

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДОНАГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Г. М. Мерсіянова

**ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ У СПЕЦІАЛЬНИХ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДЛЯ
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

Посібник

Київ
Педагогічна думка
2012

УДК 376.016:62-028.31]-056.36(075.3)
ББК 74.3я72
М52

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
(протокол №6 від 4 жовтня 2012 р.).*

Рецензенти:

Дмитрієва І. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри МКН Слов'янського державного педагогічного університету;
Гіренко Н. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри МКН Слов'янського державного педагогічного університету;
Громницька Ж. Д., директор КНЗ «Бердичівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат»;
Товстоган В. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри колекційної освіти Херсонського державного університету.

Мерсіянова Г. М.

М52

Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник / Мерсіянова Г. М. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 80 с.

ISBN 978-966-644-286-7

Посібник створено на основі узагальнення існуючих досліджень з проблеми трудового навчання розумово відсталих школярів, власних багаторічних досліджень автора та вивчення практики роботи спеціальних шкіл.

Посібник призначено для учителів трудового навчання, а також для викладачів та студентів, дефектологічних факультетів.

УДК 376.016:62-028.31]-056.36(075.3)
ББК 74.3я72

ISBN 978-966-644-286-7

© Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України, 2012
© Мерсіянова Г. М., 2012
© Педагогічна думка, 2012

З М І С Т

ВСТУП	4
1. Психолого-педагогічна характеристика навчальної діяльності розумово відсталих школярів	7
2. Корекційна спрямованість змісту професійно-трудового навчання.....	13
3. Формування професійних знань на уроках трудового навчання.....	19
4. Професійне орієнтування.....	24
5. Особливості реалізації загальнодидактичних принципів та методів навчання на уроках праці	34
6. Формування умінь самостійно виконувати практичні завдання на уроках трудового навчання	43
7. Оцінювання навчальних досягнень учнів із трудового навчання.....	49
8. Здійснення індивідуального підходу до учнів у процесі трудового навчання.....	57
9. Організація трудового навчання. Урок. Структура уроку.....	64
10. Економічне виховання на уроках трудового навчання.....	71
Література	74

ВСТУП

Розглянемо основні засади визначення методичного забезпечення трудового навчання розумово відсталих дітей.

Основним завданням загальноосвітньої школи для розумово відсталих дітей є підготовка учнів до самостійної життєдіяльності, забезпечувана визначеним обсягом знань і вмінь із певних шкільних предметів, що створює передумови для подальшої соціально-трудової адаптації.

Професійно-трудове навчання спрямоване на забезпечення формування у школярів певного рівня знань та практичних умінь, необхідних для подальшої трудової адаптації, залежно від інтелектуальних можливостей кожного з них. Багаторічний досвід роботи спеціальних шкіл свідчить, що випускники цих шкіл оволодівають знаннями й уміннями в межах тих професій, які вони опановують, і спроможні брати участь у трудовому процесі.

Однак, останнім часом у житті нашого суспільства сталися суттєві соціально-економічні зміни, що позначилися на освіті та вихованні молоді взагалі та у свою чергу, як свідчить практика роботи спеціальних шкіл, спричинили труднощі в процесі соціально-трудової адаптації розумово відсталих випускників. Це можна пояснити тим, що в умовах ринкової економіки відбувається конкуренція на ринку праці, і випускники цієї школи сьогодні не спроможні брати участь у цьому процесі. Крім того, на виробництві використовуються нові технології, технічні засоби, здійснюється комп'ютеризація, що, безперечно, ускладнює соціально-трудова адаптацію випускників спеціальних шкіл і разом з тим стає значущою для їх життєдіяльності.

У зв'язку з цим постає питання про необхідність визначення таких завдань спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих дітей, які сприятимуть їхній соціально-трудова адаптації в сучасних соціально-економічних умовах. При цьому одним із основних завдань забезпечення соціальної адаптації цих школярів має бути розвиток в них виробничої компетентності.

Отже, якщо соціальну адаптацію розглядати як активне пристосування до умов соціального середовища шляхом засвоєння та прийняття цінностей, норм, правил та способів поведінки, що існують у суспільстві та є основою для особистого благополуччя кожної людини, то зрозуміло, що фактично це взаємодія двох взаємно обумовлених структурно складних систем – особистості та соціального середовища. Розумово відстала дитина не спроможна самостійно виділити, усвідомити й засвоїти ті складники соціальних структур, які дозволяють особистості комфортно підтримувати своє існування в соціальному середовищі та реалізувати в ньому свої потреби. Хоча в літературних джерелах і зазначено, що психічний розвиток розумово відсталої дитини здійснюється під дією тих же факторів навколишнього середовища, що й розвиток учнів загальноосвітніх шкіл, і підпорядкований загальним законам розвитку.

Спеціальна педагогіка розглядає соціальну адаптацію учнів, і зокрема залучення їх до трудової діяльності, у зв'язку з корекцією недоліків їх психічного розвитку та формуванням відповідних професійних якостей. Практика спеціального навчання й виховання та наявні дослідження свідчать, що в розумово відсталих школярів поступово формуються відповідні знання та вміння, завдяки чому вони успішніше адаптуються в суспільстві. Про це йдеться у відомих дослідженнях Г. М. Дульнева, Ж. І. Шиф, В. Г. Петрової, К. М. Турчинської, А. М. Висоцької та ін., де зокрема наголошено, що з кожним роком корекційного навчання відбуваються суттєві зміни в психічному розвитку розумово відсталих дітей, що позитивно впливає на здійснення ними самостійної організації навчальної діяльності.

У системі навчання та виховання в спеціальній школі для розумово відсталих дітей трудове навчання має професійне спрямування й розглядається як підготовка школярів до самостійної трудової діяльності. Завдання трудової підготовки вирішують шляхом виховання в учнів готовності до праці на основі формування системи техніко-технологічних знань та професійних умінь із спеціальності, яку мають опанувати школярі.

Багаторічний досвід трудового навчання в цих школах (йдеться про другу половину ХХ ст.) свідчить, що розумово відсталі школярі здатні опанувати деякі робітничі професії і працювати на промислових підприємствах, у сільському господарстві, у сфері обслуговування за умови підтримки держави та гуманного ставлення оточуючих.

Протягом другої половини ХХ ст. значну увагу приділяли трудовому навчанню цих дітей. На основі спеціальних досліджень визначено зміст професійного навчання з кількох видів промислової та сільськогосподарської праці (С. Л. Мирський, Є. О. Ковальова та ін.), розроблено підручники для учнів 4–8 класів (столярна справа, слюсарна справа, швейна справа, взуттєва справа та сільське господарство), опрацьовано й методичне забезпечення навчального процесу. Зокрема створено науково-методичні посібники з професійно-трудоного навчання для вчителів праці (В. І. Бондар, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, Є. О. Ковальова, Г. М. Мерсіянова, С. Л. Мирський, К. М. Турчинська та ін.), в яких визначено завдання професійно-трудоного навчання, доцільну організацію навчального процесу, дидактичні принципи, методи навчання та корекційну спрямованість трудового навчання розумово відсталих школярів.

В Україні на початку ХХІ ст. затверджено важливі нормативні документи, спрямовані на удосконалення роботи спеціальних шкіл і зокрема школи для розумово відсталих дітей («Закон про школу», «Державний стандарт освіти для спеціальної школи», «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів», «Проект положення про спеціальну школу»), що є основоположними для роз-

робки змісту освіти та методичного забезпечення навчального процесу. Стосується це й професійно-трудового навчання розумово відсталих школярів, одного з важливих складників підготовки цих дітей до самостійної життєдіяльності. Крім того, здійснено психолого-педагогічні дослідження (В. І. Бондар, А. М. Висоцька, І. В. Кущенко, Г. М. Мерсіянова, В. С. Товстоган, О. П. Хохліна та ін.), розгляд яких дає можливість внести доповнення до теоретичних засад та практики трудового навчання розумово відсталих школярів. У цих дослідження зокрема йдеться: про основні етапи становлення трудового навчання цієї категорії дітей (В. І. Бондар), про особливості соціально-трудової адаптації випускників спеціальних шкіл та деякі шляхи удосконалення навчально-виховної роботи щодо виробничої адаптації розумово відсталих випускників (А. М. Висоцька); про ефективні шляхи навчання учнів техніко-технологічних знань, як однієї з умов їх усвідомленої практичної діяльності (І. В. Кущенко, Г. М. Мерсіянова); про формування в учнів позитивного ставлення до трудової діяльності (А. А. Корнієнко); про виховання готовності учнів до праці в системі професійно-трудового навчання (К. В. Рейда); про особливості формування життєвих орієнтацій в учнів допоміжної школи (І. В. Татяничкова); про особливості професійного орієнтування та розвиток професійних якостей, як основи успішної соціально-трудової адаптації розумово відсталих школярів (А. М. Висоцька, В. С. Товстоган); про забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання (Г. М. Мерсіянова, О. П. Хохліна), про навчання учнів користуватися різними видами інструкцій, як однієї з умов розвитку самостійної практичної діяльності школярів (А. Р. Ібрагімова).

Отже, вищезазначене дає підстави для розгляду питань теорії та практики трудового навчання розумово відсталих школярів на основі наявних теоретичних положень та досвіду роботи спеціальних шкіл з метою удосконалення методики формування професійних знань та умінь.

У цьому посібнику, ураховуючи наявні науково-методичні дослідження, представлені окремі розділи з методики професійно-трудового навчання учнів, що є основоположними для успішного навчання, виховання та корекції недоліків розвитку цих дітей, а саме: розвиток загальнотрудових умінь як передумова усвідомленості та самостійності виконання трудових завдань розумово відсталими учнями; особливості професійного орієнтування та формування професійно важливих якостей та життєвих орієнтацій для забезпечення успішності соціально-трудової адаптації цих дітей; навчання учнів техніко-технологічних знань як одного зі складників забезпечення усвідомленої практичної діяльності; корекційна спрямованість змісту професійно-трудового навчання; навчання графічної грамоти; особливості використання дидактичних принципів та методів у навчальному процесі; оцінювання навчальних досягнень

школярів як засіб корекції їхньої розумової діяльності та визначення ефективності застосування спеціальної методики навчання професійних знань та умінь; окреслення (визначення) економічних знань, необхідних для подальшого усвідомленого входження випускників спеціальних шкіл у дорослу самостійну життєдіяльність.

Посібник створено на основі узагальнення наявних досліджень із проблеми трудового навчання розумово відсталих школярів, власних багаторічних досліджень автора та вивчення практики роботи спеціальних шкіл.

Посібник призначено для вчителів трудового навчання, а також для викладачів і студентів дефектологічних факультетів.

1. Психолого-педагогічна характеристика навчальної діяльності розумово відсталих школярів

Загальноосвітня спеціальна школа для розумово відсталих дітей має на меті підготувати школярів до самостійної праці, що здійснюється завдяки визначеному обсягу знань та вмінь із відповідних шкільних предметів, а також розвитку в них необхідних моральних понять та навичок відповідної поведінки. Процес навчання та виховання спрямований на формування особистості цих дітей, корекцію недоліків розвитку, що є передумовою соціальної адаптації розумово відсталих школярів. Основним завданням трудового навчання в цій школі є підготовка вихованців до самостійної трудової діяльності.

Щоб успішно виконати окреслені завдання спеціальної школи, а також щоб визначити адекватні засоби та прийоми педагогічного впливу, учителю потрібне розуміння чинників, що обумовлюють успіхи та труднощі навчання й виховання, необхідно знати особливості навчальної діяльності розумово відсталих учнів. Психолого-педагогічні особливості навчальної діяльності цих школярів визначили свого часу знані вчені ХХ та початку ХХІ ст. (Л. С. Виготський, Т. О. Власова, Г. М. Дульнєв, О. Р. Лурія, Н. Г. Морозова, В. М. Синьов, Н. М. Стадненко, Г. Є. Сухарева, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, Ж. І. Шиф, О. П. Хохліна та ін.), і вони є основоположними для теорії та практики корекційної педагогіки. Із наукових джерел відомо, що поняття *розумово відстала дитина* характеризує категорію дітей, у яких є пошкодження мозку, що має дифузний (розповсюджений) характер. Дифузне пошкодження кори головного мозку іноді поєднується з окремими більш вираженими локальними пошкодженнями мозку й охоплює підкоркові системи. Все це обумовлює виникнення в дитини різних відхилень у всіх видах психічної діяльності.

Переважає більшість розумово відсталих дітей, які навчаються у спеціальній школі, – діти-олігофрени. Це діти, як зазначає О. Р. Лурія, що пережили в утробі матері або в ранньому дитинстві тяжке мозкове захворювання, що

змінює мозкову тканину й спричинило порушення перебігу вищих нервових процесів. Характерним для цих дітей є порушення загального психічного розвитку, яке не дає можливості оволодіти складними формами пізнавальної діяльності, пов'язаними з узагальненням та абстрагуванням. Олігофренія може мати різні чинники виникнення. Найчастіше вона є наслідком впливу різноманітних зовнішніх факторів на внутрішньоутробний розвиток плода. Це різні інфекційні захворювання матері, травми дитини під час пологів, запалення мозку та його оболонки (менінгіти та менінгоенцефаліти), а також травматичне пошкодження центральної нервової системи на ранніх етапах життя дитини (до одного року).

Традиційно олігофренія характеризується трьома ступенями вираження:

- глибокий – ідіотія; такі діти не спроможні оволодіти навіть елементарними побутовими навичками;
- тяжкий ступінь – імбецильність; ці діти можуть засвоїти нескладні види праці та елементи грамоти;
- третій ступінь – дебільність; ці діти здатні оволодіти знаннями й практичними вміннями за програмою спеціальної школи та одержати професійну підготовку.

У 1994 році Всесвітня організація охорони здоров'я визначила чотири ступені зниження інтелекту: незначний (легкий), помірний, тяжкий, глибокий. Сьогодні в Україні прийнятною є саме така класифікація розумової відсталості.

Слід зазначити, що для вирішення педагогічних завдань стосовно учнів спеціальної школи М. С. Певзнер (1959 р.) запропонувала клінічну класифікацію, в основу якої покладено структуру дефекту. Автор зокрема наголошує, що олігофрени навіть однієї клінічної групи мають неоднакові можливості навчання, що пов'язано з глибиною та розповсюдженістю пошкоджень головного мозку. За клінічними показниками виділено 5 форм: 1. Неускладнена форма – дитина характеризується урівноваженістю основних нервових процесів. Відхилення у пізнавальній діяльності не супроводжується грубими порушеннями аналізаторів. Емоційно-вольова сфера відносно збережена. Дитина здатна до цілеспрямованої діяльності лише за умови, коли завдання є зрозумілим і доступним для неї. У звичних ситуаціях поведінка такої дитини не має значних відхилень. 2) Ускладнена форма, коли діти-олігофрени мають невірноважену емоційно-вольову сферу і характеризуються збудливістю або загальмованістю. Такі порушення позначаються на поведінці дитини та її працездатності. 3. Олігофренія з порушенням функції аналізаторів, коли дифузне пошкодження кори головного мозку поєднується із більш глибокими ураженнями однієї мозкової системи. Діти можуть мати ще й розлади слуху або мови, зорову недостатність чи вади опорно-рухового апарату. 4. Олігофрени із психопато-

подібною поведінкою характеризуються значним порушенням емоційно-вольової сфери. Зокрема мають недорозвиток особистісних компонентів, у них знижена самокритичність та критичність до оточуючих. Дитина схильна до неадекватних проявів поведінки. 5. При олігофренії із вираженою лобною недостатністю порушення пізнавальної діяльності поєднується із значними змінами моторики. Такі діти, як правило, безініціативні, немічні, їх мовлення характеризується багатослівністю, часом є беззмістовним і має наслідувальний характер. Вони мають значні труднощі в навчанні, оскільки не спроможні до психічної напруженої, цілеспрямованої, активної діяльності.

Вчителю необхідно знати навчальні можливості кожного учня, щоб підготувати його до сприймання та засвоєння нового матеріалу, і разом з тим мати змогу підібрати відповідні прийоми та засоби навчання, щоб допомогти учням опанувати знання, уміння та навчити застосовувати їх на практиці, в процесі самостійного виконання будь-яких практичних завдань. Отже, успішного навчання дітей у спеціальній школі не можна досягнути, не враховуючи наявних у розумово відсталих школярів специфічних психофізичних недоліків, прояв яких спричиняє значні труднощі в оволодінні знаннями та уміннями, навіть за умов спеціального корекційного навчання.

Для розумово відсталих дітей характерний значний брак уваги, особливо довільної, що позначається на якості їх сприймання, запам'ятовування, спрямованості та продуктивності мислення, уявлення. Мислення дітей-олігофренів є конкретним і ситуативним, це означає, що дитина може виділити тільки ті властивості предметів та явищ, дію яких вона може певним чином відчувати. Засвоєні закономірності розумово відстала дитина вбачає лише в конкретній ситуації і не переносить на аналогічні. Критичність мислення цих дітей є зниженою. Вони не помічають допущених помилок. Пізнавальна активність не спрямовується на оцінювання відповідності результату поставленій меті.

Відомо, що важливою рушійною силою розвитку та навчання є пізнавальні інтереси, які в розумово відсталій дитині виявляються несформованими. Звідси й психічна пасивність, вони байдужі до навчання, уникають завдань, що потребують долання труднощів. Вони вкрай рідко звертаються із запитаннями стосовно навчальної діяльності, способу виконання практичного завдання тощо.

Встановлено, що діти із розумовою відсталістю мають певні особливості в організації пізнавальної та практичної діяльності (Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, Б. І. Пінський та ін.). Вони можуть розпочинати виконання завдання без належної орієнтації в ньому, без усвідомлення мети, аналізу умов та планування власної діяльності. Виникнення труднощів у процесі практичної діяльності може зумовити припинення подальшого виконання учнями завдання або спрощення способу його виконання, що у свою чергу веде до значних помилок.

Для розумово відсталих дітей характерним є недорозвинення мовної діяльності. Недостатня сформованість мовлення цих дітей суттєво впливає на становлення їх соціальної адаптації, оскільки відомо, що одним із показників успішної адаптації людини в суспільстві є вміння сприймати та передавати одержану інформацію безпосередньо мовою. Для розумово відсталих дітей характерна обмеженість словникового запасу. Вони, як правило, не застосовують слів, які означають дії, властивості та якості предметів. Обмеженість словникового запасу заважає школярам адекватно висловлювати свої думки, бажання. Відтак для запам'ятовування нових слів-термінів потрібно неодноразове їх повторення.

Для розумово відсталих дітей потрібне спеціально організоване шкільне навчання, оскільки за певних умов здійснюється корекція недоліків їхнього розумового розвитку, відбувається формування пізнавальної діяльності та особистості в цілому. Лише в процесі спеціальної організації навчання можливо враховувати не тільки особливості, але й перспективи розвитку кожної дитини.

Основними показниками учіння розумово відсталих дітей, як зазначається в психолого-педагогічних дослідженнях (С. Я. Рубінштейн, Н. М. Стадненко, В. Г. Петрова, О. П. Хохліна та ін.), слід вважати: узагальненість мисленнєвої діяльності, що характеризується здатністю переносити знання й вміння у відносно нові умови; усвідомленість, що визначається співвідношенням словесно-логічних і практичних компонентів мисленнєвої діяльності, а також самостійність у розв'язанні завдань. Вагомим показником учіння є сприйняття учнями допомоги, їх реакція на характер та обсяг допомоги дорослого.

За зазначеними показниками учіння, що у процесі фронтальної організації професійного навчання забезпечує ефективність формування знань та умінь, розумово відсталі учні поділяють на чотири групи (В. В. Воронкова, С. Л. Мирський та ін.). Наведемо основні характеристики кожної групи.

До першої групи входять учні, які успішно оволодівають змістом навчального матеріалу в процесі фронтальної організації навчання. Усі завдання, зазвичай, вони виконують самостійно. Словесно пояснюють свої дії, що свідчить про усвідомлене засвоєння ними навчального матеріалу. Для цих дітей посильним є й деякий рівень узагальнення. Виконання порівняно складніших завдань потребує незначної активізуючої допомоги дорослого. Учні цієї групи краще за інших оволодівають загальнотрудовими вміннями (орієнтування у способі виконання завдання, визначення послідовності дій, здійснення контролюючої функції тощо). Тобто вони можуть у процесі аналізу зразка, малюнка чи креслення виробу дотримуватися визначеної послідовності, дають повні, досить точні характеристики, в яких зазначено конструктивні особливості виробу. У процесі навчання планувати вони навчаються визначати послідовність

операцій, мають уявлення про ті зміни, які відбуваються з об'єктом праці, можуть розказати план роботи. Порівняно легко навчаються складати план за допомогою предметно-операційних та технологічних карт, можуть добувати із них необхідну інформацію для самостійної роботи. Однак в умовах фронтальної організації навчання під час вивчення нового матеріалу, виготовлення конструктивно складних виробів, у цих школярів виявляються труднощі в орієнтуванні та плануванні роботи. Іноді для здійснення трудових дій їм потрібна допомога, яку вони використовують досить ефективно.

Одержані знання й практичні вміння учні цієї групи, як правило, можуть застосовувати під час виготовлення аналогічного та до деякої міри нового виробу.

До другої групи належать учні, які теж порівняно успішно оволодівають професійними знаннями та практичними вміннями. Однак у процесі навчання ці діти мають трохи більші труднощі, ніж учні, що належать до першої групи. Вони в основному розуміють пояснення вчителя під час фронтальної організації навчання, запам'ятовують навчальний матеріал, однак без допомоги вчителя зробити елементарні висновки та узагальнення не можуть. Школярі цієї групи вирізняються меншою самостійністю під час виконання всіх видів робіт, потребують допомоги вчителя, як активізуючої так і організуючої. Застосовувати одержані знання в нових умовах їм не складно, однак при цьому учні значно знижують темп роботи, припускаються помилок, які виправляють з незначною допомогою вчителя. Назвати власні практичні дії стосовно послідовності їх здійснення їм складно навіть за наочною опорою. На початковому етапі виконання практичного завдання вони мають значні труднощі, самостійно визначити спосіб його виконання не можуть і звертаються за допомогою до вчителя.

Є група школярів, які із труднощами засвоюють навчальний матеріал під час фронтальної організації процесу навчання. Вони потребують різних видів допомоги (словесної, наочної та предметно-практичної). Успішність засвоєння знань у першу чергу залежить від розуміння дітьми того, що їм повідомляють. Для цих учнів характерним є недостатнє усвідомлення нових знань стосовно теоретичного змісту, правил та різних фактів. Їм важко визначити головне, знаходити логічний зв'язок між частинами, виділяти другорядне. Взагалі вони не завжди можуть зрозуміти матеріал, який подається в процесі фронтальної організації навчання, і потребують додаткового пояснення. Темп засвоєння навчального матеріалу в цих дітей значно нижче ніж у дітей, які входять до попередньої групи. Ці учні хоча й не втрачають засвоєні знання й уміння, але можуть їх застосовувати під час виконання лише аналогічного виду діяльності, оскільки кожне трохи змінене завдання сприймається ними як нове. Це свідчить про низьку здатність учнів цієї групи до здійснення узагальнення,

відбору необхідних знань і умінь та застосування їх відповідно до поставленої мети. Значна допомога цим учням потрібна на початку виконання будь-якого практичного завдання, після чого вони можуть працювати більш самостійно. Отже, діяльність цієї групи дітей потрібно постійно організовувати, домагатися усвідомлення ними способу дій, що забезпечить упевненість виконання завдання, і вони, як свідчать наявні дослідження, краще словесно звітують про виконану роботу. Ці школярі мають значні труднощі на етапі орієнтування щодо виконання практичного завдання, що спричиняє допущення ними помилок у процесі виготовлення виробів. В основному це помилки в розташуванні деталей, недотримання даних розмірів тощо. Слід зазначити, що допущені помилки є наслідком того, що на етапі орієнтування в завданні у свідомості дітей не формується повний і точний образ кінцевого результату роботи. Свідченням цього є те, що учні навіть не помічають помилок у своєму виробі чи виконаному завданні, оскільки контролюють себе на основі недостатньо повного образу предмета, сформованого на етапі попереднього орієнтування.

У цих дітей порушений процес формування програми діяльності, що веде до значних труднощів у плануванні трудових дій. Для них складно визначити логіку виготовлення предмета щодо повноти та послідовності дій. У складених ними планах послідовності практичних дій спостерігаються перестановки та втрата окремих операцій. План, складений ними за допомогою вчителя, повністю не усвідомлюється учнями, тому в процесі роботи вони не дотримуються його і допускають помилки.

Школярі цієї групи з великими труднощами засвоюють технічні та технологічні знання, під час відтворення таких знань називають несуттєві деталі, неправильно вживають професійні терміни. Часом не можуть об'єднати добре відомі їм предмети за певною ознакою, наприклад інструменти чи матеріали за їх призначенням. Вони мають значні труднощі у застосуванні навіть сформованих загальнотрудових умінь щодо нового виробу стосовно його характеристики (аналізу) та визначення послідовності виготовлення (плану дій).

Є ще одна порівняно невелика група учнів, які в процесі фронтальної організації навчання не спроможні засвоїти професійні знання та оволодіти практичним уміннями, оскільки вони потребують значно тривалого часу для вправління (для виконання вправ) та додаткового пояснення. Ці діти не використовують наявний у них досвід роботи, придбані знання й уміння. Школярі цієї групи потребують неодноразового пояснення вчителя для виконання будь-якого практичного завдання, постійного контролю та підказки під час виконання ними практичного завдання. Вони не помічають своїх помилок, їм потрібна конкретна вказівка на них та пояснення до виправлення. Знання вони засвоюють механічно, і тому швидко забувають. Щодо загальнотрудових

умінь, то ці школярі не дотримуються послідовності аналізу предмета діяльності, називають несуттєві його ознаки, не зазначають просторові характеристики, у предметно-операційних планах та технологічних картах можуть розібратися лише за допомогою вчителя і не завжди спроможні керуватися ними у практичній діяльності, самостійне планування способу виконання практичного завдання є недоступним для них. Словесний звіт про виконану роботу можуть здійснювати лише за запитаннями вчителя. Школярі, що входять до цієї групи, можуть засвоїти значно менший обсяг знань та оволодіти меншою кількістю практичних умінь, ніж пропонується програмою з трудового навчання для спеціальної школи. Однак, слід зазначити, як свідчать наявні дослідження з питань трудового навчання розумово відсталих дітей та практика роботи спеціальних шкіл, належність дітей до певної групи не є остаточною. Оскільки внаслідок здійснення корекційного навчання, в процесі якого застосовуються ефективні прийоми, спрямовані на подолання недоліків навчальної діяльності розумово відсталих школярів та на розвиток особистості й професійних якостей, в учнів спостерігається позитивна динаміка розвитку, і частина з них може зайняти відповідне місце в групі дітей із кращими показниками, особливо це стосується школярів 8–9 класів (А. М. Висоцька, С. Л. Мирський, Г. М. Мерсіянова, В. С. Товстоган та ін.).

Отже, позитивні зміни в навчальній діяльності школярів завдяки корекційній спрямованості змісту та методів трудового навчання з урахуванням особливостей психофізичного розвитку цих дітей, основних показників їх учіння та індивідуального підходу до них у процесі навчання, може забезпечити належний рівень соціально-трудової адаптації переважній більшості розумово відсталих випускників.

2. Корекційна спрямованість змісту професійно-трудового навчання розумово відсталих школярів

У спеціальній психолого-педагогічній літературі питання корекційно-розвивального навчання розумово відсталих школярів ґрунтовно представлено в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема визначено основні напрями навчання цих дітей, з'ясовано труднощі в опануванні змісту окремих початкових предметів та окреслено ефективні шляхи вдосконалення навчального процесу (Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, А. І. Капустін, М. О. Козленко, В. О. Липа, М. П. Петрова, М. М. Перова, В. М. Синьов, О. П. Хохліна та ін.).

Як відомо, професійно-трудове навчання у спеціальній школі має на меті забезпечення підготовки учнів до самостійного виконання різних видів робіт за опанованою школярами спеціальністю у державних чи приватних підприємствах та у власному побуті. Досягають цього у процесі розв'язання *освітніх*

(засвоєння професійних знань та набуття практичних умінь) та *корекційно-розвивальних завдань* (виправлення порушень психофізичного розвитку).

До *освітніх завдань* професійного навчання входить опанування школярами техніко-технологічних знань та трудових операцій, що передбачені змістом навчальної програми. Йдеться про ознайомлення із властивостями матеріалів, з якими працюють школярі на уроках праці, їх застосуванням. Формування знань про вироби, їх характерні ознаки, сферу застосування, про засоби праці (машини, станки, контрольно-вимірвальні прилади, допоміжні інструменти) та про різне обладнання, яке використовують на підприємствах, в сільському господарстві тощо. Значну увагу приділено забезпеченню знань про трудові операції (дії), їх назви (професійні слова-терміни) та технологію і послідовність виконання; виробленню умінь виконувати практичні роботи з дотриманням технічних та санітарно-гігієнічних вимог, правил безпечної праці. До освітніх завдань входить і навчання школярів графічних умінь та користування ними в процесі виготовлення креслення, ескізів тощо.

Предметом корекції в процесі навчання розумово відсталих дітей, як зазначено у наявних дослідженнях (Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, В. М. Синьов, Н. М. Стадненко, О. П. Хохліна та ін.), має бути їх пізнавальна сфера (відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мислення, мовлення), емоційно-вольова сфера і, щонайперше, вищі форми психічних процесів, важливі для прийняття й опрацювання інформації, пов'язаної із засвоєнням знань та вмінь, виконанням практичної діяльності. При цьому слід зважати на те, що корекційно-розвивальна робота на уроках праці має здійснюватися на основі опанування учнями техніко-технологічних знань та практичних умінь. Саме про це йдеться у працях О. М. Граборова, С. Л. Мирського, Г. М. Мерсіянової, Н. П. Павлової, О. П. Хохліної.

Серед значної кількості наявних робітничих професій учні загальноосвітніх спеціальних шкіл для розумово відсталих дітей традиційно навчаються спеціальностей із швейної, столярної, слюсарної, картонажно-палітурної, будівельно-малярної, шевської справи та із сільського господарства. Останнім часом деякі школи запроваджують і інші спеціальності (килимарство, лозоплетіння та ін.) На базі змісту професійного навчання із зазначених спеціальностей є достатня можливість для здійснення корекції інтелектуальних та фізичних недоліків цієї категорії школярів. Це, насамперед, розвиток усіх видів мовлення, пам'яті, просторового орієнтування, мислення, загальнотрудових умінь, естетичного смаку, збагачення уявлень, корекція та розвиток конструктивної діяльності учнів, дрібної моторики тощо.

На прикладі аналізу змісту навчання швейної справи означимо, що може сприяти забезпеченню розвитку та корекції психофізичної сфери учнів у про-

цесі опанування ними професійних знань та практичних умінь, з урахуванням наявних досліджень щодо особливостей навчальної діяльності цих дітей та стану знань та вмінь із відповідної спеціальності.

Відомо, що для розумово відсталих школярів характерним є загальний недорозвиток мовлення. Професійний словник у них доволі бідний і збагачується досить повільно, оскільки такі діти, сприймаючи словесні пояснення, розповідь учителя, часом не помічають незнайомих слів, не намагаються визначити такі слова й запам'ятати. Бідність словника призводить до неправомірного вживання однієї групи слів, що робить мовлення одноманітним, а використання слів неточним. У словнику школярів переважають іменники, що позначають назви предметів. Замість слів, що позначають конкретні дії, учні часто використовують лише одне дієслово – «робити». Серед слів, що позначають назви трудових дій, наприклад *підшити, нашити, пришити, зашити* та інших, вживають лише слово «шити». Школярі, даючи словесну характеристику предметові, зазвичай, називають колір, величину і не вказують інших ознак, таких як оздоблення, форма деталей, матеріали, технологія виготовлення тощо.

Слід зазначити, що успішна практична діяльність розумово відсталого школяра, як свідчать наявні дослідження [3, 4, 5], ще не гарантує його здатності відтворити свою діяльність словесно. Уміння розповісти про послідовність дій та спосіб виконання практичного завдання з'являється в цих дітей лише після спеціального навчання цього. Разом з тим відомо, що планування, тобто словесне означення послідовності дій, є вищою формою мовленнєвої регуляції діяльності і охоплює такі компоненти: усвідомлення кінцевого результату, виділення операцій, способу їх виконання, визначення їхньої послідовності, аналіз умов досягнення мети, вибір основного та додаткового матеріалу, інструментів та пристроїв. Мовлення організовує, упорядковує та активізує мислення дитини, забезпечує йому більш високий рівень. Залучення мовлення до сприймання, запам'ятовування, пізнання позитивно впливає на ефективність цих процесів.

У процесі трудового навчання є можливість розвивати мовлення школярів на основі *збагачення словника* назвами матеріалів та їхніх властивостей, які характеризують якості; назвами виробів, наприклад дитячого та жіночого одягу, білизни; професійними термінами стосовно трудових операцій (ручних, машинних та прасувальних робіт).

Розвиток зв'язного мовлення відбувається у процесі формування в учнів таких умінь: описувати об'єкти діяльності за зразками, малюнками (давати словесну характеристику), під час аналізу фасонів виробів (форма, кількість частин, деталей, оздоблення тощо); словесно відтворювати спосіб виготовлення виробу після його виконання (відповіді на запитання вчителя, за планом чи

інструкційною картою); складати словесний звіт про послідовність виконання практичного завдання залежно від виконуваних дій (побудова креслення, вирізування викрійки, деталі, обробка зрізів тощо).

Розвиток планувального мовлення на уроках праці, відповідно до змісту навчального матеріалу, здійснюється шляхом формування в дітей спочатку вміння визначати (називати) послідовність практичних дій (загальний план роботи – відбір матеріалів, інструментів, засобів праці залежно від виду діяльності), потім розповідати технологію окремих операцій (як пришивати гудзики, обробляти зрізи, з'єднувати деталі) та визначати окремі види діяльності для виготовлення виробу (знімання мірок, визначення розміру, побудова креслення, вирізування викрійки деталей, вирізування деталей, обробка зрізів та з'єднання частин, оздоблення виробу). При цьому використовуються зразки виробів, малюнки, інструкційні карти, схеми.

Наявні дослідження особливостей пам'яті розумово відсталих дітей (Л. В. Занков, Б. І. Пінський, В. Г. Петрова, Н. М. Стадненко та ін.) свідчать, що велике значення для точності й міцності запам'ятовування навчального матеріалу та *розвитку пам'яті* має повторення. Зважаючи на це, зміст програми з трудового навчання передбачає значну кількість годин на вивчення розділів і на повторення. Так, наприклад, систематично повторюється та подається нова інформація про матеріали, інструменти, машини, вироби, способи їх обробки, назви способу з'єднання тощо.

Зміст програми з швейної справи сприяє *збагаченню уявлень* школярів щодо предметів побуту на основі формування знань: про види дитячого, жіночого та чоловічого одягу, білизни; про технологію виготовлення виробів та текстильних матеріалів; про промислові машини, їх призначення, будову; про конструктивні характеристики предметів вивчення, завдяки здійсненню їх аналізу за частинами, кількістю деталей, формою, розміром та оздобленням.

Вимогами програми з трудового навчання для розумово відсталих передбачено виконання школярами практичних завдань за зразками, малюнками, схемами, інструкційними картами та планами послідовності технологічних операцій. Така наочна опора спрямована на розвиток усвідомленості та самостійності діяльності учнів.

Корекція недоліків інтелектуального розвитку, зокрема процесів аналізу та синтезу, розумово відсталих школярів, здійснюється на основі формування вмінь аналізувати вироби за кількістю деталей, способом їх з'єднання, обробки, за формою, величиною, розміром, оздобленням, а також у процесі аналізу креслення різних виробів починаючи з 4 класу. Навчання учнів аналізувати предмет діяльності відбувається на уроках трудового навчання, коли розпочинається вивчення розділів програми, змістом яких є виготовлення різних виробів.

Формування діяльності та мислення забезпечується на основі виконання різних завдань за зразком, малюнком, інструкційною картою, складеним планом послідовності виконання практичних робіт та розвитку вміння аналізувати спосіб виконання за різними видами інструкцій.

Зміст програми з швейної справи дає можливість коригувати дрібну моторику на основі роботи з голкою та ножицями під час виконання трудових операцій ручним способом. Також здійснюється розвиток важливої професійної якості – координація рухів рук і ніг під час роботи на швейній машині з ножним приводом – пуск, зупинення, строчіння.

На всіх етапах розвитку спеціальної освіти значну увагу приділяли дослідженню особливостей просторового уявлення розумово відсталих дітей (Т. М. Головіна, І. Грошенков, М. О. Козленко, Н. І. Королько, В. О. Липа, І. М. Омелянович, Н. П. Павлова, К. В. Щербакова та ін.), оскільки воно має виняткове значення для успішного оволодіння знаннями й уміннями з усіх предметів, які вивчають у школі, і зокрема з трудового навчання. Наявні дослідження свідчать, що під час виконання практичних завдань розумово відсталі школярі мають значні труднощі, обумовлені недоліками просторового уявлення, які без спеціального педагогічного втручання не долаються навіть у старшокласників. Це визначення величин, якщо потрібно представити їх у певних позначеннях – метри, сантиметри, міліметри, чи визначення розмірів, напрямків, орієнтування на площині аркуша паперу тощо.

У процесі трудового навчання, й зокрема навчання швейної справи починаючи з 4 класу, існують значні можливості для корекції та розвитку просторового уявлення учнів. Навчаючи обробляти та оздоблювати швейні вироби, розвиток просторового орієнтування здійснюємо на основі визначення розміру швів, стібків, а також дотримання вимоги щодо визначеної відстані між строчками на тканині.

Корекція просторових уявлень учнів здійснюється, коли вони навчаються аналізувати креслення деталей, адже за методикою навчання їм доводиться визначати контурні лінії деталей на кресленні викрійки, вирізувати викрійки із креслення, моделювати фасони виробів та окремих його деталей.

Просторове орієнтування формується в учнів, коли їм потрібно уявити цілу деталь за її половиною. Оскільки в більшості випадків креслення деяких деталей швейних виробів (сукні, блузки, сорочки тощо) будується лише на її частину (половина деталі спідниці, сукні, сорочки та ін.). Корекція та розвиток просторових уявлень учнів здійснюється також на основі аналізу фасонів швейних виробів, коли діти аналізують їх за малюнками, ескізами. На основі побудови різних видів креслення здійснюється розвиток просторового орієнтування на площині аркуша паперу. Змістом швейної справи передбачений

такий вид діяльності, як робота за масштабною лінійкою, коли учні натуральну величину (розміри) перетворюють в умовну і навпаки, що, у свою чергу, сприяє розвитку просторових уявлень школярів.

Відомо, що в учнів допоміжної школи наявні порушення розумової діяльності, зокрема аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування й узагальнення. Завдяки спеціальній методиці навчання на уроках швейної справи операції мислення піддаються корекції. Це проявляється в тому, що учні починають аналізувати предмети більш детально, аналіз набуває системності, втрачає хаотичність, стає точнішим і результат синтезування. На основі аналізу виробів, предметів в учнів розвивається вміння порівнювати (виділення однакових та відмінних ознак предметів), хоча ця операція викликає в них великі труднощі.

Успішне виконання школярами практичного завдання на уроках трудового навчання можливе за умови здійснення ними аналізу об'єкта праці, планування його виконання та самоконтролю. Зазначені етапи (аналіз, планування, самоконтроль) є структурними компонентами будь-якої усвідомленої діяльності. Таку діяльність характеризують як загальнотрудові уміння (Г. М. Дульнев, Н. П. Павлова, С. Л. Мирський та ін.). На уроках трудового навчання є достатньо можливостей щодо формування в розумово відсталих учнів діяльності за її структурою.

Розвиток загальнотрудових умінь – це формування в учнів уміння визначати послідовність виконання практичних дій на основі аналізу предмета діяльності, його частин та технології обробки; здійснювати самоконтроль у процесі виконання практичного завдання; порівнювати виконану трудову дію за даним зразком-еталоном, малюнком; визначати план трудових дій-операцій. Вимогами змісту професійно-трудоного навчання з будь-якої спеціальності, що вивчається у спеціальній школі для розумово відсталих дітей, передбачено формування у школярів діяльності за її структурою.

Розвиток сприймання та мислення здійснюється на уроках трудового навчання швейної справи в процесі формування вмінь розрізняти вироби за видом (дитячі, жіночі, чоловічі), за назвою, способом виготовлення, видом тканини; на основі умінь зіставляти та знаходити однакове чи різне в процесі аналізу виробу (вибір за фасоном, кольором тощо); на основі здійснення класифікації тканини за видами (шерстяні, шовкові, бавовняні), за зовнішніми ознаками (гладкофарбовані, з малюнком). Розвиток сенсорних відчуттів відбувається в процесі визначення властивостей тканини за зовнішнім виглядом, за силою розриву, на дотик.

Зміст трудового навчання швейної справи, як і інших спеціальностей, дає можливість здійснювати розвиток та корекцію естетичного смаку в учнів. На цих заняттях розвиток естетичного смаку можна розпочинати вже на етапі

вибору тканини для виготовлення різних швейних виробів і зокрема одягу, добору гудзиків, обшивок за кольором, розміром. На основі розробки ескізів, моделювання деталей виробу, визначення оздоблень, фасону одягу відповідно до особливостей розмірних показників людини, її віку, сезону, погодних умов, призначення теж є можливість розвивати в розумово відсталих дітей естетичні смаки.

Отже, розгляд змісту програми з професійно-трудового навчання у спеціальній загальноосвітній школі для розумово відсталих дітей свідчить про його корекційно-розвивальну спрямованість, і це дає підстави рекомендувати запровадження нових професій для розумово відсталих школярів з огляду на можливість вирішення одного із завдань цього навчального предмета – корекцію недоліків психофізичного розвитку. Тобто, запроваджуючи будь-яку нову спеціальність для опанування розумово відсталими школярами, потрібно враховувати забезпечення її змістом для здійснення корекції недоліків психофізичного розвитку цих дітей з метою підготовки їх до успішної соціально-трудової адаптації на виробництві чи в сільському господарстві, з урахуванням самостійної життєдіяльності.

3. Формування професійних знань на уроках трудового навчання

Трудове навчання у спеціальній школі для розумово відсталих дітей спрямоване на початкову професійну підготовку учнів. Досвід трудової діяльності випускників цієї школи свідчить, що більшість із них може працювати в різних галузях виробництва, вони оволодівають кваліфікованою працею в межах професій, запроваджених у цих школах. Водночас вивчення рівня підготовленості випускників до самостійної праці та адаптації на виробництві (А. Гнатюк, А. Висоцька, Г. Мерсіянова, А. Раку, В. Товстоган та ін.) дають підстави для висновків про те, що професійна підготовка таких учнів ще не відповідає вимогам сучасного виробництва.

Відомо, що підготовка учнів до кваліфікованої праці має забезпечити достатній рівень практичних умінь та професійних знань. Професійні знання – це знання з техніки та технології. У літературних джерелах з трудового навчання останнім часом вони позначені терміном «техніко-технологічні знання» (А. С. Линда, Д. О. Тхоржевський, В. М. Мадзігон, Г. М. Мерсіянова, О. П. Хохліна, І. В. Кущенко та ін.), оскільки цей термін відображає цілісний процес трудової діяльності. Це знання про результат, предмет, засоби праці та трудові дії.

Під час трудового навчання у спеціальній школі більше уваги приділяється формуванню професійних умінь. Завдяки цьому професійна майстерність учнів (виготовлення виробів, обробка деталей) має достатній рівень. Що ж до формування техніко-технологічних знань, то цей компонент кваліфікації

робітника недооцінюється. Разом з тим, слід зазначити, що професійні знання підвищують інтелектуальний рівень учнів та сприяють розвитку вмінь правильно регулювати власну практичну діяльність.

Вивчення якості засвоєння техніко-технологічних знань [45] свідчить, що рівень їх сформованості в більшості учнів досить низький, а це негативно позначається на вмінні самостійно виконувати практичні завдання, особливо у змінених умовах.

Низький рівень техніко-технологічних знань можна пояснити особливостями пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів (дослідження Л. Занкова, І. Соловйова, Ж. Шиф, Н. Стадненко), зокрема порушенням процесів сприймання, пам'яті, мислення тощо. Засвоєння ж знань, як зазначають відомі психологи Г. Костюк, І. Якиманська, Д. Богоявленський, Н. Менчинська, потребує від учнів зосередження максимальних інтелектуальних зусиль, довготривалої й напруженої розумової роботи, постійної мобілізації волі, уваги тощо, – саме того, чого бракує розумово відсталим учням. Окрім того, низький рівень цих знань, як зазначає відомий дослідник з питань трудового навчання розумово відсталих школярів С. Л. Мирський, можна пояснити ще й непродуктивною методикою навчання, коли знання не формуються, а тільки повідомляються учням [56].

Розумово відсталі школярі з великими труднощами розв'язують мислительні задачі у процесі трудового навчання. Їм легше виконати практичну частину завдання за підказкою, ніж спробувати осмислити його й самостійно знайти рішення. Часто вчителі за учня виконують мислительний етап роботи, залишаючи йому тільки практичне виконання. За такого підходу, звичайно, відпадає необхідність у формуванні техніко-технологічних знань.

До техніко-технологічних знань входить, зокрема, професійна термінологія, якою позначаються назви виробів та їх деталей, машин, пристроїв, приладів, інструментів та ін. У чинних підручниках для розумово відсталих школярів, програмах та методичних посібниках, чітко виділені три основні групи професійних термінів: 1) «предмети діяльності» (назви виробів, деталей, матеріалів та їх характеристик); 2) «засоби діяльності» (назви інструментів, машин, пристроїв та їх деталей); 3) «програмування діяльності» (терміни, що регулюють виконання учнями практичних завдань). У кожній із зазначених груп є спеціальні та побутові терміни. До побутових належать терміни, про які школярі дізнаються із повсякдення. Стосовно швейної справи це, наприклад, назви одягу, білизни, предметів побуту тощо. Спеціальні терміни стосуються матеріалознавства, машинознавства та технології виготовлення виробів, про які учні дізнаються на уроках праці. Такий розподіл може допомогти вчителю виявити особливості засвоєння професійних знань розумово відсталими школярами.

Щодо кількості спеціальних термінів, які учні мають засвоїти протягом усього періоду професійно-трудоного навчання, то таких термінів, наприклад, зі швейної справи у підручниках понад 400. Зі столярної та слюсарної справи їх значно більше.

Досвід трудового навчання свідчить, що більшість школярів має достатній рівень знань тих термінів, які є назвами предметів та інструментів, і дуже низький рівень з матеріалознавства й машинознавства. Особливо коли йдеться про деталі машин, інструментів та властивості матеріалів. Досить низький рівень знань професійних термінів із групи «програмування діяльності». Більшість учнів не може правильно визначити дію термінами, які пропонуються як інструкція до практичного завдання (запросувати шов, обстрочити комір тощо). Учні майже не користуються професійною термінологією навіть на уроках праці. За певним терміном у них не виникає образу об'єкта чи способу виконання завдання. Недостатній запас професійної термінології у свою чергу створює значні труднощі для учнів, коли необхідно назвати основні характеристики предметів (виробів), розповісти про технологію їх виготовлення, дати словесний звіт про послідовність виконання практичного завдання, запитати або повідомити вчителя про якісь неполадки в роботі машини тощо.

У розумово відсталих школярів не виникає потреби користуватися наочно-словесними опорами (таблицями, зразками, малюнками, технологічними картками, підручником). Вони не мають звички звертатися до підручника під час складання відповідей на запитання вчителя, виявляють безпорадність, коли потрібно знайти малюнок, інформацію чи якийсь термін. Тобто у них не розвинуті пошукові вміння, які, безперечно, є одним із показників усвідомленості навчальної діяльності. Відомо, що є тільки один шлях здобуття знань – це розумова й фізична діяльність самих учнів, якою керує вчитель. Від того, як вона організована і здійснюється, залежать обсяг і якість знань, яких набувають у процесі такої діяльності (Г. Костюк). Отже, лише безпосереднє залучення учнів до діяльності, яка потребує їхніх самостійних зусиль, думки, волі, почуттів, забезпечує оволодіння досвідом пізнавальної самостійності, оскільки пізнавальна самостійність завжди спрямована на засвоєння нових знань і передбачає готовність учнів до пошукової діяльності.

Такий досвід пізнавальної діяльності може бути забезпечений розумово відсталим учням у процесі засвоєння техніко-технологічних знань на основі виконання спеціально дібраної системи вправ, спрямованої на активізацію їх пізнавальної діяльності. Школярі з перших уроків праці мають усвідомити необхідність оволодіння професійною термінологією. Вони мають зрозуміти, що виконання запропонованого завдання потребує від них застосування певних дій і що ці дії позначаються відповідними термінами.

Формування професійної термінології зі спеціальності, основами якої починають оволодівати учні з 4 класу, може бути успішним за наявності знань, уже одержаних ними на уроках трудового навчання у попередніх класах. Змістом програми з трудового навчання для 1–3 класів визначений обсяг матеріалу, який мають засвоїти учні. Це найпростіші відомості про застосування, призначення та властивості паперу й картону, пластиліну й глини, природних матеріалів, деревини, ниток і тканини, а також про інструменти, назви виробів і способів діяльності. Важливо, щоб учитель праці знав, які саме терміни діти знають, якими вони вільно володіють, адекватно використовуючи під час спілкування.

Для засвоєння професійних знань доцільно, щоб під час різноманітних практичних вправ учні зазначали, які дії вони виконують, варто стимулювати їх до цього. Доцільно ознайомити школярів із професійними термінами ще до того, як вони зустрінуться з ними в тексті підручника чи в інструкційних картках. Це буде своєрідна підготовча робота, особливо стосовно тих термінів, які програмують діяльність школярів (настрочити, відрізати тощо).

Як уже зазначалося, розумово відсталі учні за терміном, який позначає спосіб виконання завдання, саму дію не бачать. Тому необхідно використовувати різні прийоми навчання, що допомагають учням правильно співвідносити назви з діями чи предметами. Дуже важливо через практичне засвоєння нових термінів вводити їх у активний словник школярів. Водночас у процесі практичної діяльності, під час застосування спеціальних прийомів необхідно вчити учнів усвідомлено використовувати ці слова-терміни: скласти речення з цим терміном, показати предмет або продемонструвати дію, змодельовати, зобразити предметно-дійову ситуацію, дібрати малюнок до цього терміну та інші види вправ, тобто здійснити перетрансформацію словесно сформульованого тексту в конкретні образи.

Особливу увагу слід звернути на використання підручника з праці, де містяться всі професійні терміни, які мають засвоїти школярі. Необхідно розповісти учням про підручник, звернути їхню увагу на те, що в ньому є тексти із заголовками, малюнками, інструкційними картками та ін. Після текстів є завдання, запитання. Доцільно пояснити значення й зміст кожної зі структурних частин підручника, для цього застосувати спеціальні вправи: знайти в підручнику заголовок до тексту, прочитати його та визначити, про що йдеться в тексті; прочитати текст і розповісти, про що говориться в ньому; знайти запитання до тексту; знайти відповіді на запитання в тексті й прочитати їх; розглянути малюнок і розповісти, що на ньому зображено; прочитати підписи під малюнками; знайти малюнок, який позначено номером 7, і прочитати під-

пис; знайти в змісті підручника зазначений розділ та інші вправи. Починаючи з 5 класу звертають увагу учнів на рисунки-креслення, таблиці, що містяться в підручнику.

На початку кожного навчального року учням доцільно розповісти про підручник, за яким вони будуть працювати, про те, що в текстах підручника міститься інформація про матеріали, машини та їх основні деталі, інструменти, прилади, про предмети, які вони виготовлятимуть, способи та послідовність їх виготовлення.

Для ознайомлення із професійною термінологією варто звернути увагу учнів на нові слова в тексті, що означають предмети, вироби, інструменти, матеріали, машини, деталі та позначення дій, операцій, трудових процесів. Однак, не всі професійні терміни мають бути засвоєні на однаковому рівні. Є такі, з якими учнів потрібно лише ознайомити, оскільки вони не впливають на рівень професійних умінь, не відіграють суттєвої ролі в забезпеченні способу виконання практичних завдань, а призначені для загального розвитку учнів, котрі опановують ту чи іншу професію. Водночас учні мають добре засвоїти всі терміни групи «програмування діяльності» за весь період трудового навчання, бо від усвідомлення значення кожного з них залежить правильність виконання відповідної операції, а також усних і письмових інструкцій до практичних завдань. Наприклад, такі терміни, як «розпрасувати» і «запрасувати» означають різні види робіт, і щоб правильно виконати волого-теплову обробку, необхідно знати зміст кожного з них.

Вправи, спрямовані на опанування професійної термінології, доцільно застосовувати на кожному занятті у вигляді спеціальних усних та письмових завдань, дидактичної гри. Наприклад, учитель пропонує картку з назвою деталі чи виробу, а учні показують цю деталь чи виріб; учитель демонструє деталь, а учні добирають назву та ін. Розумово відсталі учні із задоволенням виконують вправи типу «гра у доміно», «поле чудес», «кросворди» та вправи на картках, виконання яких передбачає вибір відповіді або містить зразок відповіді. Пропонуємо зразки таких вправ на матеріалі вивчення швейної справи:

1. Розглянь рисунки строчок, виконані ручним способом, і визнач назву кожного.

Відповідь: стеблові, прямі, хрестоподібні, тамбурні.

2. Склади реченні за разком із словами – назвами стібків: стеблові, хрестоподібні, прямі, петельні.

Зразок: Стеблові стібки використовуються для вишивання.

3. Розкажи про машинну голку. Використай подані слова.

Слова: колба, лезо, короткий жолобок, довгий жолобок, вістря, вушко.

Зразок: Машинна голка має вушко, куди заправляється нитка.

4. Підпиши назви деталей шпульного ковпачка (малюнок дається на картці).

Відповідь: корпус, гвинт, защіпка, пружини.

5. Прочитай у підручнику назви деталей швейної машини, в які заправляють верхню нитку. Випиши їх.

6. До поданих термінів обери призначення кожного (застрочування, пошиття, обшивання, окантовування., розстрочування, вшивання, пристрочування).

1) Виготовлення швейних виробів нитковим з'єднанням.

2) З'єднання дрібних деталей з великими.

3) З'єднання деталей з наступним їх вивертанням.

4) З'єднання деталей по овалу.

5) Прокладання строчки для закріплення шва, складки на деталях.

6) Прокладання строчки для закріплення підігнутого краю.

7) Обробка зрізу деталі смужкою тканини чи тасьмою.

7. Встав у подані речення пропущені слова-терміни волого-теплової обробки.

1) Щоб ліквідувати замини на виробі, необхідно... праскою.

2) Для зменшення товщини шва потрібно... праскою.

3) Відігнути припуски шва в один бік і... праскою.

Використання в навчальному процесі запропонованих вправ та подібних з інших спеціальностей з метою засвоєння учнями техніко-технологічних знань сприятиме: формуванню в них пізнавальних потреб; розвиткові наполегливості для виконання самостійних практичних завдань; опануванню системи інтелектуальних умінь, спеціальних прийомів навчальної діяльності; активному характеру засвоєння знань.

4. Професійне орієнтування

Серед головних завдань підготовки розумово відсталих школярів до практичної діяльності та самостійного життя в сучасних суспільно-економічних умовах є професійне орієнтування та визначення в них професійно важливих якостей. Разом з тим вирішення цих завдань ускладнюється психофізичними вадами розвитку цих дітей, недостатньою сформованістю в них вищих психічних функцій (зокрема, недорозвиненість операційних складових мислення, низька критичність, неадекватність самооцінки тощо). Важливий етап роботи у цьому напрямку – орієнтування учнів молодших класів у наявних спеціальностях взагалі та зокрема на базі шкільних навчальних майстерень.

У літературних джерелах дається визначення професійного орієнтування, це насамперед – комплексна науково обґрунтована система практичних методів і засобів впливу на особистість з метою забезпечення самостійного й усві-

домленого вибору професії, її освоєння та здійснення професійної діяльності на основі врахування індивідуально-психологічних властивостей людини і потреб ринку праці в кадрах.

Серед головних завдань професійного орієнтування, які найбільш стосуються корекційної педагогіки, це: допомога школярам упоратися з особистісними, освітніми і професійними проблемами; забезпечення та формування «образу Я», як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, виявлення та оцінка специфічних якостей і властивостей людини, які дозволяють успішно займатися конкретними видами професійної діяльності; визначення характерних вимог до людини з різних видів професійної діяльності та формування вміння порівнювати їх з «образом Я»; пошук методів і засобів впливу на людину з метою корекції рівня її домагань та розвитку окремих професійно важливих якостей у процесі професійного навчання.

Українські та зарубіжні вчені провели широке коло досліджень, в яких порушують питання, пов'язані з проблемою становлення в розумово відсталих учнів життєвих орієнтацій. Це дослідження в галузі трудового навчання і виховання учнів (Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, Б. І. Пінський та ін.); їх трудової адаптації та профорієнтації (О. К. Агавелян, В. І. Бондар, А. М. Висоцька, О. О. Гнатюк, В. Ю. Карвяліс, Н. Л. Коломенський, Г. М. Мерсіянова, С. Л. Мирський, В. С. Товстоган, К. М. Турчинська та ін.); соціальної інтеграції та підготовки учнів до самостійного життя (В. В. Воронкова, Л. С. Дробот, С. Ю. Конопляста, Н. П. Павлова, Е. И. Разуван, А. І. Раку, Т. Н. Стариченко, І. В. Татьянчикова та ін.).

У дослідженнях А. М. Висоцької [8] визначено структуру виробничої адаптації та її види, зазначено такі види: професійна адаптація, соціально-психологічна та адаптація до формальної організації виробництва; окреслено фактори, що визначають характер перебігу первинної виробничої адаптації розумово відсталих підлітків, зазначено, зокрема, що спілкування є одним із засобів підвищення рівня підготовленості учнів до виробничої адаптації.

У дослідженнях І. В. Татьянчикової [73] розглянуто життєві орієнтації розумово відсталих старшокласників у сфері професійної та непрофесійної діяльності, тобто в усіх сферах життєдіяльності. Зокрема визначено, що на становлення професійних орієнтацій значний вплив має школа, в якій навчаються ці діти, і особливо профорієнтаційна робота, яка в ній проводиться. Однак, цей вплив не завжди стає вирішальним у професійному самовизначенні школярів. Професійні плани на професії, що вивчаються у школі, має більшість старшокласників. Водночас значна частина учнів мають нереальні професійні плани, оскільки вони передбачають професійну діяльність, яка не відповідає їх можливостям. Такі школярі зорієнтовані на професії інтелектуальної праці:

вчитель, лікар, вихователь; на професії у сфері бізнесу: бізнесмен, менеджер, директор фірми, банкір та ін. Хоча, як відмічає І. В. Татяничкова, такі учні не знайомі зі змістом професій у сфері бізнесу і мають завищену самооцінку.

Отже, неадекватна, завищена самооцінка особистої професійної придатності є одним із істотних недоліків планування розумово відсталими дітьми своїх перспектив стосовно професійної діяльності.

Завдання профорієнтаційної роботи школи полягає в тому, щоб кожен учень опанував способи діяльності, розвинув свої потенційні ресурси, міг поставити собі запитання про те, де і як він може використовувати свої знання й уміння, як реалізуватиме свої життєві плани.

На думку вчених-дефектологів (В. І. Бондар, Г. М. Дульнєв, С. Л. Мирський, Г. М. Мерсіянова, К. М. Турчинська та ін.), індивідуально-типологічні особливості школярів, їхні потенційні можливості стосовно оволодіння тією чи іншою професією (здібності, вміння, навички, знання), психічні процеси (зокрема, пізнавальна сфера), загальний стан здоров'я мають враховуватися при визначенні професійної спрямованості цих дітей. Вивчення зазначених складових дасть змогу зробити психолого-педагогічний та медичний висновки щодо придатності учнів до певних видів праці, прогнозування стабільності їхньої діяльності з обраної спеціальності.

Отже, з'ясування професійних якостей школярів має на меті своєчасне визначення їхньої схильності до певних видів діяльності, а одержані дані сприятимуть здійсненню розвитку та корекції важливих якостей, проведенню науково обґрунтованого диференційованого професійно-трудоного навчання. Інструментарієм, який би забезпечував розв'язання цих завдань, має бути уніфікована й адаптована до освітнього рівня дітей методика, що має відповідати вимогам об'єктивності, надійності та забезпечувати обстеження в короткі терміни (К. Гуревич, Є. Клімов, С. Косілов, В. Товстоган, К. Турчинська).

Відомо, що трудове навчання учнів із інтелектуальними вадами традиційно здійснюється за такими спеціальностями – столярна, слюсарна, швейна, взуттєва, штукатурно-малярна, будівельна справа тощо, а рівень вимог до знань і умінь школярів відповідають чинним професіограмам (Г. Дульнєв, С. Мирський), тому базою для розробки критеріїв придатності професій саме для цих дітей є вивчення вимог професіограм. Професіограма, як зазначено в літературних джерелах [...] – зумовлена змістом праці система інформації про соціально-економічні, технологічні, санітарно-гігієнічні та педагогічні аспекти професії, її психологічні й психофізіологічні властивості та якості, необхідні й достатні для успішного оволодіння та ефективного виконання конкретної професійної діяльності. Найважливішою складовою професіограми є психограма, що являє собою психологічний аналіз структури професійної діяльності

та характеристику вимог професії до психіки людини, тобто психограма – це психологічний портрет професії (с. 750). Так, наприклад, професіограма столяра (її розділ «психограма») містить вимоги до *сенсорно-перцептивної сфери* – окомір, кінестетичні та тактильні відчуття, кольоросприймання; до *психомоторики* – точність рухів за силою та амплітудою, статична витривалість, координація рухів, максимальне м'язове зусилля руки; до *особливостей уваги* – стійкість, концентрація та переключення; до *пам'яті* – розвинені короткочасна та довготривала наочно-образна й словесно-логічна, рухова пам'ять; наочно-образне, логічне та просторове *мислення*.

На підставі з'ясованих професійно важливих якостей столяра В. С. Товстоган запропонував блок методик, які апробовані в практиці, для прогнозування ступеня придатності до опанування зазначеної спеціальності розумово відсталими школярами, які мають змогу розпочати навчання столярній справі у шкільній майстерні з четвертого класу [76].

Стосовно *психомоторної сфери* максимально вольове м'язове зусилля обох рук досліджується *методикою динамометрії*: стискання пружини динамометра із зусиллям понад 45 кг відповідає рівневі «вище середнього», зусилля від 35 до 45 кг – «середньому» рівню, решта – «нижче середнього».

Здатність диференціювати м'язові зусилля кожною рукою доцільно визначати за методикою В. Розенблата і М. Козленка. Це вимірювання точності сили тиску руки на шальках ваг із закріпленою шкалою. Тут передбачено навчальний етап – допомога зором, та контрольний – без допомоги. Значення точності відтворення зусилля менші ніж 0,03 кг вказують на рівень «вище середнього», значення в межах 0,03–0,06 кг – на «середній», а понад 0,06 кг – «нижче середнього».

Для визначення статичної витривалості м'язів, що виконують стискання кисті руки, доцільно використати ручний динамометр та настільні ваги зі шкалою (методика М. Козленка). Остання методика визначає здатність до утримання зусилля в 1 і 5 кг. Високому рівневі статичної витривалості відповідають значення більше ніж 40 секунд; «середньому» – 20–40 секунд; «нижче середнього» – менше 20 секунд.

Координацію рухів рук можна простежити за допомогою тесту «Лабіринт» [62] та комплексу завдань: а) піднімання обома руками металевго циліндра, розміщеного на середині металевої лінійки (40 мм) до рівня очей (варіант завдання С. Мирського); б) почергове стискання лівої та правої кисті руки; в) ловлення підкинутого вгору м'яча обома руками; г) відтворення ритмів за інструкцією. Критерієм оцінювання є кількість виконаних завдань: більше 3 відповідає оцінці «вище середнього», 2–3 – «середній», менше 2 – «нижче середнього».

Точність відтворення амплітуди рухів (м'язово-суглобове відчуття) досліджується кінематометричною методикою (кінематометр Жуковського) [2]. Високим показником відтворення заданого кута вважаються значення менше ніж 10° ; рівень «середній» – $(10-15)^\circ$; «нижче середнього» – більше ніж 15° .

Точність лінійного окоміру як складова сенсорно-перцептивної сфери визначається за допомогою окомірної лінійки з трьома рухомими повзунками. Учні пропонується поділити заданий відрізок, користуючись повзунками, навпіл та на 4 рівні частини. Похибка менше 10 мм відповідає оцінці «вище середнього», «середній» – при похибці в межах 10–20 мм, «нижче середнього» – більше 20 мм.

Тактильні відчуття перевіряються тестом Мак-Ворті [26] та екстезіометром. Обстеження полягає в почерговому торканні ніжками естезіометра зовнішньої частини долоні учня, розведеними спочатку на 1 мм, потім на 1,5 мм, на 2,0 мм і т. д. – доти, доки учень не відчує одночасно двох дотиків ніжок діагностичного інструмента. Потім – навпаки: виконується стулюванням ніжок екстезіометра через кожні 0,5 мм до таких самих відчуттів. За оцінку рівня межі тактильного відчуття береться середній результат вимірів: значення менші 2,5 мм відповідають рівневі «вище середнього»; 2,5–3,5 мм – рівневі «середній»; понад 3,5 мм – «нижче середнього».

Кінестетичні відчуття перевіряються за методикою К. Кекчеєва. Виміру підлягає визначення мінімальної різниці між зразками при розміщенні їх у порядку зростання величини окремо взятої ознаки (довжини, товщини, діаметра, ваги). До комплексу методики включаються зразки об'єктів чотирьох серій: а) зі змінною товщиною; б) зі змінним діаметром; в) зі змінною висотою (довжиною); г) зі змінною вагою. Кожну серію складають 6 об'єктів, що відрізняються між собою за одним із параметрів: за ознакою товщини – $1/25$ від початкового значення; діаметра – $1/55$; висоти (довжини) – $1/45$; ваги – $1/40$ від початкових значень. Завдання обстежуваного, використовуючи тільки одну руку (без зорового контролю), послідовно порівняти всі предмети між собою та розмістити їх у порядку зростання показника. Всі об'єкти серії нумеруються в порядку зростання досліджуваної ознаки. Оцінка нижньої межі кінестетичних відчуттів складається із суми різниць номерів зразків в окремо взятій розкладці серії об'єктів. Для оцінювання кінестетичних відчуттів використовуються такі дані: сума різниць номерів менше ніж 8 відповідає рівневі «вище середнього»; 8–11 – рівню «середній»; більше ніж 11 – «нижче середнього».

Точність кольоросприймання визначається за такими завданнями [23]: а) побудова різнокольорового «тину» за зразком; б) побудова різнокольорового «тину» під диктовку; в) називання основних кольорів та їх відтінків (7 завдань). Оцінка «вище середнього» ставиться, якщо виконані всі завдання без

помилки або із самостійно виправленими помилками; рівень «середній» – при 1–2 помилках; рівень «нижче середнього» – більше двох помилок.

Стійкість та концентрація уваги визначається за методикою «Коректурна проба» [62], «Переплутані лінії», «Відшукування чисел на таблицях» [40]. За методикою «Переплутані лінії» завданням учня є «розплутати» всі 10 ліній і показати на аркуші з нанесеними лініями їх початок і кінець, використовуючи при цьому лише зір. Більше 9 правильних відповідей оцінюється як рівень «вище середнього», 7–8 правильних відповідей – «середній» рівень, менше 7 відповідей – рівень «нижче середнього».

Для вивчення переключення уваги доцільно використати модифіковані варіанти методики Горбова – Шульте «Проба на суміщення» [6]. Методика «Попарного рахування чорних і червоних чисел» полягає у почерговому називанні й одночасному показі учнем хаотично розміщених чисел, у порядку зростання (по черзі: чорного, потім – червоного і т. д.): 25 чорних (від 1 до 25) і 24 червоних (від 1 до 24). Кожен учень робить 3 спроби. Рівень переключення уваги оцінюється за такими показниками: а) за часом, витраченим на виконання завдання (у секундах): менше 300 – рівень «вище середнього», 300–600 – рівень «середній», більше 360 – «нижче середнього»; б) за кількістю помилок: менше 4 – рівень «вище середнього», 4–6 – «середній», більше 6 – «нижче середнього».

Сфера збереження інформації оцінюється як розвиток короткочасної наочно-образної пам'яті – методиками «КНОП-1» [62], «Пізнання предметів» та виконанням завдання «Кімната» (з 6 предметами обстановки) – варіант С. Мирського. Робота з аплікацією «Кімната» полягає в наступному. Зразок експонується 30 секунд і закривається. Завдання учня – максимально точно, враховуючи кількість, найменування та місця розміщення предметів, відтворити на бланку зображення кімнати по пам'яті. Досліджуваному дають 12 зображень предметів обстановки кімнати, серед яких слід відібрати продемонстровані. Оцінка точності розміщення тест-об'єктів здійснюється в міліметрах: «вище середнього» – менше 15, «середній» – (15–30), «нижче середнього» – більше 30.

Дослідження за методикою «Упізнання предметів» полягає в демонстрації (30 секунд) аркуша із зображеними 9 предметів. Потім цей аркуш забирають і дають інший із зображенням 25 предметів, серед яких 9 попередніх. Учень має знайти їх і назвати. Результати обстеження обробляють за формулою: $A = (c - m) / (c + n)$, де n – кількість пропущених предметів, m – число неправильно названих предметів, c – число правильно названих предметів, A – коефіцієнт продуктивності пам'яті. Значення A від 1 до 0,70 відповідають рівневі «вище середнього»; A від 0,69 до 0,50 – рівню «середній»; значення менше 0,50 – «нижче середнього».

Довготривала наочно-образна пам'ять вивчається через 1 годину після демонстрації тест-об'єктів. Значення A від 1,00 до 0,60 відповідають рівневі «вище середнього»; A від 0,40 до 0,59 – рівневі «середній»; значення A менше ніж 0,39 – «нижче середнього».

Короткочасну й довготривалу словесно-логічну пам'ять можна досліджувати за методикою О. Лурія «Заучування 10 слів». Обстеження проводять у такій послідовності: 1) Зачитують повільно й чітко 10 слів, після чого учень повторює слова, які запам'ятав. Окремо записуються «зайві» слова. 2) Вдруге зачитують ті ж самі слова, після чого учень знову називає слова, що запам'ятав. Дослід повторюють 5 разів, потім роблять перерву на одну годину для визначення довготривалої пам'яті. Учні пропонують відтворити слова, які він запам'ятав (без їх нагадування).

Успішність виконання завдання, як функція рівня сформованості короткочасної вербальної пам'яті, обчислюють за формулою (див. наочно-образна пам'ять). Якщо значення A в межах 1,00–0,70, рівень вербальної пам'яті оцінюється як «вище середнього»; при A в межах 0,40–0,69 – як «середній» рівень; для A менше 0,40 – «нижче середнього». Для довготривалої вербальної пам'яті A в межах 0,60–1,00 відповідає рівневі «вище середнього»; A в межах 0,40–0,59 – рівневі «середній»; A менше ніж 0,40 – «нижче середнього».

Для вивчення рухової пам'яті доцільно застосовувати методику «Лінійграми». Дослідження проводять за допомогою лінійки з обмежувальною планкою, олівця, аркуша з нанесеною вертикальною червоною лінією. Спочатку експериментатор ставить обмежувальну планку лінійки на відстані 40 мм від червоної лінії на аркуші дослідження. Учень спочатку проводить на аркуші 5 прямих ліній від обмежувальної планки до червоної лінії під контролем зору. Потім проводить 5 контрольних паралельних прямих, максимально дотримуючись довжини й паралельності відповідно до зразка (без контролю зором). Після цього проводять аналогічне дослідження, але з довжиною ліній 80 мм. Стан рухової пам'яті оцінюється на підставі значення середнього арифметичного

помилки (x) в обох дослідженнях:
$$X = \frac{|X_1| + |X_2|}{2}$$
, де X_1 – середнє арифметичне помилок при проведенні прямої довжиною 40 мм, X_2 – середнє арифметичне помилок при проведенні прямої довжиною 80 мм.

Оцінка «вище середнього» ставиться для значень $|X|$ менших ніж 20 мм, для значень 20–35 мм – рівень «середній», для більших ніж 35 мм – «нижче середнього».

Досліджуючи наочно-образне мислення, доцільно використати методики «Вилучення предметів» або «Четвертий – зайвий» [70], «Виділення закономірностей» та «Сліпець» (відкритий варіант) [6].

Основу методики «Виділення закономірностей» [70] складають завдання на узагальнення наочно-образного матеріалу, що не має прихованого змісту. Учні треба встановити порядок чергування між знаками на основі заданого зразка і продовжити його далі. Йому пропонують 3 завдання, що відрізняються порядком чергування знаків (наприклад, смужка і крапка). Оцінюють виконання завдань таким чином: рівень «вище середнього» учень одержує за умови виконання всіх завдань; рівень «середній» – за самостійне виконання завдань і пояснення одного з них; рівень «нижче середнього» – за виконання лише одного завдання. Можна використати й методику «Сліпець» (відкритий варіант), запропоновану С. Рубінштейн. Завдання учня – знайти серед 26 карток із наклеєними на них орнаментами шість «кліпців» – умовна назва картки з чорним квадратом посередині на монохроматичному тлі (синьому, зеленому, червоному тощо). Обстеження побудоване за принципом «навчального експерименту». Дії учня оцінюються за наступними критеріями: рівень «вище середнього» – при правильному виконанні завдання з першої чи другої спроби та поясненні власних дій; рівень «середній» – при виконанні завдання з третьої або четвертої спроби та поясненні дій; рівень «нижче середнього» – при виконанні завдання з 3–5 спроби без пояснення своїх дій.

Словесно-логічне мислення доцільно вивчати за методиками «Прості аналогії» та «Четвертий – зайвий». В останній методиці замість 10 карток з малюнками, як у попередньому дослідженні використані картки зі словами, а завдання аналогічне – об'єднати слова на трьох картках за спільною ознакою та вичленити четверту, яка не має цієї ознаки. Наприклад: «чорнобривці, айстра, ромашка, квасоля», «коло, трикутник, указка, квадрат». За 9 правильно наданих і пояснених відповідей ставимо оцінку «вище середнього», за 6–8 правильно виконаних і пояснених завдань – «середній», менше 5 – «нижче середнього».

Методика «Прості аналогії» [3] побудована на виявленні обстеженим характеру логічних зв'язків і співвідношень між поняттями. У ній постійно змінюється модус визначення ознак.

Аналогії в кожній серії будують за різними принципами. Характер знайдених зв'язків між поняттями – або конкретні, або логічні, або категоріальні. За типом зв'язків робимо висновок щодо характеру мислення учня – про переважання наочно-образних чи абстрактних форм.

Наведемо приклад тестового матеріалу. Свинець – важкий. Пух – важкий, легкий, перина, перо, курячий.

Учень мав з п'яти слів вибрати таке до слова «пух», яке відносилось би до нього так, як «свинець» – до слова «важкий». Це слово «легкий». Тобто спочатку слід з'ясувати, як пов'язана між собою пара слів зліва, а потім визначити

аналогічний зв'язок між словами справа. Учні, які виконали всі завдання і дали мотивоване пояснення своїх дій, отримують оцінку «вище середнього»; ті, які виконали не менше 60 % завдань і пояснили їх мають «середній» рівень сформованості мисленнєвих функцій; менше 60 % завдань – рівень «нижче середнього».

Методики Кооса [3] та І. Якиманської [84] дають змогу виявити в учнів здатність до створення просторових образів і оперування ними, можливості щодо здійснення різних просторових перетворень. Адаптована методика І. Якиманської містить 6 завдань:

1. Визначити з кількох об'єктів такий, висота якого дорівнюватиме одній із зображених на аркуші фігур.

2. Показати, який із запропонованих предметів має таку саму висоту, як і окремо намальований предмет.

3. Віднайти серед заданих на аркуші фігур таку, яка «пройде» через усі зображені отвори.

4. Визначити з кількох даних таку фігуру, яка відповідала б зразку. Показати, яку з фігур можна отримати, якщо скласти частинки (деталі).

5. Визначити, який із даних на малюнку предметів знаходиться далі, якщо сісти в зображене на ньому крісло.

Оцінка рівня розвитку просторового мислення (уяви) здійснюється таким чином: виконання завдань без помилок – рівень «вище середнього», дві помилки – рівень «середній», більше двох помилок – рівень «нижче середнього».

Обстеження учнів за даним блоком методик здійснюється двічі на рік (на початку й наприкінці навчального року). Пролонгована таким чином форма обстеження, використання кількох методик вивчення стану сформованості кожної складової професійно значущих якостей забезпечить надійність отриманих даних.

Учні, які мають медичні протипоказання відповідно до вимог професіограм, з обстеження виключають. Це відповідає вимогам репрезентативності вибірки.

Зазначений блок методик дає змогу визначити рівень професійно важливих якостей кожного з учнів. За результатами вивчення наявності професійно важливих якостей усіх обстежених В. С. Товстоган пропонує умовний розподіл на 3 рівні: «придатний» до навчання за названою спеціальністю, «умовно придатний» і «умовно непридатний».

До I рівня («придатний») належать учні, які отримали за всіма показниками більше 50 % оцінок з рівнем «середній» та «вище середнього». До II рівня («умовно придатний») – учні, які мають більше 25 % професійно важливих якостей і отримали оцінки на рівні «середній» та «вище середнього», і при

подальшій корекційній роботі ці показники можна буде покращити. До III рівня («умовно непридатний») віднесені учні, що мають менше 25 % оцінок на рівні «середній» та «нижче середнього». Для таких дітей потрібно добирати інші профілі навчання.

Запропонована методика щодо здійснення професійного відбору в навчальних закладах дає змогу вчителям обґрунтовано вирішувати питання психолого-педагогічного вивчення розумово відсталих школярів і на підставі отриманих даних прогнозувати їхню професійну придатність. Оцінка рівнів сформованості професійних якостей дає змогу здійснювати в процесі навчання індивідуальний та диференційований підхід щодо розвитку цих важливих якостей в учнів. Крім того, практика застосування даної методики показала, що для координації зусиль педагогічного колективу допоміжної школи щодо вивчення учнів з метою професійного відбору бажано створювати картотеку, яка б складалася з «Анкети» на кожного учня і містила наступні розділи: «Дані медичного вивчення», які має заносити до «Анкети» шкільний лікар; «Дані педагогічних спостережень»; «Дані психологічного дослідження», психологічне вивчення розглядають на прикладі психофізіологічних якостей професії.

Порівняльний аналіз професіограм столяра, муляра, швачки, квітникаря, плиточника-облицювальника, в'язальниці, проведений В. С. Товстоганом, показав, що в більшості вимог психограм цих спеціальностей збігаються, а деякі мають менший перелік професійно значущих якостей, ніж професіограма столяра, і можуть використовуватися для визначення професійно важливих якостей з інших спеціальностей.

Узагальнюючи отриману інформацію на кожного учня, остаточний висновок щодо його професійного визначення має надавати спеціально створена шкільна комісія. Такий підхід до професійного визначення учнів з інтелектуальними вадами дасть можливість здійснити вибір більш адекватного профілю трудового навчання, звичайно із наявних у даній школі, що сприятиме в подальшому успішній трудовій і соціальній адаптації випускників.

Професійне орієнтування набуває особливого значення для випускників (9, 10 класи). Учнів необхідно ознайомити із документами, потрібними для оформлення на роботу (анкета, заява з проханням зарахувати на роботу, автобіографія), із діловими паперами та вимогами до їх написання (розписка, заявка на матеріали, інструменти, доповідна записки тощо). На початку навчального року вчитель трудового навчання має з'ясувати в учнів-випускників: чи знають вони про відповідність їхніх особистісних якостей та можливостей вимогам обраної професії; чи знають назви і адреси установ, де можна працювати за одержаною у школі спеціальністю; чи знають, які документи їм будуть потрібні для одержання роботи; чи обізнані з вимогами щодо припинення роботи та

переводу на іншу роботу; чи знають куди (до кого) звертатися на підприємстві для оформлення на роботу.

Результати з'ясування зазначеного, виявлення знань та умінь учнів щодо їх готовності до трудовлаштування дозволить учителеві визначити основні напрямки та шляхи здійснення професійного орієнтування для забезпечення кожному випускникові самостійної трудової діяльності відповідно до його знань, умінь та психофізичних можливостей.

5. Особливості реалізації загальнодидактичних принципів та методів навчання на уроках праці

Освітні та корекційно-розвивальні завдання навчання та виховання розумово відсталих дітей визначають методи й форми їх вирішення, які підпорядковані дидактичним принципам – основним положенням, якими керуються в процесі підготовки молодого покоління до активної участі в житті суспільства, а в педагогічній практиці вони виконують орієнтувальну роль, що спрямовує діяльність учителів на досягнення мети та завдань виховання та навчання учнів.

У спеціальній педагогіці дидактичні принципи розглянуті в роботах О. М. Граборова, Г. М. Дульнева, В. В. Воронкової, І. Г. Єременка, Є. О. Ковальової, Г. М. Мерсіянової, В. М. Синьова, О. П. Хохліної та ін. Зокрема стосовно навчально-виховного процесу у спеціальному загальноосвітньому закладі для розумово відсталих дітей йдеться про такі дидактичні принципи: корекційно-виховна та розвивальна спрямованість навчання; систематичність та послідовність навчання; зв'язок навчання із життям; принцип наочності; усвідомленості та активності; індивідуального та диференційованого підходу; міцності знань та умінь, науковості, доступності.

Навчання розумово відсталих дітей у спеціальній школі має велике значення для їх подальшої соціально-трудової адаптації. Сприяє цьому і врахування на уроках трудового навчання *принципу корекційно-виховної спрямованості навчання*. Сутність корекції визначається виправленням недоліків психофізичного розвитку цих дітей шляхом використання спеціальних методичних прийомів у процесі їх навчання, що дозволяє забезпечити самостійність виконання учнями практичних завдань. Показниками самостійності є уміння орієнтуватися у вимогах до виконання практичних завдань, аналізувати умови, планувати власну діяльність, залучаючи для цього наявні знання, досвід та здійснювати самоконтроль у процесі діяльності (Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова, С. Л. Мирський, О. П. Хохліна та ін.). *Виховна* спрямованість навчання має забезпечити формування у школярів моральних уявлень і понять та адекватної поведінки. При цьому має бути досить продумана організація та відповідний

методичний рівень проведення уроків, якому сприятиме й обладнання уроків, і спеціальна підготовка вчителів щодо методики виховання розумово відсталих дітей у процесі трудового навчання. *Розвивальна* спрямованість навчання полягає в забезпеченні загального психічного та фізичного розвитку учнів. Хоча, як відомо, навчання в цих школах має корекційно-розвивальну спрямованість, але слід все ж розрізняти розвивальну і корекційну спрямованість. Оскільки в процесі корекції завжди відбувається розвиток дитини, однак розвиток не завжди пов'язаний із корекцією.

Не зважаючи на досить елементарний рівень знань, пропонований розумово відсталим школярам у процесі трудового навчання щодо характеристик матеріалів (паперу, картону, тканини, металу, деревини тощо), інструментів та виробів (предметів виготовлення), а також різних станків, машин та їх деталей, він має бути *науковим* і відповідати об'єктивним законам. Тобто формування знань здійснюється з урахуванням вимог дидактичного *принципу науковості*. При цьому принцип науковості у спеціальній школі реалізують, ураховуючи вимоги *принципу доступності*, який передбачає навчання розумово відсталих дітей на рівні їх реальних можливостей. Відомо, що навчальні можливості цих дітей досить різні, що пояснюється неоднорідністю та різним ступенем прояву основного та супутнього дефекту. Виходячи з цього, принцип доступності дає змогу визначити ступінь засвоєння учнями змісту та організації навчання з метою підвищення рівня засвоєння школярами професійних знань та опанування практичних умінь.

Відомо, що для знань розумово відсталих учнів характерна фрагментарність, діти мають труднощі під час відтворення та застосування одержаних знань у практичній діяльності. Для того, щоб учні могли успішно користуватися одержаними знаннями, необхідно привести їх до визначеної логічної системи. У цьому й полягає сутність реалізації принципу *систематичності та послідовності*, що вимагає такого добору та організації навчального матеріалу, коли між його складовими частинами існує логічний зв'язок, коли наступний матеріал базується на попередньому, пройдений матеріал готує школярів до засвоєння нового. Враховуючи принцип систематичності та послідовності, переходити до вивчення нового матеріалу можна лише після того, як учні засвоять поточний матеріал, який є базовим для наступного.

Принцип *зв'язку навчання із життям* знаходить своє втілення на уроках трудового навчання. Це, насамперед, ознайомлення учнів із застосуванням виробів, матеріалів, інструментів у побуті людей, на виробництві.

Використання різних наочних засобів в процесі формування в учнів знань та практичних умінь здійснюється з урахуванням основних положень *принципу наочності*. Сутність цього принципу – збагачення учнів чуттєвим пізнаваль-

ним досвідом, що сприятиме більш доступному для цих учнів оволодінню абстрактними уявленнями. Поряд з цим, оскільки розумово відсталі учні мають порушення процесів узагальнення та абстрагування, вони з великими труднощами виділяють головні ознаки предмета, мають недостатній словниковий набір для характеристики запропонованих об'єктів. Використання на уроках праці різних видів наочності сприятиме успішності виконання практичних завдань.

Одним із важливих завдань трудового навчання розумово відсталих учнів є формування усвідомленого засвоєння ними навчального матеріалу. Цьому, як відомо, сприяє *принцип усвідомленості та активності*. Усвідомлене засвоєння учнями навчального матеріалу передбачає активність дітей у навчанні. Разом з тим, для розумово відсталих характерна знижена пізнавальна активність. Активізації пізнавальної діяльності сприяють різні види запитань, завдань, які спрямовують учнів на самостійну, усвідомлену практичну діяльність на уроках праці, а також здійснення аналізу різних предметів, зразків, креслень, схем, ескізів тощо, – тобто все те, що забезпечує створення образу кінцевого результату практичної діяльності.

Принцип *індивідуального підходу* – один із важливих у спеціальній педагогіці. Сутність цього принципу полягає у врахуванні в навчальному процесі інтелектуальних можливостей кожного учня, особливостей емоційно-вольової сфери та розумової працездатності, з метою забезпечення відповідного розвитку, корекції та формування знань і практичних умінь, визначених змістом навчання у школі для розумово відсталих дітей.

Стосовно *методів навчання*, застосовуваних на уроках праці, то спеціальної класифікації щодо трудового навчання не існує. Це стосується як загальноосвітньої масової школи, так і спеціальних навчальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами. У педагогічній літературі найбільше розповсюдження має класифікація методів за видами джерел, з яких учні набувають знання, це *словесні методи* (розповідь, пояснення, бесіда), за яких джерелом знань є усне слово учителя; *наочні методи* (спостереження учнями натуральних об'єктів, процесів або їх зображень – таблиць, малюнків, моделей тощо), за яких джерелом знань є наочні засоби та практичні дії; а також *практичні методи* (виконання трудових завдань, спостереження предметів та явищ у процесі праці), за яких джерелом пізнання є практична робота учнів за видами їх діяльності. Існують і інші класифікації методів трудового навчання, які характеризують способом викладу навчального матеріалу та керівництва роботою учнів, а також методами самостійної роботи. До цього напрямку належать такі групи методів: репродуктивний (пояснювально-ілюстративний), частково-пошуковий, проблемний, дослідницький.

Однак, слід зазначити, що для трудового навчання розумово відсталих учнів найбільш результативними є методи навчання за видами джерел, з яких учні набувають знання та уміння. Саме такі методи навчання визначені в роботах Г. М. Дульнєва, О. М. Граборова, І. Г. Єременка, Є. О. Ковальнової, С. Л. Мирського, Н. П. Павлової, К. М. Турчинської та ін.

Реалізація методів навчання у спеціальній школі обумовлена особливостями опанування розумово відсталими учнями знань та оволодіння практичними вміннями.

У практиці трудового навчання з групи словесних методів використовують бесіду, розповідь, пояснення. Бесіду застосовують з метою активізації наявних знань учнів, їх практичного досвіду для засвоєння нових знань. Ефективність бесіди як методу навчання залежить від чітко продуманих вчителем запитань, які пропонують учням. Запитання мають бути прості за структурою, чітко сформульовані, зрозумілі для учнів, мають відповідати темі та меті уроку, пов'язуватися з раніше вивченим матеріалом. Оскільки відомо, що правильна і повна відповідь учня значною мірою залежить від того, наскільки вдало запитання сформульоване вчителем.

У розумово відсталих учнів часто виникають труднощі стосовно формулювання відповідей на поставлені вчителем запитання. Враховуючи це, вчителю необхідно передбачити можливі труднощі учнів і підготувати додаткові, альтернативні запитання; запитання, які містять відповідь. Це можуть бути розгорнуті запитання, супроводжувані жестом для залучення уваги учнів до наочності, тощо. Не можна вживати запитання, складені з двох і більше, бо їх важко зрозуміти учням. Важливо в процесі бесіди вчасно виправляти неправильні відповіді учнів.

Бесіду як метод навчання можна використовувати на різних етапах уроку. Бесіда на початку уроку, *вступна бесіда*, допомагає дітям відтворити наявні знання, встановити зв'язок із раніше вивченим матеріалом. Завдяки такій бесіді відтворюють знання учнів про предмети, матеріали, інструменти, про технологію обробки матеріалів та виготовлення виробів, а також пропонують нові відомості щодо матеріалів, інструментів та технології обробки матеріалів. При цьому вчитель обов'язково демонструє предмети, про які говоритиме учням, і ставить такі запитання: Діти подивіться уважно і скажіть що це, як називається? З чого зроблено? Для чого можна використати, де використовують? Як виготовляли цей виріб? (тут важливо щоб діти назвали послідовність виконання чи спосіб – наклеювання, вирізування тощо). *Поточна бесіда* може відбуватися під час виконання учнями практичної роботи з метою надання учням додаткової інформації про технологічний процес, про використання зробленого виробу, про його оздоблення. У цьому випадку бесіда відбувається

ся на матеріалі даного уроку, враховуючи те, що роблять учні, за допомогою таких запитань: Що ви робите? Де можна використати цей виріб? Як можна оздобити, чим можна оздобити? Як назвати цей вид діяльності? Учням повідомляється назва операції, способу діяльності чи предмета. Наприклад: «Це, діти, називається аплікація, або паперова закладка для зошита, книжки», «таке різання ножицями називається відрізування». Наприкінці уроку, після завершення учнями практичної роботи, зазвичай, проводять *підсумкову* бесіду, основна мета якої – залучити учнів до обговорення того, що виконували на даному уроці стосовно предмета діяльності, матеріалів, інструментів та технологічного процесу. Тобто учні мають дати відповіді на такі запитання: Що виконували на уроці? Що виготовлено на уроці? З якого матеріалу? Які інструменти використовували? (ножиці, голка, лінійка та інші залежно від року навчання та виду діяльності) Що вчилися робити, які трудові операції виконувати? (виготовляти креслення, складати ескіз предмета, різати ножицями, шити на швейній машини, стругати, пиляти, копати тощо)

Слід зазначити, що більшість розумово відсталих учнів проявляє активність під час проведення бесіди, вони охоче відповідають на запитання вчителя, однак адекватність, правильність і повнота відповідей залежать від наявності в них відповідних знань, розуміння запитання, поставленого вчителем, та умінь відтворювати наявні знання. Метод бесіди має суттєве значення в процесі трудового навчання і для корекції інтелектуальних недоліків розумово відсталих дітей, оскільки бесіда створює умови для навчання дітей аналізувати, порівнювати, робити узагальнення, сприяє розвитку діалогічного мовлення, пізнавальних інтересів, активності та уміння запитувати.

Метод усного викладу навчального матеріалу на уроках праці, який має описовий або розповідний характер і відзначений логічною послідовністю, в якому міститься інформація теоретичного або практичного характеру – це *розповідь*. Цей метод навчання на уроках праці використовують, враховуючи, що розумово відсталі школярі часом не можуть виділити головне з розповіді вчителя, не запам'ятовують необхідної інформації. Тому учням надають обмежену інформацію про вироби, які вони будуть виготовляти, – в основному це назви виробів та їх деталей, призначення, форма, розмір, колір, кількість деталей та матеріали, з яких вони зроблені, їхні властивості, а також інформація про використання в побуті, у навчальній діяльності та в різних видах виробництва.

Розповідь учителя, як метод навчання, залежно від віку учнів та року трудового навчання, повинна бути короткою, зрозумілою для школярів, мати обмежену кількість нової інформації. У процесі розповіді доцільно використовувати навчальні таблиці, зразки виробів та об'єктів діяльності, малюнки й натуральні предмети – матеріали, інструменти, пристрої, креслення, схеми, таблиці тощо.

Отже, розповідь має бути невеликою за обсягом, містити лише необхідну інформацію, мати мінімальну кількість нових відомостей, нові слова і терміни потрібно попередньо пояснити учням.

Пояснення, як метод словесного викладу матеріалу, на уроках трудового навчання у спеціальній школі має особливе значення. Учитель пояснює учням, як виконувати практичне завдання, організувати робоче місце, пояснює будову інструмента, властивості матеріалів. Також потребує пояснення використання технічної документації – технологічних карт, планів виготовлення виробу, схем, ескізів. Застосовують пояснення під час тлумачення нових слів, технічних термінів. При цьому вчителю слід урахувати, що через наявні в учнів особливості мовленнєвого характеру (обмеженість словникового запасу, проблеми у застосуванні багатослівних речень та ін.) вони можуть не розуміти професійних термінів, складних інструкцій. Крім того, через недоліки пізнавальної сфери розумово відсталі школярі недостатньо розуміють сутність поняття, не диференціюють головні та другорядні ознаки, не використовують наявні знання під час вивчення нового матеріалу.

Щоб засвоєння розумово відсталими учнями знань та практичних умінь на уроках трудового навчання було ефективним, необхідно використовувати різні матеріали: об'єкти, що вивчаються, у натуральному вигляді (інструменти, зразки виробів, матеріали), моделі, макети, а також малюнки та графічні зображення, різні таблиці, креслення, технологічні картки; та демонструвати прийоми виконання практичного завдання. Все це – *наочні методи* навчання, оскільки вчитель не тільки пояснює, а й показує учням матеріали, інструменти, демонструє вироби тощо. Показ учителем прийомів трудових дій має забезпечити засвоєння учнями вмінь, необхідних для обробки матеріалів, конструювання різних виробів. Використовуючи графічні документи на уроках трудового навчання, потрібно враховувати доступність їх для учнів, відповідно до рівня їх підготовки, року навчання. На таблицях, плакатах та графічних зображеннях не повинно бути нічого зайвого, що може відволікати увагу учнів. Наочні посібники демонструють в міру потреби.

Ефективність застосування наочного методу на уроках трудового навчання у спеціальній школі значною мірою залежить від вміння вчителя керувати процесом сприймання учнями об'єктів трудових дій, зображень. Учні пропонують уважно роздивитися об'єкт сприймання, залежно від року навчання надають план розгляду, послідовність вивчення об'єкту, визначення матеріалу, кольору, форми, величини, кількості деталей тощо.

На уроці трудового навчання у спеціальній школі доцільно використовувати наочні засоби на всіх його етапах: під час повідомлення нових знань, закріплення, повторення. Наочність може бути й опорою під час здійснення

учнями самостійної практичної діяльності. Користуючись наочними засобами навчання, необхідно враховувати визначені в літературних джерелах [...] вимоги до наочних методів навчання: добирати тільки таку наочність, яка сприяє вирішенню завдань навчання; попередньо визначити місце й вид наочності, яка використовуватиметься на уроці, а також вид роботи з такою наочністю; доцільне обмеження кількості наочності на уроці, оскільки з кожним видом наочності необхідно проводити відповідну роботу; підібрану наочність необхідно демонструвати послідовно; необхідно добирати доступні засоби наочності, поступово готувати учнів до користування більш складними її видами; наявні наочні засоби для загальноосвітніх масових шкіл необхідно адаптувати до вимог програми та можливостей розумово відсталих учнів; підготовлені учителем наочні посібники мають бути якісними і відповідати змісту програми з трудового навчання та тим вимогам, які ставляться перед такими посібниками щодо розміру, кольору, якості.

Для перевірки результатів сприймання учнями наочного матеріалу, розвитку спостережливості, пізнавальної активності учитель пропонує школярам відповідні запитання, завдання, які дадуть змогу з'ясувати рівень засвоєння знань та умінь.

Практичні методи навчання забезпечують формування в учнів умінь виконувати трудові завдання, прийоми роботи внаслідок багаторазового повторення цілеспрямованих дій, тобто внаслідок виконання вправ. Однак, слід зазначити, що знання учнів виступають теоретичною основою виконуваних дій. До вправ, як практичного методу навчання, ставлять такі вимоги: відповідати змісту програми залежно від року навчання; бути посильними для учнів; мати поступове ускладнення; буди доступними для здійснення учнями контролю своїх дій; сприяти усвідомленню власної практичної діяльності.

Правильність виконання трудових дій, операцій спочатку контролює вчитель, поступово до цього залучаються учні. Тому, пояснюючи спосіб виконання трудових завдань, вправ, прийомів, вчитель одночасно вказує учням на вимоги, на основі яких вони перевіряють правильність своїх дій.

Зазначені методи навчання, використовувані на уроках праці у спеціальній школі, спрямовані на забезпечення ефективності формування різних груп трудових умінь, які у своїй сукупності характеризують стан підготовленості розумово відсталих учнів до опанування основ професійних знань та вмінь, що пропонують школярам згідно з обраною ними спеціальністю трудового навчання у 4–9 (10) класах допоміжної школи.

До трудових умінь, які свідчать про рівень підготовленості учнів до опанування певної робітничої професії, що традиційно вивчають у цій школі, можна віднести: уміння з вимірювання виробів та їх елементів; обрахунку

розмірів виробів, що виготовляють у процесі виконання практичних завдань; уміння «читати» креслення, розуміти ескізи та технічні рисунки; уміння організувати своє робоче місце; конструкторські уміння зі створення виробів; діагностичні – з визначення й попередження можливих помилок; технологічні уміння (обробка різних матеріалів: тканини, деревини, металу та ін.), а також уміння з догляду за рослинами тощо; окремо зазначимо загальнотрудові уміння (орієнтування у способі виконання практичного завдання, планування послідовності дій та здійснення самоконтролю).

Для забезпечення методичного удосконалення процесу трудового навчання розумово відсталих школярів та усвідомленості виконання ними практичних завдань необхідно навчити учнів, починаючи з початкових класів, користуватися різними видами інформації (словесною, графічною, предметною, малюнковою), і зокрема тими, що вміщені у підручниках з трудового навчання для учнів цих шкіл [19, 20]. Слід зазначити, що вчитель має орієнтуватися на підручник для учнів, бо в ньому конкретизовано навчальну програму; показано, який зміст має бути вкладено до відповідних програмних розділів, тем; як потрібно трактувати ті чи інші питання програми; і орієнтує у методиці навчання учнів. Для учнів підручник є одним із джерел інформації про об'єкти праці, матеріали, інструменти та наочна опора при самостійному виконанні практичних завдань. Крім того, спеціально організована робота учнів із підручником передбачає розвиток таких мисленневих операцій, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування тощо. Разом з тим, з практики роботи школи та літературних джерел [5, с. 152, та ін.] відомо, що робота з підручником протягом усіх років навчання є складним видом діяльності для розумово відсталих учнів, оскільки це вимагає від них усвідомлення поставленого завдання, логічного осмислення тексту, встановлення причинно-наслідкової залежності, аналізу смислової структури тексту тощо.

Навчання школярів користуватися підручником із трудового навчання залежить від наявності в учнів знань та вмінь читати тексти, орієнтуватися на сторінці книжки, здійснювати самоконтроль тощо. Робота з підручником має розпочинатися із ознайомлення з ним учнів. Насамперед доцільно дати дитині підручник, щоб вона самостійно погортала сторінки, роздивилась малюнки. Потім вчитель звертає увагу дітей на те, що на даній сторінці є малюнки, написи. Далі пропонує учням роздивитись сторінку підручника і розказати, що на ній намальовано. Вчитель має розказати учням, для чого існує підручник з трудового навчання, коли і як вони будуть ним користуватися.

Оскільки учні користуються різними підручниками із загальноосвітніх предметів і трудового навчання, то вчителю потрібно розказати дітям, чим відрізняються ці підручники зовні один від одного. Після цього запропонувати

учням вправи на визначення, з якого предмета підручник: вчитель виставляє підручники й пропонує учням назвати й показати, для якого навчального предмета кожний із них; вчитель показує підручник, а учні називають навчальний предмет і пояснюють так: «це підручник з математики, бо тут намальовані цифри», «цей підручник з трудового навчання, бо намальовані різні предмети»; вчитель називає навчальний предмет, а учні показують підручник. Визначають також, з якою метою користуються підручником – за ним вчать читати, писати; за підручником з математики вчать розв’язувати приклади, задачі; за підручником з трудового навчання – виготовляти різні побутові предмети. Підручник з трудового навчання на кожній сторінці містить різні написи: заголовки, назви матеріалів, інструментів, трудових операцій, виробів та ін. Зважаючи на це, учнів знайомлять зі змістом кожної сторінки, де йдеться про назву розділу, назву операцій, назву виробу, матеріалу, інструмента, послідовність виконання завдання у малюнках тощо. Необхідно привчати школярів порівнювати виконану практичну роботу із малюнком у підручнику щодо форми деталей, їх кількості, кольору, розміру та ін., а також розуміти різні графічні позначення. У тексті підручника вміщено деяку інформацію щодо матеріалів, інструментів, машин та різних предметів, а також у підручниках містяться завдання та вправи. Учні повинні орієнтуватися й у графічній грамоті (позначення ліній, послідовності дій тощо), знати, що означає кожне позначення, й уміти розказати про це, назвати послідовність дій. Тобто підручник для учнів має бути словесною та наочною опорою в процесі виконання практичного завдання на уроках трудового навчання.

Отже, методи трудового навчання – це способи спільної діяльності вчителя та учнів, у процесі якої під керівництвом учителя досягається засвоєння учнями знань про матеріали та інструменти, формування у них трудових умінь і навичок про планування способу виготовлення різних виробів, а також виховання позитивного ставлення до праці, розвиток пізнавальних здібностей, самостійності та усвідомленості навчання, корекція психофізичних недоліків.

Успішність застосування методів у процесі трудового навчання значною мірою залежить від доречного вибору методичних прийомів (прийоми – це частини метода) щодо виділення головного, порівняння, узагальнення, а також від наявності різноманітного обладнання уроків (зразки, схеми, таблиці, матеріали та інструменти) відповідно до змісту та вимог програми.

На відміну від інших навчальних предметів, для трудового навчання характерним є те, що учні не лише засвоюють знання та набувають практичних умінь і навичок, а й виготовляють різні вироби; джерелами знань більшою мірою виступають матеріали, предмети (вироби), знаряддя праці та технологічні операції; уміння самостійно виконувати практичні роботи формується на

основі розвитку загальнотрудових умінь і залежить від рівня їх усвідомлення. Засоби навчання – це те, що допомагає вчителю й учням: слово вчителя, підручники та навчальні посібники, наочні та дидактичні матеріали.

6. Формування умінь самостійно виконувати практичні завдання в розумово відсталих учнів на уроках трудового навчання

Становлення трудової діяльності в учнів проходить у процесі розв'язання навчально-практичних завдань, спрямованих на оволодіння знаннями, уміннями й навичками та одержання продукту праці. Самостійне виконання школярами практичного завдання на уроках трудового навчання можливе за умови здійснення ними аналізу об'єкта праці, планування його виготовлення, доцільної організації процесу власної діяльності та самоконтролю. Зазначені етапи (аналіз, планування, самоконтроль тощо) є необхідною умовою та структурними компонентами будь-якої усвідомленої діяльності. На уроках трудового навчання є достатні можливості щодо формування в розумово відсталих учнів діяльності за її структурою [5]. Формування у школярів діяльності за її складовими передбачає, що педагог керуватиме засвоєнням кожного етапу за умови послідовного їх здійснення учнями [2].

Слід зазначити, що наявність у дитини попередньо засвоєних знань (щодо матеріалів, їх властивостей, обробки, підготовки та застосування знарядь праці тощо), трудових навичок, необхідних для виконання практичних завдань, розглядають у спеціальній психолого-педагогічній літературі як важливу умову формування вміння самостійно виконувати практичні завдання [1].

Розглянемо основні методичні прийоми формування в учнів етапів діяльності в процесі трудового навчання.

Одним із основних етапів трудової діяльності є аналіз предмета діяльності. Навчити школярів аналізувати предмет (виріб чи об'єкт) практичної діяльності – це сформувати вміння подумки розкласти цей предмет на частини (деталі), визначити його форму, величину, колір, матеріал, розташування деталей, способи їх з'єднання. Предмет діяльності аналізується за допомогою його обстеження, порівняння за еталонами у вигляді натуральних предметів, моделей, малюнків, схем тощо. Правильний та повний аналіз предмета практичного завдання визначає ефективність подальшого його виконання, тобто є орієнтовною основою діяльності. Від результатів аналізу залежить, наскільки адекватним та повним буде сформований в учнів образ майбутнього виробу чи об'єкта праці, наскільки в ньому відобразатимуться найістотніші ознаки.

З літературних джерел [4, 5] та практики роботи допоміжних шкіл відомо, що розумово відсталі школярі молодших класів навчаються аналізувати предмети діяльності на уроках трудового навчання за умови спеціального пе-

дагогічного керівництва. При цьому необхідно враховувати, що учням легше визначити в предметі частини, які помітно виділяються на його фоні, а також розмір і колір; значно важче – форму, матеріал, деталі, а також спосіб виготовлення чи обробки об'єкта діяльності.

Дослідження особливостей виконання практичних завдань розумово відсталими учнями [3] свідчать, що формування вміння аналізувати предмет практичної діяльності доцільно починати з найпростіших об'єктів (предметів), з невеликою кількістю ознак. Поступово об'єкти аналізу мають ускладнюватися за рахунок збільшення ознак та складових частин. Аналіз має здійснюватися в такій послідовності: повідомлення назви предмета чи об'єкта виготовлення, його призначення, визначення матеріалу, розміру, кольору, форми, великих та дрібних деталей, їх ознак (у тій самій послідовності), розміщення деталей, технологія обробки чи з'єднання, використання знарядь праці (інструменти, пристосування тощо). Крім того, навчання аналізувати предмет діяльності має розпочинатися з реальних (натуральних) предметів. Лише після цього аналіз здійснюється за малюнками та схематичними зображеннями, кресленням, ескізами. До аналізу зображень на площині переходять після аналізу об'ємного зображення. При цьому порівнюють виріб зі зразком, малюнком тощо.

Для визначення властивостей предмета практичної діяльності доцільно запропонувати учням різні види його обстеження, зокрема доцільно використати сенсорну сферу дітей: дотик, зір, слух. Сприймання форми та розміру сприятиме дія накладання, кольору – прикладання, твердості – надавлювання. Пропонують і стискування, обмацування, порівняння за висотою, шириною, довжиною і т. д. Використання практичних і сенсорних дій значною мірою допомагає пізнати предмет діяльності, створити його образ, а словесна характеристика предмета сприяє створенню більш адекватного та стійкого образу з усіма його властивостями. Важливо також, щоб словесне позначення ознак предмета, його характеристика не випереджали наочно-чуттєве сприймання. Навпаки, дитина має спочатку роздивитися предмет, визначити його основні властивості, а потім назвати. Щоб навчити дітей порівнювати предмети, важливо визначити, які властивості, ознаки має кожний із них, що є для них спільним, однаковим, і лише після цього – якими властивостями вони відрізняються. До того ж важливо, щоб учень словесно відтворив результати проведеного порівняння предметів.

Навчання учнів аналізувати предмет діяльності доцільно здійснювати в такій послідовності: спочатку аналіз робить учитель, потім учні колективно аналізують завдання за поставленими вчителем запитаннями, які визначають послідовність вивчення предмета, його властивостей, після цього школярі роблять аналіз за даним учителем планом, пізніше – самостійно.

Отже, на основі аналізу предмета діяльності створюють його образ, а також визначають технологію виготовлення. Після цього планують його практичне виконання, тобто визначають послідовність дій, у якій кожна наступна дія підготовлена попередньою. Планування трудової діяльності передбачає визначення послідовності виконання практичного завдання, матеріалів та відповідних засобів праці. Практика навчання розумово відсталих учнів свідчить, що планування способу (технології) виконання практичного завдання пов'язане в них із значними труднощами, хоча елементи самостійного планування майбутньої діяльності можуть бути сформовані в окремих учнів навіть у молодших класах, і навчати цього доцільно з першого класу на уроках праці.

Під час навчання учнів планувати практичну діяльність необхідно використовувати різну наочну опору: зразки виробів, предметно-технологічні, предметно-інструкційні та інструкційні карти, картки із зображеннями етапів роботи та назвами трудових операцій. Предметно-інструкційні карти можуть бути різної міри деталізації. Це таблиці, на яких представлені зразки виробу, різного ступеня готовності, що ілюструє послідовність виконання трудових операцій, для його виготовлення. До кожного зразка дається назва операції, матеріали. Наочними опорами для складання плану може бути малюнкове та графічне зображення послідовності роботи з відповідними письмовими інструкціями, ескіз виробу.

Передумовою формування в учнів умінь планувати трудові дії є навчання дітей розповідати послідовність уже виконаного ними завдання. Далі здійснюється навчання планувати виготовлення виробу, що передбачає виконання кількох, опанованих учнем операцій. Після цього учнів навчають планувати послідовність виконання нового завдання, але за відомою вже технологією (операціями та їх послідовністю). Якщо виріб новий і складніший, доцільно планувати не всю роботу, а лише її частину. На цьому етапі перед визначенням наступної операції необхідно повторити виконання попередньої.

Отже, учні навчаються планувати практичну діяльність у такій послідовності: 1) за поопераційним показом учителя послідовності виконання завдання (переважає на початковому етапі); 2) планування практичної діяльності здійснюється, якщо об'єкт праці їм знайомий, – аналогічний до попереднього; за умови виготовлення нового виробу чи якогось об'єкта праці, учитель сам планує роботу і показує весь технологічний процес; 3) самостійно планувати послідовність виготовлення не лише знайомого об'єкта праці, а й нового навчаються переважно у старших класах. При цьому вчитель спочатку показує учням, як планувати виконання практичного завдання, потім ставить школярам запитання, за якими вони визначають пункти плану. Далі кожен із учнів вербально відтворює повністю всю послідовність виконання завдання. Так, поступово школярі вчать самостійно планувати практичну діяльність.

Навчання дітей планувати виконання практичного завдання успішніше, коли вони працюють з картками, на яких зображено деталі чи назви деталей виробу та найбільш загальні етапи роботи, що є орієнтиром, опорою для учнів при складанні плану. Доцільно також використовувати систему вправ та дидактичних ігор, наприклад: розкласти в логічній послідовності зразки, малюнки, що містять технологічні операції; розкласти картки з назвами операцій до їх рисунків та зразків, дібрати словесні визначення; дібрати до назв операцій (визначень операцій) предметні зразки, рисунки та ін.

На забезпечення усвідомленого виконання учнями практичних завдань спрямовано розвиток умінь щодо організації їх власної діяльності, що передбачає добір засобів праці, необхідного матеріалу, інструментів та розташування його на робочому місці. У спеціальній школі самостійна організація учнями власної діяльності на уроках праці може здійснюватися лише після набуття ними певного досвіду. Оскільки це потребує засвоєння школярами відповідних знань, умінь та наявності необхідних звичок, тобто певного досвіду, який розумово відсталі діти опановують протягом тривалого періоду навчання.

Відомо, що розумово відсталі школярі виявляють готовність виконувати практичне завдання без визначення послідовності дій, без організації власної діяльності та уявлення щодо кінцевого результату [5]. Тому в процесі трудового навчання необхідно домагатися, щоб учні розпочинали виконання практичного завдання після детального обмірковування етапів діяльності стосовно способу (технології) та планування. Визначенню етапів діяльності сприятиме нагадування школярам про здійснення детального аналізу об'єкта праці за даним еталоном, вивчення різних видів інструкцій у вигляді зразка, малюнка чи графічних зображень тощо.

Слід зазначити, що швидкому та якісному здійсненню операційної сторони діяльності (виконанню трудових дій) сприяє практична допомога учневі. Це показ учителем рухів, дій, спільне з учнем виконання трудових операцій. Саме така допомога переважає на початковому етапі трудового навчання, оскільки наслідування за прикладом є основним і достатнім для навчання розумово відсталих дітей трудових операцій. Однак, незважаючи на важливість практичної допомоги для цих дітей, цього замало, щоб їх діяльність стала усвідомленою та самостійною. Набуттю такої діяльності сприяє вербальна допомога у вигляді повторення інструкції, з'ясування й пояснення її змісту, запитань різної міри узагальненості, підказки, вказівки. До цієї допомоги необхідно звертатися в міру опанування школярами діяльності. Отже, надання дозованої індивідуальної допомоги розумово відсталим дітям потребує поступового переходу від практичного виду до вербального та їх оптимального поєднання.

Важливим етапом процесу діяльності є самоконтроль, здійснення якого забезпечує виконання трудових дій відповідно до вимог, еталону. У дітей з вадами розумового розвитку, особливо молодшого шкільного віку, спостерігається не сформованість самоконтролю. Вони не прагнуть до співставлення результатів своєї діяльності з еталоном, не здійснюють перевірку вимірюванням, намагаються виготовляти вироби, обробляти деталі, з'єднувати їх «на око». Оскільки ж окомір у них недостатньо розвинений, то й відмінність виробу від зразка виявляється суттєвою. Окрім того, у цих дітей, особливо на початковому етапі трудового навчання, відсутня адекватна самооцінка результатів власної діяльності.

На уроках трудового навчання необхідно формувати в дітей уміння здійснювати усі різновиди самоконтролю. Так, їх слід навчати як опосередкованому, тобто за допомогою контрольних-вимірювальних інструментів, так і безпосередньому самоконтролю, здійснюваному за допомогою аналізаторів – зору, дотику тощо. Для цього необхідно знайомити учнів зі способами контролю власної діяльності, в основі яких завжди має бути орієнтація на вимоги до виробу, до якості виконання будь-якого практичного завдання. При цьому школярі мають користуватися інструкціями до виконання завдання, зразками виробу, предметно-інструкційною картою. Необхідно, щоб вони знали вимірювальні інструменти, вміли ними користуватися і застосовувати їх у своїй роботі. Окрім того, важливо розвивати в учнів і здатність оцінювати результати роботи за допомогою контрольних та оцінювальних дій, використовуючи органи чуття, різноманітні способи обстеження. Для здійснення окоміру, контрольних-вимірювальних дій пропонується: навчати зіставляти предмети різної довжини без попереднього їх виміру; формувати уявлення про одиниці довжини; розвивати вміння здійснювати оцінку лінійних розмірів предметів «на око» та вимірювати їх за допомогою інструментів; визначати розмір предмета на основі його порівняння з певним визначеним еталоном: ширина долоні, довжина пальця, олівця, книжки, зошита тощо.

Учнів потрібно привчати постійно здійснювати як поточний, так і підсумковий контроль результатів своєї роботи. Тобто необхідно вчити учнів звіряти зі зразком не лише кінцевий результат праці, а й поточні – після виконання кожної операції, щоб навчити їх помічати допущені помилки. Основою самооцінки кожного школяра має бути адекватна оцінка результатів його трудової діяльності вчителем, оцінка за чітко визначеними критеріями та вимогами, зрозумілими учневі. Серед усіх показників перевагу слід надавати якості виробу. Суттєве значення має й час, витрачений на виконання практичного завдання, що є важливим чинником продуктивності праці. Слід навчити учнів оцінювати не лише результати своєї діяльності, а також давати оцінку готовим виробам учнів свого класу.

Засвоєння школярами визначених етапів виконання практичного завдання сприяє становленню в них діяльності, яка за своєю структурою та характером наближена до будь-якої усвідомленої діяльності.. Така праця залишається пріоритетною у професійно-трудої підготовці розумово відсталих дітей. І саме на таку діяльність учнів має орієнтуватися вчитель, організовуючи етапи її виконання та засвоєння школярами.

Одним із показників усвідомленості діяльності є її мовленнєве оформлення. Це передбачає формування: супроводжуючого мовлення (промовляння того, що здійснюється); плануючого мовлення (вербалізація майбутньої діяльності). Формування такої діяльності має здійснюватися поетапно в такій послідовності: відтворення інструкції; вербалізація кожного етапу практичної діяльності, що вже виконувалася, виконується й виконуватиметься. На уроках трудового навчання потрібно ставити школяра в умови необхідності постійно вербалізувати власну діяльність. Спочатку це розповідь про зроблене, потім про послідовність етапів виготовлення виробу чи окремої деталі, операції. Лише після того, як діти навчаються звітувати про виконану та поточну діяльність, доцільно вимагати від них розповіді про планування своєї роботи.

З наукових джерел та практики трудового навчання відомо, що розумово відсталі школярі навчаються звітувати про практичну діяльність за спеціально застосованою методикою, покликаною допомогти дітям складати звіт. За цією методикою вчитель спочатку дає зразок словесного звіту, потім ставить учням запитання, за якими вони розгорнуто й послідовно мають відтворити процес виконання практичного завдання, спочатку за наочною опорою (зразки, малюнки, технологічні та інструкційні карти тощо), а потім учні мають самостійно звітувати про зроблене. У звітах школярів мають бути найважливіші відомості про те, що вони виконували, тобто містити перелік всіх виконаних етапів діяльності, операцій, прийомів. У них має називатися та виділятися принципово важлива для виготовлення виробу ознака предмета (чи умова завдання, вимога до виробу, до його виготовлення, окремі дії).

Однією з важливих умов становлення в учнів усвідомленості діяльності є спеціальна робота над засвоєнням термінологічного словника за параметрами «результат і предмет», «засоби» та «процес» праці. Результат і предмет – це об'єкти праці (вироби), їх зразки, заготовки, деталі, матеріал, тобто все те, що, та з чого має виготовлятися. Засоби – те, за допомогою чого обробляють матеріал, виготовляють виріб, тобто знаряддя праці: інструменти, пристосування, устаткування. Процес – технологічні операції, які забезпечують виготовлення виробу (розмітити, відрізати, наклеїти та ін.), і спосіб роботи – технологічна послідовність операцій та прийоми їх виконання. Обов'язковою умовою

засвоєння учнями термінологічного словника є розуміння ними визначених параметрів і тих термінів, що їм відповідають, та адекватне використання цих слів у процесі вербалізації діяльності.

Усвідомленню власної діяльності сприяє також і адекватне використання наочних опор, якими на заняттях з трудового навчання можуть бути зразки виробів, їх зображення, заготовки, предметно-інструкційні карти та підручники з трудового навчання для учнів допоміжної школи [6, 7].

Все вищезазначене допомагає формуванню в учнів таких умінь, які забезпечують їм самостійність виконання практичних завдань у процесі трудового навчання.

7. Оцінювання навчальних досягнень учнів із трудового навчання

Перевірка та оцінювання стану засвоєння учнями знань та практичних умінь є складовою частиною навчального процесу в школі. Основними функціями оцінювання навчальних досягнень учнів, як зазначено в педагогічній літературі, є – контролююча, навчальна, діагностично-коригувальна, стимулювально-мотиваційна, розвивально-виховна. Кожна функція має чітко виражену мету:

- *контролююча функція* перевірки та оцінювання навчальних досягнень спрямована на визначення рівня знань та практичних умінь кожного учня, виявлення рівня готовності школярів до засвоєння нового матеріалу, що дає змогу вчителю відповідно визначати свою діяльність стосовно змісту навчальної інформації та методики її подання розумово відсталим дітям;

- *навчальна функція* – спеціальна організація перевірки та оцінювання навчальних досягнень учнів, що сприятиме повторенню, уточненню, систематизації вивченого та застосуванню одержаних знань і практичних умінь;

- *діагностично-коригувальна функція* передбачає з'ясування труднощів засвоєння учнями навчального матеріалу та причин їх виникнення, виявлення прогалин у знаннях і практичних вміннях та внесення коректив, спрямованих на усунення цих прогалин, у діяльність учня й педагога;

- *стимулювально-мотиваційна функція* визначає таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, яка стимулює бажання школярів поліпшити свої результати, розвиває відповідальність, формує позитивні мотиви навчання;

- *розвивально-виховна функція* полягає у формуванні в учнів вміння зосереджено й цілеспрямовано працювати на уроці, у розвитку в них вміння застосовувати прийоми контролю й самоконтролю, сприяє вихованню відповідальності, активності, самостійності, охайності та інших якостей особистості в процесі перевірки та оцінювання знань та практичних трудових умінь.

Перевірка та оцінювання навчальних досягнень учнів з трудового навчання за видом її здійснення є *поточною, тематичною та підсумковою*.

Поточне оцінювання навчальних досягнень учнів здійснює вчитель на уроці, спираючись на власні спостереження, а також відповіді на запитання, шляхом оголошення оцінки кожному учневі за виконане практичне завдання. Таке оцінювання може відбуватися на початку уроку, коли є потреба визначити ступінь засвоєння учнями попереднього матеріалу, готовність їх до засвоєння нового навчального матеріалу. При цьому поточне оцінювання може виконувати діагностично-коригувальну та стимулювальну функції.

Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюють за результатами вивчення теми (розділу) на основі вимог змісту програми. Оцінка може виставлятися автоматично на підставі результатів опанування матеріалу теми (розділу) упродовж її вивчення, а також на підставі аналізу поточних оцінок, після виконання відповідних завдань із теми.

Підсумкове оцінювання проводять у кінці навчального семестру на підставі результатів виконання учнями контрольної роботи, урахуваючи результати тематичного оцінювання, а за рік – за результатами контрольної роботи, урахуваючи семестрові оцінки.

Оцінюючи навчальні досягнення розумово відсталих учнів необхідно враховувати, що через особливості їхнього психофізичного розвитку, наявні сенсорні порушення якісно та у повному обсязі зміст матеріалу з трудового навчання спроможні засвоїти не всі учні, деякі з них можуть опанувати лише частину передбачених програмою знань та практичних умінь, вони потребують значної допомоги вчителя. Крім того, розумово відсталі діти, на початковому етапі шкільного навчання, не завжди досить чітко уявляють, наскільки успішно просуваються у навчанні. Вони не можуть критично оцінити свої знання й уміння, об'єктивно судити про рівень розуміння, запам'ятовування навчального матеріалу. У зв'язку з цим учителю доцільно ознайомити учнів з критеріями оцінювання якості їх знань та практичних умінь, тактовно довести кожному учневі стан оволодіння навчальним матеріалом на даному етапі та визначити перспективи подолання наявних помилок та труднощів.

Протягом навчального року вчитель повинен оцінювати навчальні досягнення кожного учня. Стосовно деяких учнів (особливо 4–5 класу), які мають значні труднощі, доцільно застосовувати схвальні слова «молодець, завдання виконав правильно», «ти сьогодні старався і добре виконав завдання») чи заохочування «тобі треба бути трошки уважнішим, тоді твій виріб буде зроблений краще», «постараєшся виконати завдання правильно, поставимо твій виріб на виставку, чи комусь подаруємо» і т.п.

Слід зазначити, що розумово відсталі школярі на початковому етапі професійного навчання не завжди адекватно ставляться до будь-якої оцінки. Деяким із них байдуже, яку оцінку виставив учитель, для них важливим є лише сам факт виконання практичного завдання.

Для всебічної характеристики навчальних досягнень учнів із трудового навчання оцінювання доцільно здійснювати за *структурними компонентами* навчально-практичної діяльності (учіння), а саме: змістовий компонент, операційно-організаційний, емоційно-мотиваційний (Хохліна О. П.).

До *змістового компонента* входять техніко-технологічні знання, обсяг яких визначений програмою з трудового навчання для спеціальної школи. Це *знання про результат* праці (вироби, їх деталі тощо); *про предмет праці* (матеріали, з яких виготовляють вироби, заготовки, напівфабрикати); *про засоби праці* (інструменти робочі, контрольно-вимірювальні та ін.); *про трудові дії* (наприклад, робота з ножицями – відрізати, вирізати, надрізати; робота з клеєм – наклеїти, приклеїти та ін.) *та технологія їх виконання*.

Знання оцінюють за а) повнотою, б) правильністю, в) усвідомленістю, яку визначають за вмінням учня виділити головне, словесно відтворити (переказ) чи пояснити.

Операційно-організаційний компонент: характеристика виконання трудових дій та виконання трудових завдань. Оцінюванню підлягають при виконанні трудових дій: а) правильність, відповідність даному вчителем еталону, б) швидкість (у межах зазначеного); при виконанні трудових завдань: а) розуміння завдання, б) новизна умов виконання завдання (за зразком, аналогічне, відносно нове), в) завдання, запитання, підказка, вказівка; а також уміння організувати робоче місце, підтримувати порядок на ньому під час занять, самостійність виконання (допомога: *практична* – спільне виконання дії з учителем, показ дії; *вербальна* – повторний інструктаж, пояснення дотримуватись правил безпечної праці та санітарно-гігієнічних вимог; *загальна* – стимулювання, підтримка, схвалення, активізація уваги).

Емоційно-мотиваційний компонент: характеристика ставлення учнів до навчально-практичної діяльності, яке позначають як: байдуже, недостатньо виразно позитивне, зацікавлене, виразно позитивне; пасивне, дійове.

Основні характеристики змістового, операційно-організаційного та емоційно-мотиваційного компонентів навчально-практичної діяльності дитини можуть бути використані при визначенні рівнів навчальних досягнень із трудового навчання, які позначають як: I – початковий, II – середній, III – достатній, IV – високий; критеріїв оцінювання навчальних досягнень і виставлення відповідних оцінок у балах, а також для характеристики стану учіння школярів на уроках трудового навчання.

Визначенню рівня навчальних досягнень учня та відповідної оцінки в балах сприятиме наведена нижче міра прояву характеристик об'єктів оцінювання змістового, операційно-організаційного та емоційно-мотиваційного компонентів навчально-практичної діяльності. Подаємо зразок можливої характеристики рівнів навчальних досягнень учнів.

I рівень – початковий (1, 2, 3 бали). Учень лише за допомогою вчителя називає об'єкт вивчення, фрагментарно відтворює окремі його ознаки. Практичне завдання розуміє лише після спільного з учителем аналізу умов його виконання. Виконує трудові дії спільно з учителем. Ставлення до навчально-практичної діяльності байдуже. Потребує стимуляції, постійного контролю та значної допомоги при виконанні практичного завдання, організації робочого місця та дотримання вимог безпеки праці.

II рівень – середній (4, 5, 6 балів). Учень називає об'єкт вивчення. Відтворює незначний обсяг навчального матеріалу. Розуміння завдання потребує додаткового аналізу умов (зразка та ін.) його виконання. Виконує завдання за зразком (на основі показу), лише прості дії. За допомогою вчителя відтворює (переказує) спосіб виконання трудового завдання. Трудові дії виконує дуже повільно. Виготовлений виріб (виконана робота) не відповідає еталонові, має суттєві відхилення. Ставлення до навчально-практичної діяльності позитивне. Потребує постійного контролю та допомоги щодо виконання трудового завдання, організації робочого місця, нагадування про додержання правил безпеки.

III рівень – достатній (7, 8, 9 балів). Учень відтворює більшу частину навчального матеріалу. Трудове завдання в основному розуміє, може частково пояснити. Виконує аналогічні трудові завдання та відтворює (переказує) спосіб його виконання. Темп виконання трудових дій майже відповідає встановленому. Виготовлений виріб (виконана робота) відповідає еталону. Переважно зацікавлене ставлення до навчально-практичної діяльності. Організація робочого місця, дотримання правил безпеки в основному відповідають вимогам, хоча в окремих випадках потребують контролю.

IV рівень – високий (10, 11, 12 балів). Учень відтворює матеріал, визначений навчальною програмою. Може пояснити спосіб виконання трудового завдання. Виконує аналогічні трудові завдання, пояснює спосіб їх виконання, здійснює самоконтроль. Користується наочною опорою – зразком, інструкційною картою, схематичними малюнками в підручнику з трудового навчання. Відносно нові трудові завдання виконує за допомогою вчителя. Виготовлений виріб повністю відповідає еталону. Організація робочого місця, дотримання правил безпеки та санітарної гігієни відповідають вимогам. Стале, виразно позитивне ставлення до навчально-практичної діяльності.

Змістовий та операційний компоненти оцінюються на основі виконання учнями тестів, розроблених учителем до кожної теми навчальної програми з трудового навчання. Тести – це запитання та практичні завдання для учнів з теми чи розділу програми відповідно до року навчання, складені з урахуванням інтелектуальних можливостей кожного учня. Запитання дають змогу з'ясувати ступінь засвоєння учнями техніко-технологічних знань, а виконання практичних завдань свідчить про уміння учнів застосовувати знання в процесі практичної діяльності, визначає ступінь самостійності, уміння керуватися наочною опорою у вигляді зразка, малюнка, інструкційної карти та ін.

Перевірку рівня засвоєння учнями знань та практичних умінь можна здійснювати на різних етапах уроку залежно від мети перевірки. Так, на початку уроку перевіряємо засвоєння попереднього матеріалу, в кінці уроку – нової інформації чи опанування практичних трудових дій. Для перевірки засвоєння матеріалу теми чи розділу програми доцільно виділяти й окремі уроки. Дітей потрібно привчити до того, що уроки трудового навчання мають таке ж значення, як і інші уроки, що на цих уроках учні одержують знання та практичні уміння, які оцінюватиме вчитель. Учні мають знати, що вчитель організовує опитування, виставляє оцінку за відповіді на запитання, оцінює виконання практичного завдання, що бувають і контрольні уроки. Перед опитуванням необхідно пояснити учням мету, дати зразок відповіді на 10–12 балів, а також назвати вимоги до виконаного трудового завдання.

На кожному уроці доцільно забезпечувати умови для відтворення учнями *знань* з попереднього уроку, які є базовими для виконання практичних завдань, шляхом нагадування про зміст роботи на попередньому уроці чи шляхом організації бесіди у вигляді відповідей учнів на запитання вчителя. Ступінь опанування умінь, практичних дій перевіряють шляхом виконання учнями відповідних завдань (вирізування, наклеювання, розпилювання, стругання тощо), які пропонує вчитель.

З метою відтворення знань, одержаних на попередніх уроках, вчитель нагадує: «Діти, на минулому уроці ви знайомилися з деревиною, визначали її властивості». Після нагадування вчитель пропонує учням розказати про властивості деревини: «Пригадайте і назвіть властивості деревини», «Що можна зробити з деревини?», «Які інструменти для цього застосовують?» і т. п.

Особливу увагу звертають на відтворення назв трудових дій, матеріалів та інструментів. Школярам пропонують назвати дії, застосовувані під час виготовлення якогось предмета. Учням, які правильно назвали дії, виставляється оцінка – 12 балів, учням, які не дали правильної відповіді, вчитель пропонує назвати дію за малюнком, показом, тобто за наочною опорою. За правильну і повну відповідь за малюнковою опорою учень одержує, наприклад, 10 балів,

оскільки в цьому випадку правильна відповідь була надана лише за наочною опорою. Слід зазначити, що зважаючи на особливості учіння розумово відста­лої дитини, правильна відповідь за наочною опорою дає підстави зарахувати знання цієї дитини до високого рівня навчальних досягнень.

Для перевірки рівня навчальних досягнень доцільно запропонувати вико­нання таких завдань: 1) до малюнків, на яких зображено трудову дію (опера­цію), підібрати словесне позначення (відрізати, вирізати, наклеїти деталь та ін.); 2) до назв-дій (вирізати, наклеїти, обвести шаблон тощо) підібрати відповідні малюнки (такі вправи учні виконують біля дошки, де виставлені малюнки із зображенням дії і окремо картки із назвами дій, серед яких потрібно підібрати правильну відповідь); 3) написати назву трудової дії, зображеної на малюнку (кожний учень одержує картку, на якій зображено певну трудову дію). Перед виконанням будь-якого практичного завдання вчитель повинен переконатися, що всі учні зрозуміли зміст та спосіб його виконання. Відомо, що учні швид­ше й краще виконують практичне завдання, коли в них з'являється інтерес до пропонованої діяльності, особливо до виготовлення виробу, що має практичне спрямування, тобто якщо його можна використати в ігровій чи навчально-побу­товій діяльності, а також якщо він має привабливий зовнішній вигляд.

Залежно від мети та року навчання учнів перевірка та оцінювання навчаль­них досягнень передбачає: 1. Визначення рівня *умінь попереднього планування трудових дій* за зразком, кресленням, за словесним описом (без зразка ви­робу). Одночасно перевіряють і загальнотрудові вміння учнів: аналізувати зразок виробу стосовно його призначення, будови, матеріалу. Учням пропо­нують відповісти на такі запитання: Що це? Де можна використати? Скільки має деталей – однакових та різних, основних та оздоблювальних? Яку має форму? Якого кольору? Як з'єднані деталі, чим скріплені між собою? Із яких матеріалів зроблено? Які інструменти необхідно застосовувати? Перевіряють і вміння учнів впізнавати на кресленні зображення деталі, знаходити розміри, визначати матеріали та послідовність трудових дій. 2. Визначення рівня *умінь обробляти матеріали, володіти інструментами*. Учням пропонують виконан­ня практичних завдань, наприклад, з папером і картоном: різання ножицями по наміченій лінії, вирізування по заокругленій лінії деталей різної форми, вирізування за шаблоном, наклеювання деталей, склеювання частин, приклею­вання, проведення ліній олівцем за зразком, обведення шаблонів, розмічання за допомогою лінійки тощо. У процесі роботи з текстильними матеріалами – розрізування тканини по намічених лініях, втягування нитки в голку, вико­нання різних стібків на тканині. 3. Визначення рівня *умінь додержуватися правильної організації праці, правил безпеки праці та гігієнічних вимог*. Це уміння: визначати та добирати необхідний для виконання практичних завдань

матеріал та інструменти; тримати на робочому столі лише потрібні інструменти та матеріали; економно використовувати матеріали; додержуватися правил безпечної праці під час роботи з ножицями, голкою, шилом, дротом; додержуватися чистоти на робочому місці, слідкувати за чистотою рук, прибирати робоче місце в кінці уроку тощо.

Критерієм, яким користується вчитель для оцінювання кожного завдання, є оволодіння знаннями та вміннями, що окреслені програмою з трудового навчання. Орієнтовний перелік вимог, які необхідно ставити перед учнями залежно від року навчання, може бути таким:

1. Уміння визначати довжину та ширину виробу, деталей за допомогою лінійки, кутника, циркуля.

2. Знання умовних (графічних) позначень на кресленні та уміння ними користуватися під час розмічання: допоміжні лінії, лінії відрізу, згину, місця проколу, нанесення клею, буквених та цифрових позначень, що вказують на послідовність дій.

3. Уміння різати, згинати, проколювати матеріали за наміченими лініями під час роботи з папером і картоном, тканиною та іншими матеріалами.

4. Уміння охайно працювати з клеєм та іншими з'єднувальними матеріалами, що визначені в програмі з трудового навчання; виконувати практичні завдання за планом, інструкційною картою, зразком; здійснювати поточний самоконтроль.

5. Знання техніко-технологічних відомостей про предмети, матеріали, інструменти, машини та їх деталі, а також знання назв технологічних операцій та вміння усвідомлено їх застосовувати.

6. Уміння користуватися наочною опорою під час виконання різних видів завдань (за зразком, малюнком, інструкційною картою, планом послідовності виконання завдань).

Слід зазначити, що поточне оцінювання знань та вмінь учитель здійснює, як правило, майже на всіх уроках трудового навчання. Тематичне оцінювання проводять після опрацювання теми чи розділу програми, підсумкове – в кінці кожного семестру та року навчання. При цьому потрібно зважати на те, що розумово відсталі учні із значними труднощами засвоюють новий для них навчальний матеріал, вони стикаються ще з більшими труднощами в період формування практичних умінь та збереження і застосування одержаних знань і вмінь. Труднощі виникають через особливості, притаманні розумово відсталим дітям, та індивідуальні можливості дитини щодо опанування саме змісту трудового навчання. Для успішного керівництва процесом засвоєння учнями техніко-технологічних знань та практичних умінь потрібно знати характер труднощів кожного учня, здійснювати постійний контроль за результатами навчання школярів.

Об'єктивність результатів перевірки та оцінювання знань та вмінь учнів має будуватися на основі обізнаності вчителя щодо можливостей кожного школяра. Разом з тим відомо, що розумово відсталі школярі мають значні труднощі вже на етапі ознайомлення з новим навчальним матеріалом, на уроках праці ще більш складним для них є засвоєння, збереження та застосування знань та вмінь. Тому, щоб навчання було ефективним, необхідно постійно перевіряти його результати, спираючись на загальнозживані в педагогічній науці прийоми оцінювання навчальних досягнень школярів.

Оцінювання навчальних досягнень учнів із трудового навчання передбачає: оцінювання на позитивному принципі, тобто врахування рівня досягнень учня, а не його невдач; оцінювання навчальних досягнень у межах матеріалу, визначеного програмою для спеціальної школи; оцінювання навчальних досягнень у межах можливостей засвоєння учнями матеріалу з трудового навчання; оцінювання відповідних розвиткові учнів якісних характеристик навчальних досягнень.

Вправи, спрямовані на опанування професійної термінології, доцільно застосовувати на кожному занятті у вигляді спеціальних усних та письмових завдань, дидактичної гри. Наприклад, учитель пропонує картку з назвою деталі, виробу чи інструмента, а учні показують цю деталь; учитель демонструє деталь, а учні добирають назву та ін.

Учні з великим задоволенням виконують вправи типу «гра в доміно», «поле чудес», «визначити слово, яке не підходить»; кросворди та завдання на картках, виконання яких передбачає: вибір відповідей (зразки відповіді подаються), вписування пропущених слів-термінів, підписування назв деталей до малюнка, складання речень із даними термінами, дописування речень, підкреслювання термінів, що позначають назви виробів, назви інструментів, назви операцій, матеріали тощо.

Ефективність проведення індивідуального й фронтального опитування учнів залежить від змісту та формулювання запитань. Вони мають бути короткими, зрозумілими для учнів і повинні вимагати чіткої відповіді. Не можна ставити запитання, які нашоухують учнів на неправильну відповідь, або вимагають відповіді «так», «ні». Наведемо приклади запитань на матеріалі швейної справи:

- на застосування здобутих знань під час виконання практичних завдань – «Що треба зробити, якщо під час строчіння на швейній машині нитка петляє зверху?»;
- на порівняння – «Чим відрізняється шов зшивний від подвійного?», «Що може бути однаковим у обробці пройми й горловини жіночої сорочки?»;
- на встановлення причинно-наслідкових дій – «Що може бути, коли тонку тканину шиють товстою голкою?», «Що може бути, коли мірки для побудо-

ви креслення виробу зняті неточно?», «Що може трапитись, якщо ввімкнену праску довго тримати на тканині?»;

- на *причинно-діагностичні пояснення* – «Чому гудзик не проходить у петлю?», «Чому може зламатися машинна голка?», «Чому нерівна строчка?», «Чому ножиці погано ріжуть тканину?»;

- на *визначення мети дії* – «У яких випадках застосовують навскісні смужки?», «Для чого потрібне креслення виробу?», «Для чого роблять припуски при розкладці викрійки на тканині?», «З якою метою роблять машинну закріпку?»;

- на *виявлення вміння застосовувати знання, одержані із загальноосвітніх дисциплін* – «Які знання з математики потрібні для побудови креслення накладної прямокутної серветки?».

Письмова перевірка знань дозволяє на одному уроці одночасно визначити навчальні досягнення учнів класу. До письмової перевірки на уроках трудового навчання входить побудова креслення, заповнення інструкційних карт, таблиць. При цьому потрібно використовувати спеціальні роздавальні матеріали. Це можуть бути картки з друкованою основою, де потрібно вставити пропущені слова, знайти відповіді на запитання, визначити послідовність операцій на виготовлення виробу (залежно від року навчання) – позначити цифрами правильні відповіді, написати буквене позначення зазначених мірок (швейна справа), поставити розміри на кресленні (малюнку), підписати назви деталей виробу, інструмента, технологічних операцій.

Ретельний аналіз усних і письмових відповідей та виконання практичних завдань дасть змогу вчителю визначити рівень професійних знань та вмінь учнів, виявити прогалини в засвоєнні матеріалу, труднощі та особливості діяльності кожного школяра, а також виявити рівень підготовленості учнів-випускників до подальшої самостійної практичної діяльності.

8. Здійснення індивідуального підходу до учнів у процесі трудового навчання

Індивідуальний підхід у спеціальній школі для розумово відсталих дітей, це така організація навчального процесу, коли навчально-виховна робота з колективом дітей спрямована на досягнення педагогічного впливу на кожну дитину. Ґрунтується індивідуальний підхід на знанні вчителем пізнавальних можливостей та особливостей емоційно-вольової сфери школярів, оскільки індивідуальність характеризується сукупністю інтелектуальних, вольових, поведінкових показників, які відрізняють одну дитину від іншої.

Своєрідність відчуттів, сприймання, мислення, пам'яті, уяви, інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру свідчить про індивідуальні особливості дитини, які впливають на розвиток особистості і значною мірою обумовлюють формування необхідних якостей.

У загальній педагогіці зазначається, що виховання має максимально врахувати індивідуальність, а індивідуальний підхід у навчанні полягає в управлінні розвитком дитини, що ґрунтується на глибокому знанні рис її особистості й умов життя. Основна мета індивідуального підходу – знаходження відповідних форм і методів педагогічного впливу для забезпечення оптимального рівня розвитку кожної дитини. Йдеться про створення найсприятливіших умов для розвитку пізнавальних можливостей, активності, нахилів і обдарувань кожного учня.

Педагогічна практика свідчить, що для розумово відсталих дітей індивідуальний підхід – необхідна умова вирішення суперечностей між фронтальною організацією навчального процесу в школі та можливостями засвоєння змісту визначеного програмою матеріалу окремими учнями. У допоміжній школі, у зв'язку із наявністю у школярів різних порушень пізнавальної діяльності, зазначена суперечність може долатися завдяки індивідуальному підходу, спрямованому, переважно, на корекцію психофізичних недоліків учнів з опорою на їхні відносно збережені психічні функції.

Проблема індивідуального підходу до розумово відсталих дітей була предметом дослідження відомих вчених-дефектологів (О. М. Граборов, Н. Ф. Кузьміна, Ф. Новік, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко та ін.). Так, О. М. Граборов зазначав, що «нормальна» школа свої вимоги варіює, пристосовуючи їх до окремих індивідуальних особливостей учнів: одному полегшить завдання, іншому їх підсилить, третьому дасть додаткові. Для розумово відсталих дітей цього замало, оскільки ці діти за своїми психологічними особливостями виходять за межі індивідуальних особливостей того типу, який ми називаємо нормою [2]. Слушним, на нашу думку, є твердження Ф. Новіка, одного зі співавторів підручника «Олігофренопедагогіка» про те, що «ні ділення за ступенем відсталості, ні клінічна типологія, ні психологічне групування розумово відсталих дітей не вичерпують своєрідності розвитку кожного з них, тому особливого значення набуває вимога індивідуального підходу до цих дітей у навчально-виховній роботі». Відомий учений у галузі дефектології Г. М. Дульнев підкреслював ту велику роль, яку відіграє індивідуальний підхід в умовах спеціальної школи. Він вважав, що оскільки форми розумової відсталості різноманітні, то в допоміжній школі особливого значення набуває індивідуальний підхід у навчанні. Водночас, індивідуальний підхід розглядається ним як підведення дітей до нормальних (фронтальних) форм навчальної діяльності, подолання та компенсація індивідуальних особливостей розумового недорозвитку дитини.

До психологічних досліджень, які мають принципово важливе теоретичне підґрунтя індивідуального підходу до учнів спеціальної школи, належать праці відомих учених, які визначили особливості навчальної діяльності розумово

відсталих учнів, наприклад Л. С. Виготського, Ж. І. Шиф, І. М. Соловйова, Б. І. Пінського, В. Г. Петрової, Н. М. Стадненко та ін. У працях зазначених учених наголошено на необхідності аналізувати поведінку кожної розумово відсталої дитини в її розвитку, виявляти фонд індивідуальних позитивних можливостей, які можуть сприяти компенсації недоліків. У цьому й є, на їхню думку, індивідуалізація корекційно-виховного впливу на учнів в умовах спеціальної організації навчального процесу.

Організація диференційованого навчання розумово відсталих дітей в Україні, що була започаткована в 70-х роках минулого століття і дала змогу комплектувати класи залежно від рівня пізнавальних можливостей дітей, була одним із шляхів реалізації індивідуального підходу на основі всебічного вивчення школярів на початковому етапі їх навчання. У спеціальних школах, за наявності відповідної кількості дітей, створювали окремі класи для учнів із більшими і меншими пізнавальними можливостями, зміст навчання передбачав і різні вимоги до знань та вмінь цих школярів. У деяких школах навчання здійснювали в одному класі за різними програмами чи вимогами до них.

Визначаючи набір показників, які характеризують розвиток пізнавальних можливостей розумово відсталих дітей, враховували, що навчання учнів відбувається на основі єдності та взаємодії найрізноманітніших фізичних і психічних процесів, станів і властивостей. У ньому задіяні відчуття, сприймання, уявлення, увага, пам'ять, процеси мислення, мовлення й інші розумові, емоційні та вольові якості. Значну роль відіграє й наявний фонд знань, умінь і навичок, риси темпераменту й характеру, ступінь розвитку фізичних якостей – сили, витривалості й урівноваженості фізичних і нервово-психічних процесів, загальний стан здоров'я.

Розподіл учнів на групи здійснювали за спеціальною методикою, яка передбачала вивчення пізнавальних і навчальних можливостей школярів на початку навчального року. Визначаючи готовність розумово відсталих учнів до навчання у спеціальній школі, І. Г. Єременко, В. Є. Турчинська серед численних показників, які характеризують розвиток пізнавальних здібностей, виокремили такі: 1) навченість учнів, тобто наявний у них фонд знань, умінь і досвід, оскільки це становить основу для засвоєння нових знань, умінь і навичок; 2) усвідомленість навчального матеріалу і власних пізнавальних дій (враховуючи те, що будь-яка пізнавальна дія – це усвідомлений і цілеспрямований акт); 3) рівень розвитку узагальнень і абстрагувань (враховуючи те, що навчальний матеріал може бути свідомо засвоєний лише на основі узагальнення); 4) сприйнятливості до навчання; 5) динамічність засвоєння знань і вмінь; 6) темп навчальної діяльності та швидкість виконання фізичних і розумових операцій (цей показник має діагностичне значення, бо розумово відсталі учні різко відрізняються

один від одного за темпом праці); 7) самостійність у побудові пізнавальних дій. Відбираючи зазначені показники, автори насамперед брали до уваги ті риси, які відрізняють цих дітей від дітей інших категорій. Це, зокрема, низький рівень усвідомленості власних пізнавальних дій та їх результатів, недорозвинення узагальнень і абстрагувань; патологічна уповільненість пізнавальної діяльності; відсталість психічних процесів і досягнутих пізнавальних результатів, що проявляється в тенденції затримування на одному й тому самому рівні; яскраво виражена несамостійність дій; фрагментарність пізнавальних. Коефіцієнт успішності виконання учнями запропонованих тестів (їх близько 20) дав підстави для визначення більш сприятливих умов перебування розумово відсталих школярів, у різних класах (групах, відділеннях). Такий розподіл учнів створював і ефективнішу організацію навчання в умовах одного класу за різними вимогами освітніх програм. Диференційоване навчання, як свідчить досвід його запровадження, створювало умови для комплектування класу учнями за їхніми приблизно однаковими пізнавальними та навчальними можливостями і сприяло забезпеченню індивідуального підходу до кожного учня.

Відомо, що процес засвоєння знань і способів діяльності учнів передбачає їх сприймання, осмислення, розуміння, узагальнення, закріплення та практичне використання.

Індивідуальний підхід до учнів у поєднанні з диференційованим навчанням був набагато ефективнішим. Це зрозуміло, оскільки в межах одного класу або групи збирали учнів з більш типовими й однорідними відхиленнями в пізнавальній діяльності. Зменшується діапазон відмінностей, а отже, меншає потреба в індивідуальних засобах навчання. Все це дає змогу точніше добирати засоби індивідуального впливу на учнів.

Відомо, що серед розумово відсталих учнів є такі, що досить успішно оволодівають програмним матеріалом у процесі фронтальної форми навчання. Завдання, зазвичай, виконують самостійно, пояснюють свої дії, що свідчить про усвідомлене засвоєння ними знань і умінь. Такі школярі не мають суттєвих труднощів у оволодінні загальнотрудовими вміннями. Так, під час аналізу зразка, малюнка чи креслення, найпростішого за способом виготовлення виробу вони дотримуються визначеної послідовності дій, операцій, дають досить точні й повні характеристики, в яких зазначають конструктивні ознаки виробу. Ці діти визначають послідовність операцій, вони можуть розказати план роботи і пояснити порівняно легко, опановують уміння складати план виконання практичного завдання за допомогою предметно-операційних та малюнкових карт, знаходити в них необхідну інформацію для самостійної роботи. І все ж в умовах фронтальної роботи над новим навчальним матеріалом, виготовленню складніших за конструкцією виробів і в цих дітей спостерігаються труднощі в

плануванні роботи. Їм потрібна додаткова допомога для опанування трудових дій, яку вони використовують досить ефективно. Однак набуті знання й уміння такі діти можуть самостійно застосовувати при виконанні лише аналогічного завдання.

Є група дітей, яка також досить успішно навчається при фронтальній формі організації навчального процесу. Однак ці учні мають значно більше труднощів, ніж діти попередньої групи. Вони менш самостійні при виконанні практичних завдань і потребують допомоги вчителя, як активізуючої, так і організуючої. Школярі цієї групи пояснюють свої дії не досить точно, завдання виконують із помилками, які можуть виправити з незначною допомогою вчителя. Однакові за конструкцією вироби вони спроможні виготовляти самостійно і досить правильно. У зразках виробу, предметно-операційних картках одразу розібратися не можуть, хоча приступають до практичного виконання завдання, при цьому часто звертаючись за консультацією до вчителя.

На уроках трудового навчання можна виділити групу дітей, які з труднощами засвоюють матеріал програми, вони потребують постійної різноманітної допомоги від словесного пояснення до наочних та спільних з учителем практичних дій. Для цієї групи дітей характерне недостатнє усвідомлення того, що повідомляє, пояснює вчитель на уроці (правила, техніко-технологічні відомості, різні факти, практичні дії технологічного характеру тощо). Їм важко засвоїти знання й опанувати вміння під час фронтальної організації навчання, вони потребують додаткового, індивідуального пояснення. Темп засвоєння програмового матеріалу з трудового навчання дуже низький. Учні цієї групи мають також значні труднощі щодо орієнтування у практичному виконанні завдань та плануванні власних дій. Вони роблять багато помилок під час виконання нового для них завдання: у розташуванні деталей, визначенні розмірів тощо. Пояснити таку діяльність учнів можна тим, що на етапі орієнтування в завданні в їхній свідомості не формується повний і точний образ кінцевого результату роботи. Саме про це свідчить і той факт, що школярі не помічають помилок у своєму виробі чи виконаній роботі. Оскільки контролюють себе на основі неповного образу предмета чи способу діяльності, який сформувався в них на етапі попереднього орієнтування. У таких дітей спостерігається порушення процесу програмування діяльності, що проявляється в труднощах планування практичних завдань. Навіть план роботи, складений за допомогою вчителя, вони не усвідомлюють до кінця, що веде до значних помилок під час виконання будь-яких завдань. Ця група дітей з великими труднощами оволодіває технічними та технологічними знаннями: плутають терміни, не користуються ними під час відповідей на запитання та розповідей про предмет чи спосіб виконання трудових операцій.

Існує група учнів, яка опановує навчальний матеріал допоміжної школи на дуже низькому рівні. Для цих дітей лише фронтальної форми навчання замало. Вони потребують більшої кількості вправ, введення додаткових прийомів навчання, постійного контролю й підказки під час виконання практичних завдань, їм потрібні конкретні вказівки щодо виправлення допущених помилок, кожен наступну операцію в процесі виготовлення виробу вони сприймають як нове завдання. Ця група дітей, як свідчить досвід їх навчання, спроможна засвоїти значно менший обсяг знань та вмінь, ніж пропонує програма з трудового навчання. Низький рівень їхніх можливостей виявляється, в першу чергу, при плануванні та виготовленні об'єктів праці, у неадекватному перенесенні раніше відомого в нові умови. Характеризуючи предмет праці, вони часто називають його несуттєві ознаки, не зазначають просторові характеристики. Учні цієї групи схильні відмовлятися від продовження виконання завдання, коли розуміють, що у них щось не виходить. Предметно-операційні плани та технологічні карти не є для них наочною опорою, підказкою під час виконання практичних завдань.

Отже, у зв'язку з наявністю у розумово відсталих учнів різних пізнавальних можливостей щодо засвоєння змісту трудового навчання, визначеного програмою для спеціальних шкіл, вчитель має допомогти школярам в опануванні матеріалу й застосуванні його з більшою чи меншою мірою самостійності на практиці. Допомога може бути плідною, коли вчитель здійснюватиме її на підставі вивчення можливостей учнів щодо опанування трудових дій. Тут доречно згадати думки відомого психолога Л. В. Занкова, який ще на початку 50-х років минулого століття сформулював завдання щодо вивчення учнів допоміжної школи: «Для того, щоб правильно здійснювати індивідуальний підхід до кожного учня, дуже важливо розкрити його позитивні можливості, з'ясувати причини тих труднощів, які виникають у того чи іншого учня в оволодінні шкільними знаннями й навичками, ті недоліки, на подолання яких мають бути спрямовані зусилля вчителя».

Вчителеві необхідно ретельно обмірковувати, яку саме допомогу необхідно надавати учневі на різних етапах навчання. Бажаного результату може не бути, якщо не враховувати специфічні психофізичні порушення дітей, прояв яких ускладнює оволодіння знаннями, уміннями та навичками навіть в умовах спеціального навчання. Оскільки на успішність навчальної діяльності розумово відсталих школярів, безперечно, впливатимуть і наявні в них порушення зорово-просторового орієнтування, рухової сфери та працездатності. Такі види порушень, як свідчать дослідження та практика спеціальної школи, можуть мати діти з різним рівнем розвитку пізнавальної діяльності.

Так, наприклад, порушення рухової сфери, як правило, позначається на вмінні учнів організувати власну діяльність на уроках. Вони багато часу

витрачають для підготовки до практичного виконання завдання, тому що їм важко працювати інструментами, управляти різними пристроями, станками, машинами тощо. Таким школярам властива недостатність координованості рухів, особливо дрібних рухів пальців, а також наявність зайвих рухів, невміння раціонально розподілити м'язові зусилля, виникають складності у визначенні потрібної амплітуди. Цим учням більшою мірою, ніж іншим, складно здійснити зорово-м'язовий контроль за руховими діями. Завершена робота таких дітей виглядає, як правило, неохайно.

Учні з порушеннями просторового орієнтування мають певні труднощі у визначенні просторових ознак і характеристик предметів, розташування деталей. Вони з великими труднощами запам'ятовують такі просторові характеристики, як: «правий верхній кут», «лівий нижній кут» тощо і не можуть самостійно визначити відповідні місця на площині, плутають ліву і праву сторони. Аналізуючи зразок виробу, школярі не називають просторові характеристики, припускаються помилок щодо розташування деталей, спотворюють пропорції. Це особливо помітно при виконанні ними різних аплікаційних робіт. Окремі школярі допускають грубі помилки під час розрізнення геометричних фігур, визначення їх розмірів, величин.

Учні з порушенням працездатності, зазвичай, розгальмовані, вони часто відволікаються, порушують поведінку, для них характерне невміння зосередитися, робити вольові зусилля для виконання будь-якого практичного завдання. На уроках трудового навчання вони не дослуховують до кінця інструкцію вчителя, не уважно розглядають зразок виробу, не визначають послідовність його виконання, припускаються помилок і відмовляються їх виправляти. А діти з астеничним синдромом швидко втомлюються, роблять помилки чи взагалі припиняють роботу.

Здійснюючи індивідуальний підхід, доцільно враховувати такі показники: темп праці учня; розуміння й сприймання; самостійність і активність; продуктивність праці; розумову працездатність; витривалість і наполегливість у досягненні мети й подоланні труднощів; здатність до вправлення; повноту, свідомість і міцність засвоєння знань і вмінь.

У деяких учнів спостерігають додаткові ускладнення у вигляді незначних розладів мови чи слуху, моторики, сенсорної й емоційної сфери, пам'яті та ін. Необхідно враховувати стан дітей із травматичною етіологією, у яких при напруженій і тривалій роботі часом виникає головний біль, спостерігається загальна слабкість, сонливість, різке коливання працездатності на уроках.

Найчастіше на уроках трудового навчання застосовують такі форми й види індивідуального підходу до учнів: 1) надання допомоги учневі, коли він не може розпочати виконання практичного завдання (у такому разі пояснюють,

що необхідно робити спочатку, а якщо це не допомагає, вчитель починає роботу разом з учнем); 2) проведення пропедевтичних вправ перед виконанням завдання; 3) збільшення обсягу завдання для сильнішого учня; 4) ускладнення завдання для сильнішого учня; 5) спрощення завдання для слабшого учня; 6) моральне стимулювання, заохочення учнів, що не вірять у свої сили; 7) опора на більш розвинуті сторони особистості учнів з метою подолання недоліків.

Для учнів із психопатоподібними станами на уроках частіше змінюють види роботи, оскільки такі школярі не можуть довго зосереджуватися на виконанні тривалого завдання або на одноманітних практичних діях.

Отже, учителеві трудового навчання спеціальної школи для забезпечення ефективності навчального процесу необхідно знати потенційні можливості кожного учня, його психофізичні особливості та труднощі, що можуть виникати в нього в процесі трудової діяльності й яких можна уникнути чи послабити завдяки організації індивідуального підходу.

9. Організація трудового навчання. Урок. Структура та типи уроку

Урок – це основна форма організації навчально-виховного процесу у школі. Спільним для всіх уроків, є те що вони проводяться за сталим розкладом, мають однакову тривалість, чітко визначену тему, відповідно до змісту програми, та структуру.

Слід зазначити, що основною формою трудового навчання у спеціальній загальноосвітній школі для розумово відсталих дітей є навчальне заняття, яке містить 2–4 уроки залежно від визначених навчальним планом годин. Навчальне заняття з праці в дидактичному розумінню прирівнюється до уроку, тому до нього ставлять такі ж вимоги, як і до уроку загальноосвітніх предметів, а саме: педагогічна мета, оптимальний обсяг навчального матеріалу, дотримання дидактичних етапів заняття, відповідність методів навчання дидактичній меті та змісту навчального матеріалу, раціональне використання навчального часу, індивідуальний підхід у процесі навчання [11].

Порівняно з іншими навчальними предметами, для уроків трудового навчання характерно таке: 1) переважну більшість часу відводять практичній роботі учнів; 2) застосування учнями робочих інструментів, різних пристроїв, станків та машин потребує уваги щодо дотримання правил безпечної праці; 3) стимулом для активізації діяльності учнів на уроці є виготовлення виробу, іграшки; 4) успішність навчання учнів залежить від наявності на уроці дидактичних та наочних матеріалів, зразків виробів тощо.

Для забезпечення ефективності трудового навчання необхідно дотримуватися таких педагогічних вимог уроку: чіткість навчальної мети; єдність освітніх, виховних та корекційних завдань; доцільний добір матеріалу; ретельний

відбір методів навчання для кожної частини уроку; здійснення індивідуального підходу до учнів; створення умов для безпечної роботи школярів.

Урок трудового навчання, як правило, має таку структуру: організаційна частина – створення психологічної готовності учнів до навчальної діяльності; основна частина, де здійснюють повідомлення теми та мети уроку, аналіз об'єктів праці – зразка та його зображення (рисунок, ескіз, графічне зображення), виготовлення виробу (самостійна практична робота учнів); заключна частина – перевірка, оцінювання знань та вмінь школярів.

На *організаційну частину уроку* відводять 1–2 хвилини. За цей час, найчастіше, здійснюють перевірку підготовленості учнів до уроку та створення психологічної готовності до активної праці.

Щодо *основної частини*, то тут насамперед повідомляють учням тему та мету уроку, залежно від року навчання дітей, що підготовляє їх до сприймання матеріалу, забезпечує інтерес до тих виробів чи до опанування практичних дій, які пропонують їм для опанування та виготовлення.

Важливим моментом на цьому етапі уроку є аналіз виробу, який виготовлятимуть школярі. Учитель демонструє зразки виробу, малюнки та графічні зображення його, а також матеріали, інструменти, дає характеристику предмету діяльності щодо назви, використання в побуті або в ігровій діяльності. Далі здійснюють аналіз технології виготовлення виробу чи об'єкта практичної діяльності дітей. Учитель аналізує будову виробу, його складові частини, деталі, звертає увагу учнів на форму, розміри, технологію та послідовність виконання трудових операцій. Забезпечення розуміння учнями послідовності виконання завдання є безпосередньою підготовкою їх до самостійної практичної діяльності на уроці. Залежно від року навчання та навчальних можливостей учнів учитель звертає увагу учнів на послідовність виготовлення виробу та показує всі його складники за технологічною картою. Поряд з цим учитель знайомить учнів із матеріалами, використовуваними при виготовленні виробу, зазначає їх властивості, застосування в побуті, у навчанні, в ігровій діяльності; знайомить також із інструментами, їх будовою та застосуванням. Обов'язковим на уроці є й перевірка одержаних учнями знань щодо послідовності практичної діяльності та технології виконання завдання.

Найвідповідальніша частина основного етапу уроку, на яку відведено понад 50 % навчального часу, – самостійна практична діяльність учнів.

Успішність досягнення основної мети уроку трудового навчання залежить від вдало підібраних методів навчання, які використовує вчитель, від його вміння організувати учнів на самостійну роботу, активізувати їх мислення та практичну діяльність. Однак, слід зазначити, що у спеціальній школі для розумово відсталих дітей, на початковому етапі трудового навчання, самостійна робота учнів не виключає керівної ролі вчителя. Учитель стежить за діяль-

ністю кожного учня, враховуючи психофізичні особливості та індивідуальні можливості. При потребі додатково пояснює учневі спосіб виконання завдання чи здійснює практичну допомогу. Під час самостійної роботи учні оволодівають практичними вміннями на основі одержаних техніко-технологічних знань щодо інструментів, матеріалів та трудових операцій.

Останнім, *заключним етапом* є підсумок уроку. На цьому етапі вчитель спочатку організовує висловлювання учнів стосовно того, що зроблено ними, яким чином, пропонує порівняти виконану роботу зі зразком та визначити відповідність щодо технології виконання, а потім характеризує якість роботи кожного учня та оцінює виконану роботу.

Отже, структура уроку трудового навчання, як зазначено в літературних джерелах [11, 54], визначена дидактичними, корекційно-розвивальними та виховними цілями, а також його місцем у системі уроків за темою чи розділом програми. Говорячи про структуру уроку ми маємо на увазі співвідношення та послідовність його частин (елементів, етапів). Загальними елементами структури уроку, як було показано вище, є такі: організація початку уроку, перевірка раніше вивченого матеріалу чи наявності знань та вмінь, повідомлення мети та завдань уроку, пояснення нового матеріалу, закріплення його шляхом відтворення знань та практичної діяльності, відтворення вивченого на уроці. Кожний урок має базуватися на попередньо вивченому матеріалі стосовно розділу програми. Важливим є й здійснення на уроці міжпредметних зв'язків. Це, в першу чергу, опора на знання з математики, з української (російської) мови, образотворчого мистецтва та інших навчальних предметів.

Стосовно *типів уроків*, то у спеціальній літературі, залежно від освітньої мети, визначено такі: урок на повідомлення нових знань; урок на формування і закріплення знань; урок на узагальнення та систематизацію знань; урок на перевірку та оцінювання знань, умінь та навичок учнів; комбінований урок. Щодо комбінованого типу уроку, то слід констатувати, що майже на кожному уроці трудового навчання наявні елементи зазначених типів, тобто вони й є комбінованими, тому окремо виділяти такий тип уроку недоцільно.

Якість кожного уроку з трудового навчання та досягнення поставленої мети у значній мірі залежить від підготовки вчителя до уроку. Це попереднє планування, тобто складання календарно-тематичного плану, що забезпечує доцільне використання навчального часу, відведеного програмою на відповідну тему чи розділ, для засвоєння учнями знань та практичних умінь; визначення засобів корекції психофізичного розвитку учнів та виховання позитивних якостей особистості; визначення структури та змісту уроку; підготовка обладнання – інструментів, зразків виробу чи об'єктів праці, інструкційних карток, різних дидактичних матеріалів.

Для календарно-тематичного планування вчителю слід ретельно ознайомитись зі змістом навчальної програми та пояснювальної записки до неї, визначити основні техніко-технологічні знання, практичні уміння з кожної теми, звернути увагу на об'єкти праці та запропоновані вироби в програмі та підручнику з трудового навчання для цих учнів. Для ефективності здійснення навчально-виховного процесу та корекційної роботи доцільно також ознайомитись із методичною літературою, статтями у журналах та збірниках, які висвітлюють досвід роботи спеціальних шкіл та теоретичні питання змісту, організації, корекційної спрямованості трудового навчання, методики проведення уроків із даного предмета.

Безпосередня підготовка вчителя до навчання учнів – це *складання плану уроку*, де зазначено тему та мету. Формулюючи мету, необхідно дати відповідь на запитання, чому передбачено навчити учнів на даному уроці, які знання та уміння вони повинні засвоїти, який новий матеріал необхідно повідомити, які нові поняття, прийоми й операції формуватимемо. Окремо визначена словникова робота, тобто ті нові слова, терміни, які вчитель пропонуватиме учням. Зазначено й корекційно-розвивальні та виховні завдання. У плані уроку вказано виріб, який виготовлятимуть учні, та наочні й дидактичні матеріали, що використовуватиме вчитель. Далі визначено хід уроку, де коротко викладений зміст основних структурних частин уроку: 1) організація учнів до уроку; 2) повторення попереднього матеріалу або підготовка учнів до сприймання нової інформації; 3) виклад нового матеріалу; 4) практична робота учнів; 5) підсумки уроку.

На уроці трудового навчання значної уваги потребує розвиток мовлення учнів, оскільки у структурі інтелектуального дефекту має місце мовленнєве недорозвинення. Відомо, що мова розумово відсталих дітей розвивається на патологічній основі. Відмічено уповільнений темп оволодіння мовленням внаслідок недорозвинення психічних процесів в цілому: загальне моторне недорозвинення, недостатня координація рухів органів мови, недостатній розвиток фонематичного слуху. Наявність недоліків вимовляння в розумово відсталій дитини має негативний вплив на подальший розвиток мислення та мовлення. Для таких дітей характерна недостатність сприймання окремих слів, часом вони не розрізняють відтінки значення слів, особливо коли йдеться про слова-терміни, застосовувані на уроках трудового навчання. Отже фонематичні недоліки мови спричиняють труднощі при оволодінні техніко-технологічними знаннями, а неправильне розуміння слів-термінів веде до помилок під час самостійного виконання практичних завдань особливо на основі словесної інструкції.

Недостатня сформованість мовлення розумово відсталих школярів суттєво впливає на засвоєння учнями нової інформації щодо характеристики предметів діяльності, матеріалів, інструментів та ін., на якість спілкування з ними на уроці і зокрема виявлення стану засвоєння знань.

Бідність словникового запасу розумово відсталих школярів відчутна, коли перед ними постає потреба назвати запропоновані предмети, трудові дії або операції. Навіть учні старших класів із великими труднощами називають трудові дії на уроках праці. Складним для них є й узагальнювальні поняття. Вони не вміють виділити предмети за основними ознаками, що спричиняє труднощі для розуміння змісту таких слів, як «інструменти», «матеріали», «вироби» та ін. У процесі навчання запас слів професійної термінології значно збільшується, однак здійснюється накопичення, як правило, пасивного словника, і розумово відсталі учні навіть старших класів із власної ініціативи не користуються ним. Під час відповіді на запитання, де потрібно вжити слова-терміни, вони замінюють їх руховими діями чи кивком голови. Такий стан вимагає застосування спеціальних прийомів навчання учнів правильно, логічно складати відповіді на запитання, вживаючи потрібні слова, які характеризують певні поняття чи трудові дії. Слід зазначити, що опора на наочність під час складання відповіді на запитання вчителя є ефективною допомогою для розумово відсталих школярів протягом всього періоду їх навчання у школі.

Майже на кожному уроці трудового навчання учнів знайомлять з новими для них словами та здійснюють повторення, закріплення чи уточнення професійної термінології. Для запам'ятовування нового спеціального терміну потрібно неодноразове повторення його в різних ситуаціях, на різному навчальному матеріалі.

На уроках трудового навчання вчитель часто використовує словесну інструкцію, яка спрямовує учнів до виконання практичного завдання. Одним із показників того, наскільки зрозумілим є для розумово відсталі дитини звернення вчителя, є її правильні практичні дії. При цьому слід зазначити, що словесна інструкція вчителя до виконання певного завдання не буде викликати значних труднощів у тих випадках, коли на початковому етапі завдання передбачає лише одну дію учня (наприклад, «наклей квадратики», «відріж»); завдання має звичні для уроків праці дії (наприклад, «візьми ножиці», «поклади на місце ножиці, клей, папір»); завдання, які часто повторюються і є звичними для учнів (наприклад, «закінчуйте роботу», «помийте руки» тощо). Словесні інструкції, що вимагають від розумово відсталі дитини мисленнєвої діяльності (аналізу, порівняння, узагальнення), безперечно викликають значні труднощі для виконання будь яких завдань на уроках трудового навчання. Основними причинами, що обумовлюють труднощі у цих школярів при виконанні подібних інструкцій, слід вважати такі: особливості запам'ятовування розумово відсталіх дітей щодо тривалості, обсягу; особливості мислення, які впливають на аналіз ситуацій, здійснення операцій порівняння, співвідношення своїх дій із вимогами інструкції, вибір необхідних дій; бідність мовленнєвого розвитку, зокрема – слова, що містяться в інструкції, не входять до активного словника учнів.

Одне із завдань учителя – навчити розумово відсталих школярів точно дотримуватися одержаних вказівок та інструкцій. При цьому учні мають не тільки зрозуміти інструкцію та повторити завдання, а правильно його виконати. Крім того, на уроках трудового навчання можна спостерігати, коли учні після виконання завдання не можуть розповісти про свою діяльність. Це стосується як послідовності дій, так і технології виготовлення виробів чи об'єктів практичних завдань. Такі труднощі можна пояснити недостатнім усвідомленням виконуваних дій.

Навчати учнів уміння розповідати про свою діяльність варто на всіх уроках трудового навчання, коли йдеться про виконання практичних завдань. Однак процес формування в учнів уміння розповідати про власні дії на уроках трудового навчання досить складний і довготривалий. Спочатку учням потрібно пропонувати назвати лише те, що виконували на уроці, це може бути назва виробу або окремої технологічної операції: «Шили серветки», «Вчилися строчити на швейній машині», «Різали ножицями, ножівкою», потім діти зазначають матеріал. І лише після усвідомлення учнями того, що вони робили, з якого матеріалу, які інструменти та пристрої застосовували, пропонуємо їм розказати процес виготовлення, послідовність дій: «Для виготовлення серветки потрібно було спочатку заметати зрізи, потім прострочити на швейній машині, закріпити строчку, випрасувати праскою, витягнути нитки наметування швів».

Під час підготовки до проведення уроку вчитель має визначити запитання, які пропонуватиме учням, а також передбачити зміст і форму відповідей, що очікує від дітей. Форма відповідей учнів може бути різною: словесна, графічна, у вигляді малюнка чи у формі безпосереднього показу. Запитання вчителя, спрямовані на перевірку знань та умінь, вимагають від учнів пригадати, що вони робили на уроці (попередньому чи поточному): чого навчилися (назва виробу, виду діяльності, де використовують); які застосовували інструменти, матеріали; назви трудових операцій та ін. Запитання, спрямовані на розвиток *загальнотрудоих умінь* учнів: запитання на *аналіз предмета* діяльності («З чого зроблено...?», «З якого матеріалу зроблено...?», «Яку має форму...?», «Якого кольору...?», «Скільки частин, деталей має...? «Як виготовлено – приклеєно, наклеєно, пошите, сплетене тощо?»); запитання на визначення умінь *планування* («З чого потрібно починати виконувати...?», «Що потрібно робити далі?», «Розкажи, що за чим потрібно виконувати?»). Подібні запитання ставлять залежно від року навчання, оскільки діти мають назвати відповідну кількість трудових операцій; запитання на визначення умінь здійснювати *самоконтроль* («Як перевірити правильність виконання завдання?», «З чим потрібно порівнювати свій виріб?», «Коли будеш порівнювати свій виріб зі зразком?»). Перед виготовленням виробів доцільно ставити запитання на з'ясування наявності

просторових уявлень в учнів: «Яку форму має предмет», «Яка деталь більша, менша?» «Що розміщено зверху, знизу?», «Що розміщено зліва від..., а що праворуч?». Тобто з'ясовують основні просторові уявлення – розмір, форма, величина, місце знаходження (праворуч, ліворуч, внизу, зверху, біля, на, під).

На уроках трудового навчання необхідно формувати елементи навчальної діяльності. Навчальна діяльність – вищий рівень розвитку діяльності дітей порівняно з ігровою. Вона ставить певні вимоги до розвитку всіх психічних функцій, їх довільності, усвідомленості, що формується у тісному взаємозв'язку з розвитком мотиваційної та вольової сфер особистості дитини [Т. Ілляшенко, с. 105]. Сформованість навчальної діяльності, насамперед, передбачає здатність орієнтуватися на певні правила виконання тих чи інших дій, сприймати ці правила не лише наочно, а й на рівні словесної інструкції. Довільність запам'ятовування, мислення, уваги дає змогу дитині утримувати інструкцію у свідомості й будувати на її основі план дій, дотримуватися його, здійснювати самоконтроль і оцінку виконання поставленого перед нею завдання. Слід зазначити, що такий зміст має переважна більшість завдань, які дітям доводиться виконувати на уроках трудового навчання, починаючи з початкової ланки навчання. Наведемо приклад завдань, якими передбачено вправління дітей в опануванні компонентів навчальної діяльності: усвідомлення поставленого завдання; орієнтація на правила та побудови на їх основі плану дій; здійснення самоконтролю за його виконанням та оцінка кінцевого результату.

Викладання геометричних фігур (1-й клас) Це завдання полягає в тому, що перед учнем кладуть зразок, на якому намальовані геометричні фігури з дотриманням таких правил: геометричні фігурки викладені в рядок, в рядку чергуються квадратики маленькі і великі одного кольору, потім пропонують завдання – квадратики і трикутнички різних кольорів. Дають інструкцію: «Ось намальовані кольорові фігурки. У тебе є аркуш паперу і такі самі кольорові фігурки. Виклади на своєму аркуші так само, як на зразку. Зразок перед тобою, на нього потрібно дивитися під час виконання завдання». Після закінчення виконання завдання дітям ставлять такі запитання: Чи подобається тобі твоя робота? Чи все у тебе вийшло так, як на зразку? Як треба було розкласти фігурки, щоб вийшло так само? Якого кольору перший квадратик, якого кольору другий квадратик? Якого кольору квадратик праворуч від трикутничка? Якого кольору квадратик, що знаходиться ліворуч від квадратака? Варіанти подібних завдань можна застосовувати в процесі навчання дітей різних вікових груп з будь-якої спеціальності, що вивчають у школі.

Під час виконання практичних завдань важливо, щоб школярі усвідомили необхідність дотримання всіх правил, закладених у зразку, і могли ними скористатися, уміли виконане завдання порівнювати, аналізувати, визначати

допущені помилки. Подібні практичні завдання сприяють формуванню в учнів елементів навчальної діяльності.

На уроках трудового навчання доцільно здійснювати *екологічне* та *економічне* виховання учнів. Оскільки це має корекційне й практичне значення та сприяє становленню таких якостей особистості, як бережливість, відповідальне ставлення до навколишнього середовища.

10. Економічне виховання на уроках трудового навчання

Економічне виховання – це процес формування в учнів економічних знань та вмінь, соціально значущих якостей особистості, необхідних у виробничій та в повсякденній діяльності. Економічне виховання у спеціальній школі для розумово відсталих дітей передбачає: формування умінь порівнювати свої потреби із матеріальними можливостями; виховання розуміння, що задоволення своїх потреб можна лише завдяки трудовій діяльності; виховання таких якостей, як бережливість, економність, господарність; формування у школярів економічних знань та вмінь; виховання зневажливого ставлення до марнотратства та людей-утриманців тощо [Т. Н. Стариченко, В. В. Воронкова].

У сучасних умовах ринкових відносин проблема економічного виховання розумово відсталих школярів стає досить актуальною, особливо для випускників. Разом з тим досвід роботи спеціальних шкіл свідчить, що засвоєння матеріалу економічного характеру становить значні труднощі для цих учнів. Труднощі обумовлені як клініко-психологічними особливостями розумово відсталих школярів, так і ступенем абстракції та складності змісту матеріалу, який потрібно засвоїти.

Дослідженням стану економічних знань в учнів випускних класів (Стариченко Т. Н.) встановлено такі особливості: 1) недостатня обізнаність у питаннях власного користування матеріальними достатками; 2) недостатнє орієнтування в побутових та грошових питаннях, несформованість доцільності потреб; 3) відсутність навичок планування та невміння раціонально розподіляти доходи (витрати); 4) низький рівень здійснення математичних операцій, абстрактного рахунку, недостатнє орієнтування в мірах ваги, годин, величин тощо; 5) обмежене, неповне, неадекватне тлумачення розповсюджених економічних понять, використовуваних у повсякденні (економність, бережливість, господарювання і т. п.)

Разом з тим практика спеціальної школи свідчить, що розв'язання завдань економічного виховання розумово відсталих учнів має передбачати наступне: формування поміркованих потреб, тобто вміння зіставляти їх із власними матеріальними можливостями; виховання в учнів розуміння, що лише трудова діяльність уможливить задоволення власних потреб; виховувати такі якості,

як практичність, бережливість, господарність; надання школярам економічних знань та формування економічних умінь; виховання неповаги до людей, які не бажають брати посильну участь у трудовій діяльності для забезпечення власних побутово-господарських потреб.

У процесі трудового навчання з метою формування у школярів економічних умінь доцільно застосовувати різні методи навчання. Це можуть бути розрахункові завдання, вивчення конкретних документів, складання ділових паперів, розв'язання задач економічного змісту, а також аналіз реальних ситуацій. Для здійснення обчислень доцільно навчити учнів користуватися мікрокалькулятором.

На уроках професійно-трудоного навчання є можливість формування економічних знань починаючи з 4 класу, оскільки зміст матеріалу програми з трудового навчання дає змогу на різних рівнях здійснювати економічне виховання. Все, що вивчають діти на уроках – інструменти, матеріали, станки, машини, вироби, що вони виготовляють та чим користуються, має характеристику економічного спрямування.

Доцільно під час характеристики предмета, який вивчатимуть учні, давати їм таку інформацію: де виготовляють, хто виготовляє, де можна придбати, в яких мірах (одиницях), скільки коштує, де про це можна дізнатися. При цьому корисним буде здійснити екскурсію з вихователем чи батьками до різних магазинів з метою ознайомлення учнів та практичної ілюстрації одержаної інформації. Учні старших класів можуть самостійно дізнатися про ціни та одиниці продажу різних предметів, за завданням учителя. Одержана кожним учнем зазначена інформація має бути зафіксована ним у зошиті чи спеціальному блокноті. Так, наприклад, школярі, які опановують швейну справу, одержують таку інформацію економічного характеру про інструменти, якими вони користуватимуться в процесі трудового навчання (олівці, ножиці, лінійка, сантиметрова стрічка, голки, кольорова крейда тощо): кожний предмет виготовлений завдяки вкладеній праці людини, його продають у спеціальних магазинах за встановленими цінами (вчитель називає ціну); олівці, ножиці, сантиметрову стрічку, лінійку продають поштучно, а голки для шиття – набором у спеціальній упаковці по 10 штук. Подібну інформацію про інструменти одержують учні, які опановують іншу спеціальність.

Учні потрібно навчити дізнаватися про ціну предметів, які вони можуть виготовляти у шкільній майстерні: запитати у продавця, консультанта, прочитати ціну на прикріплених спеціальних ярликах, написаних на упаковках чи на полицях, де лежить виріб. А також про вартість матеріалу, з якого учні виготовляють виріб, залежно від виду діяльності – це тканина, нитки, різні стрічки, деревина, метал тощо.

Доцільно на уроках праці складати й розв'язувати задачі, якими передбачено визначення кількості матеріалу для виготовлення одного виробу та його вартості. Наприклад, для пошиття одної наволочки розміром 70 x 70 см потрібно мати один метр і 50 см тканини. Коштує метр тканини 10 гривень. Скільки коштуватиме набір матеріалу на одну наволочку?

Поступово учні одержують знання про те, з чого складають вартість виготовлених предметів, будь-якої виконаної роботи, як складають кошторис і що туди входить. Доцільно на уроках праці з'ясувати в учнів старших класів, чи обізнані вони з цінами на вироби особистого та побутового користування. Допоможе в цьому виконання практичних завдань (письмові відповіді) та запитання: Скільки коштує плаття, робочий халат? Яка можлива ціна наволочки на подушку, простирадла, ковдри? Скільки коштують черевики, домашні тапочки, і від чого залежить їх ціна?

Знання економічного характеру учні одержують на уроках соціально-побутового орієнтування. Програма соціально-побутового орієнтування містить розділи й теми, де передбачено формування економічних умінь щодо ведення домашнього господарства. Методика формування економічних знань передбачає застосування різних видів практичних завдань стосовно визначення цін на окремі товари, тобто обізнаність учнів із цінами на різні побутові товари, визначення необхідності придбання товарів залежно від їх вартості. Вчителів праці потрібно ознайомитися зі змістом економічних знань, які пропонують школярам інші навчальні предмети, з метою використання наявних в учнів економічних знань та практичних умінь. Зокрема для учнів 10 класів запропонована (Воронкова В. В., Козакова С. А. (10)) спеціальна програма під назвою «Соціально-економічна освіта», де передбачено вивчення матеріалу з таких розділів:

- *економіка як господарювання*, який зокрема пропонує дати поняття учням про економіку, натуральне господарство, товарне господарство, розподіл праці;
- *людина та економічна система*, де запропоновано дати поняття про основні риси ринкової економіки, підприємництво, власність та приватизацію;
- *людина як працівник*, що передбачає ознайомити учнів з видами сучасних фірм, цінними паперами, акціями, реальною заробітною платнею, з поняттями «бідність» та «багатство», «інфляція», «умови праці», «охорона праці», «профспілки», «безробіття» та «біржа праці»;
- *людина як споживач*, який містить матеріал про торгівлю, рекламу, ціни, а також сімейну економіку, споживача та споживання, права споживача та захист його прав, фінансові послуги та банк, страхові послуги та страхування, нотаріальні послуги, платні медичні послуги;
- *людина як член суспільства*, де йдеться про соціальний захист населення та податки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айтматова С. Ш. Развитие речи учащихся в процессе трудового обучения / *Вопр. труд. обучения в вспомогательной школе* : Изв. АПН РСФСР : Тр. института дефектологии. – Вып. 137. – М. : Просвещение, 1965. – С. 85–105.
2. Баудиш В. Сущность коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе / В. Баудиш // *Дефектология*. – 1978. – № 3. – С. 42–54.
3. Богданова Т. Г. Диагностика познавательной сферы ребенка / Т. Г. Богданова, Т. В. Корнилова. – К. : КоФр, 1997.
4. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / В. І. Бондар. – К. : Рад. шк., 1988. – 128 с.
5. Боровский А. Б. Система методов профориентации / А. Б. Боровский, Т. М. Потапенко, Г. В. Щекин. – К. : МЗУУП, 1993. – 164 с.
6. Вайнруб Е. М. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы / Е. М. Вайнруб, Г. М. Плешкановская. – К. : Рад. шк., 1989. – 96 с.
7. Выготский Л. С. *Собр. соч.* : в 6 т. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.
8. Висоцька А. М. Комунікативні вміння як фактор виробничої адаптації розумово відсталих старшокласників / А. М. Висоцька // *Дефектологія*. – № 1. – 1997. – С. 13–18.
9. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И. С. Якиманской. – М. : Педагогика, 1989. – 124 с.
10. Воронкова В. В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5–9 кл. в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида : пособие для учителей / В. В. Воронкова, С. А. Козакова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 247 с. – (Коррекционная педагогика).
11. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
12. Гіренько Н. А. Сенсорний розвиток учнів допоміжної школи в процесі трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». – К., 1996. – 24 с.
13. Гнатюк А. А. Совершенствование производственного обучения выпускников вспомогательной школы : автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 1987. – 21 с.
14. Гозова А. П. К вопросу о сочетании показа и объяснения при трудовом обучении учащихся вспомогательных школ / А. П. Гозова // *Учебно-воспитательная работа в специальных школах* / под ред. А. И. Дьячкова и В. Н. Тарсова. – Вып. IV. (81). – М. : Гос. пед. изд-во АПН РСФСР, 1957. – С. 126–134.
15. Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Т. Н. Головина. – М. : Педагогіка, 1974.

16. Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике. – М., 1961.
17. Грошенков И. А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе : учебн. пособие для студ. / И. А. Грошенков. – М. : Просвещение, 1982.
18. Грошенков И. А. Учебно-воспитательные и коррекционно-развивающие цели в системе уроков рисования во вспомогательной школе / И. А. Грошенков // Дефектология. – № 3 – С. 46–51.
19. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. М. Гуревич. – М. : Наука, 1970. – 272 с.
20. Дульнев Г. Н. Основы трудового обучения во вспомогательной школе : психолого-педагогическое исследование / Г. Н. Дульнев. – М. : Просвещение, 1969. – 216 с.
21. Єременко І. Г. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями й уміннями / І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова. – К. : Рад. шк., 1971, – 136 с.
22. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – К. : Рад. шк., 1972. – 130 с.
23. Забрамая С. Д. От диагностики к развитию / С. Д. Забрамая. – М. : Новая школа, 1988. – 144 с.
24. Ібрагімова А. Р. Формування у розумово відсталих школярів умінь користуватися наочними засобами в практичній діяльності (на матеріалі трудового навчання) : автореф. дисс. канд. пед. наук / А. Р. Ібрагімова. – К., 2010. – 20 с.
25. Карвялис В. Ю. Социально-трудова адаптація випускників спеціальних шкіл : автореф. дисс. док-ра пед. наук / В. Ю. Карвялис. – М., 1987. – 48 с.
26. Карцев И. Д. Физиологические критерии профпригодности подростков к разным профессиям / И. Д. Карцев, П. Ф. Халдеева, К. З. Павлович. – М. : Медицина, 1968. – 79 с.
27. Кириллова А. Г. Развитие самостоятельности учащихся вспомогательной школы в процессе конструирования швейных изделий / А. Г. Кириллова // Дефектология. – 1986. – № 3. – С. 32–35.
28. Ковалева Е. А. Методика обучения сельскохозяйственному труду во вспомогательной школе. Пособие для учителя / Е. А. Ковалева. – М. : Просвещение, 1985.
29. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский. – К. : Рад. шк., 1978. – 88 с.
30. Корниенко А. А. Психологические особенности формирования у учащихся вспомогательной школы положительного отношения к производительному труду : автореф. дисс. канд. психол. наук / А. А. Корниенко. – М., 1985. – 18 с.

31. Корниенко А. А. Особенности отношения к профессионально-трудовому обучению учащихся вспомогательной школы / А. А. Корниенко // Формирование положительного отношения к учебно-трудовой деятельности у учащихся вспомогательной школы / под ред. Н. М. Стадненко. – К., 1982. – С. 43–68.

32. Королько Н. И. Коррекция нарушения ориентирования в учебных заданиях у детей с задержкой психического развития : автореф. дис. канд. пед. наук / Н. И. Королько. – М., 1988. – 17 с.

33. Кущенко І. Особливості засвоєння техніко-технологічних знань розумово відсталими учнями початкових класів // Дефектологія. – 2006. – № 1. – С. 26–30.

34. Кущенко І. В. Психологічні особливості засвоєння техніко-технологічних знань учнями початкових класів допоміжної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / І. В. Кущенко. – К., 2007. – 22 с.

35. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения // Избр. психол. произведения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 348–380.

36. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции / В. А. Липа. – Славянск, 2001. – 232 с.

37. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.

38. Максименко С. Д. Психология формирования трудовых умений школьников : (Сравнительный анализ деятельности учащихся массовой и вспомогательной школ) / С. Д. Максименко, В. И. Бондарь, И. Д. Бех. – К. : Рад. шк., 1980. – 110 с.

39. Манула И. Н. Формирование измерительных действий у учащихся старших классов вспомогательной школы : автореф. дисс. канд. – М., 1965.

40. Марищук В. Л. Методы психодиагностики в спорте. – М. : Просвещение, 1984. – 168 с.

41. Мерсиянова Г. Н. Воспитание у учащихся вспомогательной школы самостоятельности при выполнении трудовых заданий / Г. Н. Мерсиянова // Вопр. труд. обучения в вспомогательной школе: Изв. АПН РСФСР: Вып. 137. – М. : Просвещение, 1965. – С. 27–67.

42. Мерсиянова Г. Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы / Г. Н. Мерсиянова. – К. : Рад. шк., 1985. – 86 с.

43. Мерсіянова Г. М. Перевірка стану професійних знань і умінь з швейної справи в учнів допоміжної школи / Г. М. Мерсіянова // РУМК спецшкіл. – К. : 1987. –... с.

44. Мерсіянова Г. М. Програми з народних промислів для учнів 4–9 класів допоміжної школи / Г. М. Мерсіянова. – К.: 1994. –... с.

45. Мерсіянова Г. М. Вивчення професійної термінології на уроках праці в допоміжній школі / Г. М. Мерсіянова // Дефектологія. – 1997. – № 1. – С. 32–36.

46. Мерсіянова Г. М. Професійно-трудова підготовка учнів допоміжної школи / Г. М. Мерсіянова // Дефектологія. – 2001. – № 1. – С. 45–47.
47. Мерсіянова Г. М. Швейна справа : підручник для 4 класу допоміжної школи / Г. М. Мерсіянова, Н. П. Альонкіна. – К. : Форум. – 2001. – 128 с.
48. Мерсіянова Г. М. Швейна справа : підручник для 5 класу допоміжної школи / Г. М. Мерсіянова. – К. : Благовіст, 2001. – 176 с.
49. Мерсіянова Г. М. Програма для 5–10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Трудове навчання: «Швейна справа» / Г. М. Мерсіянова. – К., 2010. – 79 с.
50. Мерсіянова Г. М. Корекційна спрямованість змісту трудового навчання швейній справі розумово відсталих школярів / Г. М. Мерсіянова // Теорія і практика олігофренопедагогіки. – Вип. 4. – К., 2010. – С. .
51. Мирский С. Л. О формировании навыков самоконтроля в труде умственно отсталых школьников / С. Л. Мирский // Специальная школа. – Вип. 3. – 1965. – С. .
52. Мирский С. Л. Учащиеся вспомогательной школы неуспевающие на занятиях профессионально-трудового обучения / С. Л. Мирский // Дефектология. – 1976. – № 1. – С. .
53. Мирский С. Л. Изучение трудовых возможностей учащихся вспомогательной школы / С. Л. Мирский // Дефектология. – 1977. – № 4. – С. 16–20.
54. Мирский С. Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе / С. Л. Мирский. – М. : Просвещение, 1980. – 184 с.
55. Мирский С. Л. Трудовая подготовка учащихся и выпускников вспомогательной школы в новых экономических условиях / С. Л. Мирский // Дефектология. – 1994. – № 4. – С. 3–8.
56. Мирский С. Л. Формирование знаний у учащихся вспомогательной школы на уроках труда : книга для учителя / С. Л. Мирский. – М. : Просвещение, 1992. – 195 с.
57. Омелянович І. М. Розвиток просторового орієнтування в молодших школярів допоміжної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / І. М. Омелянович. – К., 2008. – 22 с.
58. Павлова Н. П. Трудовое обучение в 1–3 классах вспомогательной школы : пособие для учителя / Н. П. Павлова. – М. : Просвещение, 1988. – 174 с.
59. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1969. – 160 с.
60. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. – М. : Просвещение, 1969. – 152 с.
61. Пинский Б. И. Формирование двигательных навыков у учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. – М. : Педагогика, 1977. – 128 с.

62. Профконсультаційна робота зі старшокласниками / під ред. Б. О. Федоришина. – К. : Рад. школа, 1980. –160 с.

63. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф, Т. Н. Головиной. – М. : Педагогика, 1977. – 150 с.

64. Разуван Е. И. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы : автореф. дисс. канд. пед наук / Е. И. Разуван. – М., 1969. – 21 с.

65. Разуван Е. И. Формирование делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы / Е. И. Разуван // Дефектология. – 1989. № 3. – С. 36–40.

66. Раку А. И. Взаимодействие вспомогательной школы и семьи в социальной адаптации учащихся / А. И. Раку; под ред. Х. С. Замского. – Кишинев, 1982. – 160 с.

67. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – М. : Просвещение, 1979. – 191 с.

68. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы : автореф. дисс. д-ра пед наук / В. Н. Синев. – М. : НИИД АПН СССР, 1988. – 45 с.

69. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання. – 2008. – 369 с.

70. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ляшенко, Л. В. Борщевська, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 1998. – 144 с.

71. Стариченко Т. Н. Некоторые особенности экономических знаний и умений учащихся выпускных классов вспомогательной школы / Т. Н. Стариченко // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 22–27.

72. Стариченко Т. Н. Формирование экономико-бытовых знаний и умений у старшеклассников вспомогательной школы : автореф. дисс. . . канд. пед. наук / Т. Н. Стариченко. – М. : 1988. –18 с.

73. Татьянчикова І. В. Життєві орієнтації розумово відсталих старшокласників допоміжної школи / І. В. Татьянчикова // Дефектологія. 1997. – № 4. – С. 23–25.

74. Татьянчикова І. В. Особливості формування життєвих орієнтацій в учнів допоміжної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / І. В. Татьянчикова. – К., 1999. – 20 с.

75. Товстоган В. С. Готовність розумово відсталих учнів до опанування робочих професій / В. С. Товстоган // Дефектологія. – 2000. – № 2. – С. 31–33.

76. Товстоган В. С. Стан сформованості професійно важливих якостей в учнів допоміжної школи / В. С. Товстоган // Дефектологія. – 2001. – № 1. – С. 50–54.

77. Товстоган В. С. Методичне забезпечення професійного відбору у системі трудової підготовки учнів допоміжної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В. С. Товстоган. – К., 2002. – 18 с.

78. Турчинская К. М. Профорентация во вспомогательной школе / К. М. Турчинская. – К. : Рад. шк., 1976. – 139 с.

79. Турчинская К. М. Социально-трудовая адаптация учащихся вспомогательных школ Украины / К. М. Турчинская // Дефектология. – 1976. – № 6. – С.

80. Формирование положительного отношения к учебно-трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / под ред. Н. М. Стадненко. – К. : Рад. шк., 1982 – 102 с.

81. Рохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Рохліна / О. П. Рохліна. – К. : Пед. думка, 2000. – 288 с.

82. Рохліна О. П. Розвиток у учнів допоміжної школи усвідомленості учбово-практичної діяльності на заняттях з трудового навчання / О. П. Рохліна // Дефектологія. – 2002. - № 2. – С.8-11

83. Щербакова К. В. Формирование графических навыков как средство коррекции практических трудовых действий учащихся младших классов вспомогательной школы : автореф. дисс...канд. пед. наук / К. В. Щербакова. – К., 1977. – 23 с.

84. Якиманская И. С. О разработке метода диагностики развития пространственного мышления. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1975.

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

Мерсіянова Галина Миколаївна

**ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ У СПЕЦІАЛЬНИХ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДЛЯ
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

Посібник

Літературний редактор І. В. Трудолюбова

Верстка А. О. Басін

Обкладинка П. В. Резников

Підписано до друку 23.10.2012 р. Формат 70x100 ¹/₁₆

Гарнітура Times. Друк офс. Папір офс.

Ум. друк. арк. 6,5

Наклад 300 пр.

Видано державним коштом.

Продаж заборонено.

Видавництво «Педагогічна думка»

04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2;

тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до Державного реєстру видавців, виготовників

розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.