розумова сфера. Розвиток розумової сфери ми конкретизуємо у контексті формування загальних здібностей - системи якостей розуму, від яких залежить успішність навчально-практичної діяльності. Такі якості породжуються, розвиваються та виявляються у процесі виконання діяльності й передусім у загальнотрудових уміннях інтелектуального характеру. Саме в якостях вбачаються вершинні, інтегративні властивості розумової діяльності. Саме розумові якості характеризують загальні здібності людини (З.І.Калмикова, М.Д.Лєвітов, Н.С.Лейтес, Н.О.Менчинська, А.І.Раєв та ін.).

Виходячи з того, що процес інклюзивного, як і спеціального, навчання має базуватися на врахуванні вчителем наукових даних щодо специфічних закономірностей психічного розвитку дітей з обмеженими можливостями та відповідних їм особливостей педагогічної роботи, доцільним буде представити результати проведеного нами теоретико-експериментального дослідження щодо вивчення особливостей прояву та формування розумової сфери у школярів з різними інтелектуальними можливостями у процесі виконання ними навчально-практичної діяльності.

У порівняльному експериментальному дослідженні, яке проводилося в індивідуальній формі в лабораторних умовах, вивчалися якості розумової діяльності (узагальненість, усвідомленість, самостійність, стійкість) нормально розвинених учнів (НР), розумово відсталих (РВ) та учнів із затримкою психічного розвитку (ЗПР) молодшого шкільного та молодшого підліткового віку (10-12 років).

В основу розробки методики вивчення досліджуваних явищ покладалося розуміння їх психологічного змісту. Методика полягала у використанні навчально-практичних завдань. Охопити всі сторони досліджуваних явищ і створити необхідні умови їх прояву дало змогу використання не окремо взятих завдань, а їх системи. Система завдань давала змогу учням у процесі її розв'язання проявляти якості розумової діяльності. Методику дослідження було побудовано за принципом формувального експерименту. В її основу покладена адаптована, розширена та конкретизована до цілей дослідження методика вивчення змістових узагальнень В.Т.Носатова.

У дослідженні ми виходили з наступного розуміння сутності розумових якостей. Узагальненість - це спрямованість розумової діяльності на виділення істотного в матеріалі. У практичній діяльності ця якість визначає варіативну ефективність способів досягнення мети в змінних умовах. Її показником є вміння визначати раціональний спосіб діяльності за

структурою: 1) аналіз завдання; 2) визначення необхідних для виконання завдання операцій; 3) визначення раціональної послідовності операцій; 4) порівняння та визначення спільного і відмінного в умовах та способах виконання аналогічних завдань, узагальнення способу їх виконання; 5) знаходження істотного в умовах нового завдання та визначення адекватного їм способу виконання; порівняння та знаходження спільного і відмінного в умовах та способах виконання нового і попередніх (аналогічних) завдань. Узагальнення використаних способів діяльності. Володіння компонентами №№1-4 характеризує емпіричний вид узагальнень, № 5 – змістовий.

Усвідомленість розумової діяльності - вміння зрозуміти та вербалізувати, тобто словесно відтворити усвідомлюване. Предметом усвідомлення для учня є власна розумова діяльність у процесі розв'язання завдання і передусім визначений спосіб його практичного виконання.

Основними показниками усвідомленості розумової діяльності розглядалися здатність дитини дати вербальний звіт про діяльність у вигляді фіксуючого, супроводжуючого та плануючого мовлення; адекватність, повнота, відображення у звіті найістотнішого, що забезпечує правильне виконання завдання; рівень доказовості звіту (переказ, пояснення, обґрунтування змісту усвідомлюваного); застосування усвідомленого в практичній діяльності. Вивчалось усвідомлення з опорою на зовнішній і внутрішній план діяльності.

Самостійність розумової діяльності є здатність розв'язувати інтелектуальну задачу у процесі виконання завдання без сторонньої допомоги. Її показниками слугували звертання учня за допомогою, кількість і характер наданої йому допомоги при виконанні завдання.

Стійкість розумової діяльності - доцільне акцентування на виділених суб'єктом істотних ознаках протягом виконання завдання. Стійкість створює можливість відносно довготривалої розумової діяльності в умовах діяльності й доведення виконання завдання до завершення. Показником стійкості розумової діяльності є відсутність відволікань у процесі виконання завдання.

Відповідно до сутності кожної розумової якості та її показників було розроблено шкалу її оцінювання. Кількісними показниками сформованості розумової якості в учня ми вважали виражене у відсотках відношення її оцінки до максимально можливої. На основі одержаних таким чином індивідуальних оцінок прояву якості визначалося середнє арифметичне для всіх груп досліджуваних за формулою:

$$\mu = (x_1p_1 + x_2p_2 + \dots + x_np_n) / (p_1 + p_2 + \dots + p_n) = \Sigma xp / \Sigma p, \text{ де:}$$

$x_1, x_2 \dots x_n$ - варіанти; $p_1, p_2 \dots p_n$ - частоти варіант; Σxp - сума добутків варіант на їх частоту; Σp - сума частот.

Для кореляційного аналізу даних використовувалася формула коефіцієнтів кореляції рангів Спірмена : $\rho^S = 1 - 6(\Sigma d^2 + TR_X + TR_Y) / (N(N^2 - 1))$, де: $TR_X = \Sigma(t_X^3 - t_X) / 12$; $TR_Y = \Sigma(t_Y^3 - t_Y) / 12$.

Обчислення середніх арифметичних і модальних значень кількісних оцінок визначених компонентів розумової сфери для груп НР, ЗПР та РВ, наведення даних у вигляді таблиць, процентильних кривих, полігонів частот, кореляційний аналіз даних, побудова матриць інтеркореляцій, якісний їх аналіз дали змогу виявити нові дані про особливості їх прояву в досліджуваних.

Результати проведеного дослідження свідчать, що узагальненість, усвідомленість, самостійність, стійкість розумової діяльності та індивідуальний спосіб діяльності є референтними показниками інтелектуального розвитку: у групах учнів досліджуваних категорій (НР, ЗПР, РВ) при виконанні різних завдань спостерігався відносно постійний рівень їх сформованості. При цьому виявлено характерні для них особливості прояву складових розумової сфери.

Узагальненість розумової діяльності. Здобуті дані показують, що аномальний розвиток дітей з будь-якими інтелектуальними вадами характеризується значним відставанням в узагальнюючій діяльності на змістовому рівні. Як у РВ дітей, так і у дітей із ЗПР викликає труднощі

вимога визначити необхідну для виконання завдання послідовність дій. Вони не здатні відразу розпізнати в умовах нового завдання ознаку, яка потребує зміни вже використаного раніше способу діяльності. Вони не можуть пояснити обрані чи застосовані ними способи роботи, порівняти їх за істотною ознакою та зробити щодо них узагальнення. В узагальнюючій діяльності на емпіричному рівні, яка виконується поступово під час аналізу аналогічних завдань, що різняться зовнішніми ознаками, визначення необхідних для виконання завдань операцій і їх послідовності виразні недоліки спостерігаються лише у РВ учнів. Діти із ЗПР таку діяльність виконують достатньо успішно й за результатами наближаються до групи НР. Водночас аналіз графічних даних щодо узагальненості розумової діяльності на емпіричному рівні показує, що крива НР дітей більш мінлива порівняно з кривою дітей із ЗПР, що свідчить про більшу однорідність розвитку останніх за цим показником. Особлива відмінність між ними полягає в тому, що майже в половини НР дітей виявлено максимальні оцінки узагальненості розумової діяльності, а в дітей із ЗПР такого не спостерігається.

У здобутих результатах простежується істотна відмінність між групами досліджуваних за сумарним показником узагальненості розумової діяльності. РВ діти значно відрізняються не лише від НР, а й від дітей із ЗПР. Так, різниця середніх значень між групами РВ та із ЗПР становить 39; НР та із ЗПР – 8,2. До того ж у РВ спостерігається найбільша мінливість і широкий діапазон значень узагальненості розумової діяльності. Проте навіть найвищі оцінки у РВ свідчать про нижчий рівень сформованості в них якості, ніж в учнів із ЗПР та НР.

Усвідомленість розумової діяльності. Виявлено значну відмінність між даними учнів різних груп: РВ та із ЗПР – 31,1; НР та із ЗПР – 21,1. Аналіз експериментальних даних показав характерні особливості прояву усвідомленості діяльності в учнів різних категорій. Виявлено щільний зв'язок між усвідомленням власної діяльності й ефективністю виконання

практичних завдань. Усвідомлення спричиняє більш якісне та швидке досягнення мети діяльності. Але не завжди, коли дитина демонструє високу ефективність діяльності, вона може відтворити подумки та вербалізувати хід своєї роботи, її логіку. Серед школярів із ЗПР правильно виконали завдання 62,5%, а усвідомлювали спосіб його виконання – 40%; серед РВ ці показники відповідно 57,5% та 18,8%. Отже, зі зниженням рівня розумового розвитку в учнів поглиблюється розходження між їх практичною діяльністю та усвідомленням її способу, розумовим планом діяльності взагалі.

У дітей з обмеженими розумовими можливостями виявлено знижений регулюючий вплив усвідомлення на процес виконання практичних завдань. Так, внаслідок усвідомлення діяльності до її коригування діти здатні лише у групі НР, у групах із ЗПР та РВ такої прямої залежності не спостерігається.

Результати дослідження показують, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку краще усвідомлюють діяльність у разі використання ними наочно-дійової опори. Виявлено, що до опори на зразок, повторення виконання завдання, окремих операцій необхідно було звертати майже 100% РВ дітей, 60% - із ЗПР і 5% - НР.

Допомога, яка надавалась учням під час виконання завдань, на рівень усвідомленості розумової діяльності РВ безпосередньо не впливає. НР школярі та із ЗПР виявляють підвищену чутливість до запропонованої допомоги, краще виконують практичне завдання й усвідомлюють його.

Аналіз звітів учнів з обмеженими розумовими можливостями щодо процесу діяльності показав, що в них переважає фіксує мовлення. Плануюче та супроводжуюче мовлення в них майже відсутнє, хоч і виявляється на вимогу у деяких досліджуваних. Майже всі звіти характеризуються адекватністю: в них рідко називаються дії, що не використовувалися та не стосувалися виконання завдання. Проте вони не завжди є повними, тобто не містять всього переліку необхідних для виконання завдання дій. В них може й не виділятися принципово важлива

дія чи ознака. Істотною для способу виконання завдання умову виділяють 18% РВ. Серед школярів із ЗПР, як і НР, таку ознаку називають близько 70% досліджуваних. Відповідно звіти дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями характеризуються низьким рівнем доказовості: в них майже не дається пояснення виконаного, а переважає лише переказ, тобто вербальне відтворення виконаних дій без з'ясування залежності між ними, виділення найголовнішого.

Самостійність і стійкість розумової діяльності. Дослідження показало найнижчий рівень сформованості зазначених якостей, особливо самостійності, у РВ дітей. Група учнів із ЗПР за показником самостійності розумової діяльності наближаються до НР: різниця середніх значень між НР учнями та із ЗПР становить 2,75, а між дітьми із ЗПР та РВ – 17,25. Аналіз результатів експерименту показав, що серед НР повністю самостійно виконують завдання 60% учнів, серед дітей із ЗПР – 25%. Кожен РВ учень не зміг виконати практичну діяльність самостійно. У ході експерименту допомогу надавали всім групам досліджуваних, проте НР учні потребували її лише під час виконання першого завдання, РВ – у процесі виконання всіх завдань і на всіх етапах діяльності; група дітей із ЗПР у цьому плані характеризувалась неоднорідністю. Відмінність між групами учнів спостерігалась і в характері допомоги, яку їм надавали. Майже всі НР намагалися виконувати завдання самостійно, а в разі непереборних труднощів зверталися за допомогою до експериментатора. І це спостерігалось передусім на початку виконання системи завдань. НР учням для успішної роботи достатньо було повторно визначити мету роботи, проаналізувати умови задачі, вербально підказати початок виконання завдання, а інколи – тільки схвалити виконане. Вони виявилися дуже чутливими до допомоги експериментатора. Учні із ЗПР уже потребували більшої вербальної допомоги, особливо під час розв'язання першого завдання. А сприйнята допомога сприяла позитивному перенесенню

застосованого способу роботи на інші аналогічні завдання та ефективному їх виконанню. РВ в більшості виявляли пасивність, коли стикалися з труднощами в розв'язанні завдань: вони майже не зверталися за допомогою до експериментатора, не виявляли ніякої активності в подоланні перешкод. Саме РВ учням необхідно було допомагати протягом виконання всієї системи завдань як у вербальному, так і практичному плані (показ операцій та їх послідовність).

Незважаючи на те, що експериментальна ситуація створювала всі необхідні умови для стійкості розумової діяльності під час виконання системи завдань (створення мотивації, стимуляція, надання допомоги), відволікалися від роботи не лише РВ, а й досліджувані із ЗПР. Проте дані щодо стійкості розумової діяльності свідчать про більшу відмінність між групами учнів із ЗПР та РВ, ніж між дітьми із ЗПР та НР. Учні із ЗПР наближаються до НР.

Кореляційний аналіз даних щодо характеру зв'язку між складовими розумової сфери свідчить, що: 1). Діти з обмеженими розумовими можливостями характеризуються низьким рівнем сформованості всіх якостей розумової діяльності та високим рівнем їх взаємозв'язку. При цьому, чим нижчий рівень розумового розвитку має дитина, тим вищий у неї ступінь зв'язку між усіма показниками розумової сфери. І навпаки, чим більше дитина наближається до норми, тим характернішим для неї є явище гетерохронності в розвитку. 2). РВ дітям притаманне значне відставання в розвитку всіх розумових якостей. У дітей із ЗПР найбільше страждають узагальненість та усвідомленість розумової діяльності. За показниками самостійності та стійкості розумової діяльності вони наближаються до норми. У дітей із ЗПР не викликає значних труднощів узагальнююча діяльність на емпіричному рівні.

Виходячи з сутності розумових якостей та експериментально отриманих щодо них даних були визначені змістові лінії формування

розумової сфери у дітей та особливості корекційно-розвивального впливу на РВ та учнів із ЗПР. Теоретичні розробки щодо кожного питання підлягали апробації методом формувального експерименту в лабораторних умовах і в умовах шкільного навчання. Вже саме використання системи навчально-практичних завдань дозволяло спостерігати ті зміни, які відбувалися впродовж її розв'язання учнями. Методика, побудована за принципом формувального експерименту, дала змогу моделювати, варіювати умови підвищення ефективності виконання завдань і визначати найоптимальніші з них для становлення окремих розумових якостей та одержання найважливішого показника ефективності корекційно-розвивального впливу на дитину з порушеннями інтелекту – підвищення рівня узагальнюючої діяльності.

В результаті такої роботи було з'ясовано, що:

1) Розвиток узагальненості розумової діяльності в дітей з обмеженими розумовими можливостями полягає у формуванні вміння визначати раціональний спосіб діяльності в змінних умовах та становленні узагальнень на емпіричному й змістовому рівнях. РВ учні потребують роботи над розвитком у них передусім емпіричних узагальнень, які є основою становлення змістових і на які має спрямовуватися корекційно-розвивальна робота в цілому. У формуванні емпіричних узагальнень учні із ЗПР потребують індивідуального підходу. Для дітей обох категорій важливим є становлення елементів змістових узагальнень. Для формування узагальненості серед усіх розумових якостей найбільше значення має розвиток усвідомленості розумової діяльності.

2) Розвиток усвідомленості розумової діяльності в дітей з порушеннями інтелекту охоплює формування розумових дій, що забезпечують процес усвідомлення: розумових дій організаційного характеру, спрямованих на розкриття змісту осмислюваного; власне мислительних дій, що сприяють розумінню суті усвідомлюваного;

предметних розумових дій, які засвоюються у процесі вивчення окремих шкільних дисциплін. Розвиток усвідомленості пов'язаний з формуванням у дітей словесного опосередкування діяльності, що передбачає становлення фіксуючого, супроводжуючого і плануючого мовлення; йому передують необхідність відтворювати інструкцію. Важливим є підвищення рівня адекватності та повноти вербального звітування про діяльність, його доказовості, відображення в звіті (насамперед РВ) найістотнішого у способі виконання завдання. Умовою формування словесного опосередкування є засвоєння дитиною термінологічного словника за параметрами «предмет», «засоби», «процес діяльності». Для формування усвідомленості розумової діяльності важливо, щоб учні застосовували усвідомлюване на практиці. Подоланню розбіжності між практичною діяльністю та її усвідомленням у школярів з порушеннями інтелекту сприяє спеціальне, певною мірою розведене в часі з практичною діяльністю, становлення усвідомленості. І чим більші порушення інтелектуального розвитку має дитина, тим більшою мірою треба проводити з нею таку роботу.

Коригуючий вплив усвідомлення на виконання завдань у таких дітей посилюється за умови здійснення, засвоєння та постійної вербалізації діяльності. РВ учні в цьому плані потребують більш тривалої і деталізованої роботи, ніж учні із ЗПР у цілому. Усвідомленню діяльності сприяє й використання учнями наочних опор, до яких у процесі вербалізації діяльності необхідно звертати всіх РВ та більшу частину із ЗПР. Для формування усвідомленості розумової діяльності ефективним є надання дозованої індивідуальної допомоги. Учням із ЗПР має надаватися здебільшого вербальна допомога. Для групи РВ дітей більш дієвою є практична допомога, яка поступово супроводиться вербалізацією.

3) Формування самостійності розумової діяльності потребують як РВ, так і учні із ЗПР. Її формування передбачає надання дитині самостійності у виконанні завдання після засвоєння нею еталонного способу, а також

своєчасної дозованої індивідуальної допомоги. Щодо дітей із ЗПР, найефективнішою є вербальна допомога; РВ необхідно надавати допомогу всіх видів (загальну, практичну, вербальну) і на всіх етапах виконання усіх завдань. Умовою розвитку в учнів з порушеннями інтелекту стійкості розумової діяльності є надання дозованої індивідуальної допомоги. У формуванні стійкості розумової діяльності важливе значення має вироблення у дитини позитивного ставлення до виконання завдання, що досягається на основі його результативності та формування мотивації на основі врахування індивідуальних потреб.

Експериментальна апробація визначених змістових ліній формування розумової сфери у дітей з урахуванням особливостей педагогічного впливу на РВ та учнів із ЗПР довели доцільність та ефективність їх використання у навчальному процесі з метою корекції та розвитку у них інтелектуальних якостей та підвищення ефективності навчально-практичної діяльності. При цьому апробація такої роботи в умовах шкільного навчання з використанням усіх складових педагогічного процесу показала, що корекція і навчання може здійснюватися на одному й тому самому змістовому матеріалі. Але корекційно-спрямованим є лише той зміст навчання, що передбачає можливість і необхідність прояву розумових якостей. Це ж зумовлює потребу його цілеспрямованого добору з метою формування в учнів розумової сфери. Організація корекційно-розвивальної роботи передбачає щонайперше вибір форми роботи (колективної, групової чи індивідуальної), що залежить від конкретного змісту навчально-практичних завдань, їх кількості, вимог до виконання та використання. Було також доведено, що формування розумової сфери як у дітей із ЗПР, так і РВ у процесі навчання визначається її єдиним психологічним змістом і забезпечується єдиною методикою корекційно-розвивального впливу. Оскільки РВ учні порівняно з НР та із ЗПР за рівнем інтелектуального розвитку займають найнижчу сходинку, передбачається проведення з ними тієї самої, що й з дітьми із ЗПР,

але інтенсифікованої корекційно-розвивальної роботи. Відмінності у проведенні такої роботи щодо учнів обох категорій визначаються й виявленими особливостями формування в них інтелектуальних якостей.

Таким чином, у статті на основі результатів теоретико-емпіричного дослідження, доводиться важливість проведення в умовах інклюзивних, як і спеціальних, навчальних закладів корекційно-розвивальної роботи з учнями, що мають різні інтелектуальні можливості, спрямованої на формування у них розумової сфери в процесі виконання навчально-практичної діяльності. Така робота, що передбачає врахування суті та особливостей формування розумової сфери у нормально розвинених учнів, учнів із затримкою психічного розвитку та з розумовою відсталістю, є умовою досягнення щодо них не лише корекційно-розвивальних, а й власне педагогічних результатів – засвоєння знань та способів дій.

Отже, існуючі у психолого-педагогічній науці здобутки в галузі спеціальної освіти дітей з порушеннями розвитку заслуговують на перегляд з метою виявлення можливостей використання в умовах сьогодення - в умовах інклюзивного навчання. Адже необхідною умовою педагогічної роботи з дітьми, серед яких здобувають освіту діти з обмеженими можливостями, є знання та врахування не лише загальних, а й специфічних закономірностей розвитку дітей з психофізичними вадами різних категорій; особливостей змісту, методики й організації їх навчання. Це ж, у свою чергу, висуває вимоги до спеціальної підготовки фахівців для інклюзивних навчальних закладів.

Література

1. Леонтьев А.Н. Понятие отражения и его значение для психологии / А.Н.Леонтьев // Сборник: XVIII Международный психологический конгресс. 4-11 августа 1966 года. – М.: Наука, 1966. – С.8-20.

2. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? / Леонтьев А.А. // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 3-6.
3. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. / Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. - К.: Знання, 2008. – 360 с.
4. Хохліна О.П. Методологічні й теоретичні основи психології: Навчальний посібник / Хохліна Олена Петрівна – К.: НАВС, 2014. – 232 с.
5. Хохліна О.П. Основи спеціальної психології: Курс лекцій / Хохліна О.П. – К.: НАВС, 2011. – 104 с.
6. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку: Монографія / Хохліна Олена Петрівна. - К.: Пед. думка, 2000.—288 с.

References

1. Leont'ev A.N. Ponjatie otrazhenija i ego znachenie dlja psihologii / A.N.Leont'ev // Sbornik: XVIII Mezhdunarodnyj psihologicheskij kongress. 4-11 avgusta 1966 goda. – M.: Nauka, 1966. – S.8-20.
2. Leont'ev A.A. Chto takoe dejatel'nostnyj podhod v obrazovanii? / Leont'ev A.A. // Nachal'naja shkola: pljus-minus. – 2001. – № 1. – S. 3-6.
3. Synov V.M. Psykholohiia rozumovo vidstaloj dytyny: Pidruchnyk. / Synov V.M., Matvieieva M.P., Khokhlina O.P. - K.: Znannia, 2008. – 360 s.
4. Khokhlina O.P. Metodolohichni i teoretychni osnovy psykholohii: Navchalnyi posibnyk / Khokhlina Olena Petrivna – K.: NAVS, 2014. – 232 s.
5. Khokhlina O.P. Osnovy spetsialnoi psykholohii: Kurs lektsii / Khokhlina O.P. – K.: NAVS, 2011. – 104 s.
6. Khokhlina O.P. Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho

rozvytku: Monohrafiia /Khokhlina Olena Petrivna. - K.: Ped. dumka,
2000.—288 s.