

Т.Ф.Марчук

**Методи особистісно-орієнтованого навчання на уроках
української мови у початковій школі інтенсивної
педагогічної корекції**

Навчально-методичний посібник

Київ - 2013

ЗМІСТ

1. Психолого-педагогічні передумови методів особистісно-орієнтованого навчання рідної мови учнів початкової школи інтенсивної педагогічної корекції...ст.4..
2. Особливості оволодіння знаннями з предмету «Українська мова» учнів початкової школи інтенсивної педагогічної корекції...ст.9...
3. Орієнтація на особистісно-орієнтовану освіту учнів із затримкою психічного розвитку ст.12.....
4. Сутність і зміст особистісно-орієнтованої освіти учнів із затримкою психічного розвитку ст.17.....
5. Дидактичні основи оволодіння предметом «Українська мова» при особистісно-орієнтованому навчанні учнів початкової школи інтенсивної педагогічної корекції...ст.23.....
6. Навчальна ситуація як основа і механізм реалізації особистісно-орієнтованого уроку української мови у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції...ст.27.....
7. Розвиток мотиваційного компонента учіння при особистісно-орієнтованому навчанні мови школярів із затримкою психічного розвитку.....
8. Загальна характеристика методів навчання учнів початкової школи інтенсивної педагогічної корекції...ст.29.....
9. Вплив методів навчання на учбову діяльність учнів із затримкою психічного розвитку...ст.39.....
10. Психолого-педагогічний аналіз структури методів навчання у школі інтенсивної педагогічної корекції...ст.42.....
11. Методи особистісно-орієнтованого навчання на уроках української мови у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції...ст.47.....
 - 1) Словесні методи.....
 - 2) Пошукові методи.....
 - 3) Наочні методи.....

- 4) Практичні методи.....
- 5) Дидактичні ігри.....
- 6) Самостійна робота учнів.....
- 7) Метод самоконтролю.....
- 8) Інтерактивні методи.....
- 9) Вправи – енергізатори
- 10) Метод експресивної і творчої ситуації.....
- 11) Метод читання вголос.....
- 12) Метод дискусії
- 13) Ігрові методи.....
- 14) Традиційні (специфічні) методи.....
12. Учні початкової школи інтенсивної педагогічної корекції – співавтори уроку української мови...ст.109.....
13. Оцінювання знань на уроках особистісно-орієнтованого навчання рідної мови ст.112.....
14. Зразки уроків та окремих завдань з української мови за методами особистісно-орієнтованого навчання учнів початкової школи інтенсивної педагогічної корекції...ст.118
15. Література ст.131.....

Психолого-педагогічні передумови методів особистісно-орієнтованого навчання рідної мови учнів початкової школи інтенсивної педагогічної корекції.

Прогрес у розвитку початкової освіти учнів із затримкою психічного розвитку неможливий без постійного удосконалення підходів до її змісту і методів. Одним із прогресивних за останні десятиріччя вважається особистісно-орієнтований підхід до навчання, який може бути успішно втілений у школі інтенсивної педагогічної корекції.

Поняття «Особистісно-орієнтоване навчання» увійшло у педагогіку на противагу «соціально-орієнтованому навчання», у якому на перший план виступають потреби та інтереси суспільства в освіті, а інтереси учня ігноруються.

У зміст особистісно-орієнтованої освіти входить особистісний досвід, який створюється самою особистістю у процесі її формування. Це – досвід прийняття самостійних рішень, мобілізації волі при натраплянні на труднощі.

Розробка теорії «Особистісно-орієнтованої освіти» пов'язана, перш за все, з ідеєю гуманізації освіти. А гуманізація освіти передбачає організацію такого процесу навчання, який забезпечував би єдність загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку особистості. Навчання як процес становлення психічних і особистісних якостей, функцій, обумовлений взаємодією дитини з дорослими та з соціальним середовищем.

У психологічній літературі особистісно-орієнтоване навчання розглядається як таке, що націлене на учня, саме дитина стає у центрі освітнього процесу. Отже, організовуючи особистісно-орієнтоване навчання учитель сприймає учня як особистість з властивими їй особливостями характеру, цінностями, ставленням до навколишнього світу тощо.

Особистісно-орієнтоване навчання будується на основі ряду наукових ідей, які по суті доповнюють одна одну. Провідною вважається саме ідея

особистісного підходу до кожного учня (кожна квітка зі своїм запахом). Головною цінністю в освітньому процесі є дитина, а не той продукт, який від неї можна отримати (Є.Бондаревська, І. Якіманська, В. Серов та ін.). Береться до уваги розвиток самобутності, неповторності кожного учня, розкриття його природного дару на основі створення такого середовища, в якому він зможе повністю проявити свої особистісні якості, вирішити власні проблеми, «знайти» самого себе, здійснити самоствердження. Ставлення до дитини має прирівнюватися як ставлення до частини природи із врахуванням її природного стилю, стилю спілкування, вікових, психологічних та соціальних особливостей тощо.

Дати дитині освіту, «виростити в ній культуру» можливо лише через організацію власної діяльності, вирощування нового стану дитини, через створення умов для її самоосвіти.

Особистісний підхід заснований не лише на особистості учня, але й на особистості вчителя, який закладає особистісний фундамент у педагогічну діяльність. Організуючи особистісно-орієнтоване навчання учитель сприймає кожну дитину як особистість з властивими їй рисами характеру, цінностями, ставленням до навколишнього світу; поважає погляди дитини, якщо вони навіть не дуже співпадають з його власними поглядами. Цінність учителя полягає в його унікальності, здатності привнести особисто присвоєні смисли в освітній процес.

Ідея діяльнісного підходу в особистісно-орієнтованій освіті (Дорогу осилить той, хто йде) (О.Леонтьєв, В.Давидов, Д.Ельконін та ін.) стверджує, що здібності виявляються й розвиваються лише у процесі діяльності. Саме діяльність стоїть між навчанням та особистісним розвитком. Для учня головною є учбова діяльність, яка мусить охоплювати різні сфери: розумову, практичну, естетичну, етичну, фізичну. Усі вони дають можливість для ствердження, самовираження школяра.

Процес учбової діяльності складається із ряду компонентів: аналіз учбової задачі, прийняття її, актуалізація наявних знань та умінь для її

розв'язання. Учень складає план, проект рішення задачі, практично здійснює цей план, здійснює контроль і оцінює рішення учбової задачі, усвідомлює способи дій при її рішенні (рефлексія).

Найголовніше у процесі учбової діяльності перетворення учбового матеріалу з метою знаходження внутрішніх суттєвих зв'язків, оволодіння загальними способами дій, перенесення їх на типові, творчі ситуації.

Усвідомлення здійсненої діяльності та самого себе в ній (рефлексія) є одним із основних механізмів розвитку людини (Г.Щедровицький, О.Анісімова та ін..) Сутність рефлексійної позиції полягає в тому, що дитина робить свою діяльність об'єктом розгляду, аналізу, завдяки чому у неї з'являються нові думки, неочікувані рішення.

Дитина має навчитися аналізувати свою діяльність: «Яким шляхом я йду до розв'язання задачі? Що я знаю? Чого не знаю? Як я думав раніше? тощо». У таких випадках дитина може по іншому «бачити» свої проблеми, способи дій. У неї з'являються нові думки.

Заслуговує на увагу ідея «вирощування» (Учитель – садівник). Знання, а через них – здібності неможливо в дитину втиснути, їх можна лише «виростити», культивуючи закладене природою. Дати дитині освіту, «виростити» в ній культуру можливо лише через організацію власної діяльності, вирощування нового стану дитини через створення умов для її самоосвіти. При цьому необхідно враховувати подвійний характер освітнього процесу – зовнішнє управління (вплив учителя) і само зміни, які відбуваються в дитині. Однак будь-який вплив педагога мусить бути зрозумілим і прийнятним учнем. Лише в такому разі учбова діяльність стане для дитини своєю, такою, за яку вона відповідає.

Педагог розумно здійснює педагогічний вплив на дитину, регулює допомогу. Спочатку подає її у розгорнутому вигляді, а далі, при нарощуванні власної активності дитини, поступово зменшує і пропонує лише у моменти «розривів» у процесі вирощування та особливої напруги дитини, коли підтримка їй вкрай необхідна, аж до повної саморегуляції.

Увесь зміст процесу «вирощування» мусить бути усвідомлений учнем (Як ішов до отриманого результату, що пережив при цьому?). Завдяки аналізу своєї діяльності у дитини з'являються нові думки, неочікувані рішення.

Важливим у особистісно-орієнтованому навчанні є здійснення проблемного підходу, в основі якого лежить проблемна ситуація інтелектуального ускладнення (С.Рубінштейн, Ш.Амонашвілі та ін.). Проблемна ситуація вимагає, з одного боку, вичленення предметного змісту, тобто нових якостей, способу дій, а з другого – мотиваційну зацікавленість, інтерес до розв'язання проблеми. Вона тісно пов'язана з особистісними властивостями учнів.

Важливо усвідомлювати, що учбова проблема мусить бути оптимально складною. Якщо завдання дуже легке, то воно не викликає проблемної ситуації. Головне, що при вирішенні проблеми учень перебудовує не лише свої дії, операції, але й свої мотиви та потреби. Невизначеність становища учня у проблемній ситуації змушує його звернутися до самого себе, здійснити рефлексію. Саме зміна ставлення до себе є основою проблемної організації освіти.

Актуальним в умовах особистісно-організованого навчання є оптимальна організація освітнього процесу (Ю.Бабанський). Оптимізаційний підхід береже нас від сліпого переносу тих чи інших методів і педагогічних технологій в умовах конкретної школи, класу, учня.

Плідною є ідея гуманізації особистісно-організованої освіти, що полягає у прийнятті учителем учня таким, яким він є, що означає проникнути у внутрішній світ дитини, щоб побачити оточення її очима (Ш.Амонашвілі). Установка на відкрите, довірливе спілкування з учнем, яке у свою чергу породжує довіру до вчителя, бажання ділитися з ним своїми намірами.

При особистісно-організованому навчанні важливе створення психологічно комфортних умов для розвитку кожного учня : простоту в

спілкуванні, але без фамільярності, відвертість, що межує з відкритістю, без фальші, довіру без потурання, прохання без благання, порад без нав'язування, вимоги без пригнічення особистості; серйозного тону без натягнутості, іронію та гумор без насмішки, вимогливості та причіпливості; доброзичливості без запестування, наполегливості без упертості, ділового тону без роздратованості, сухості, холодності.

Психологи вважають, що у процесі особистісно-організованого навчання (особливо на етапах дошкільної та початкової шкільної освіти) дітей доцільно використовувати різні моделі навчання у залежності від індивідуальних особливостей кожної дитини, її власного досвіду, що залучали б дитину до процесу пізнання через спільні дії та емоційне ставлення до світу, які для неї найбільш сприятливі.

Особистісно-організований підхід у навчанні дітей підкреслює значимість і необхідність розвитку пізнавальної сфери дитини: відчуттів, сприймань, пам'яті, усіх видів мислення та мовлення, необхідних для інтелектуального розвитку. Освіта учнів має бути націлена на розвиток здібностей до самоствердження – прагнення досягти високої оцінки й самооцінки своєї особистості у навчанні та діяльності, до само зміни, розкриття, реалізації й розвитку своїх особистісних якостей, природного дару, а в кінцевому результаті – до знаходження свого місця у цьому світі (О.Пехота).

У цьому контексті знання й уміння з предмету «Українська мова» необхідні дитині із затримкою психічного розвитку не як самоціль, а як важливий інструмент саморозвитку, засіб реалізації особистості.

Особистісно-орієнтоване навчання вимагає здійснення системності в ньому, а це – необхідність мати системне, цілісне уявлення про особистість кожної дитини та її розвиток; органічно сполучати різні форми й методи роботи на уроці. У навчальному процесі використовувати чіткі й зрозумілі дітям поняття, вчасно виявляти невіршені проблеми.

Вчені застерігають не судити про особистість дитини з того, що вона знає і чого не знає, пов'язувати незадовільну оцінку з її лінню або тупістю чи, навпаки, вважати учня завжди відмінником. Така необ'єктивна оцінка дитини призводить до формування у неї підвищеної або зниженої самооцінки. У першому випадку це викликає стреси, а в другому – веде до зниження рівня домагань.

Особливості оволодіння знаннями з предмету «Українська мова» учнів початкової школи інтенсивної педагогічної корекції.

У школі інтенсивної педагогічної корекції навчаються діти, що мають затримку психічного розвитку. Термін «затримка психічного розвитку» (ЗПР) означає різноманітні відносно легкі аномалії розвитку, що характеризуються незрілістю емоційно-вольових та пізнавальних функцій, які мають перспективу відновлення або компенсації інтелекту (Є.Г.Сухарєва). Знання психологічних особливостей цих дітей надзвичайно важливе як для вчителів, так і для батьків. Ці особливості проявляються як у навчальній діяльності дітей, так і в поведінці.

При наявності зазначених особливостей відмічаються труднощі у навчанні дітей. Недостатність сенсорної координації, загальна моторна незграбність, наявність гіперкінезів, імпульсивність та емоційна нестійкість, малий обсяг уваги та виражене відволікання заважають дітям оволодівати знаннями. Усім дітям із ЗПР властива знижена працездатність; у деяких з них знижується увага у процесі роботи на уроці, у інших увага з'являється лише після певного періоду діяльності, а ще в інших спостерігається коливання уваги протягом усієї діяльності.

У дітей значно знижені можливості довільного запам'ятовування, продуктивність і стійкість пам'яті (особливо за умов надмірного навантаження), спостерігається слабкий розвиток опосередкованого запам'ятовування, знижена інтелектуальна активність як при запам'ятовуванні, так і при відтворенні матеріалу.

Дітям із ЗПР характерна поверховість мислення і його спрямованість на випадкові ознаки, що заважає їм орієнтуватися у прочитаному тексті, невміння мислити сполучається з небажанням мислити, що негативно відбивається на розвитку дитини. У школярів спостерігається послаблення саморегуляції на всіх етапах процесу навчання. Якщо навіть завдання ними прийняте, то виникають труднощі при його виконанні, оскільки в розумовому плані не намічаються ходи рішення, отримані результати не піддаються контролю, помилки не виправляються, не здійснюється самоконтроль і після отримання результатів. Усі згадані вище особливості зумовлюють знижену научуваність та здатність до оволодіння знаннями з предмету «Українська мова».

Учні початкової школи інтенсивної педагогічної корекції володіють обмеженим активним та пасивним словником, який характеризується збідненням та не диференційованістю. Обмеженість полягає у використанні дуже малої кількості слів, що характеризують ознаки та властивості предметів, своєрідність полягає в неточному вживанні окремих слів, у недостатньому розумінні і неправильному вживанні близьких за значенням слів. Збіднення словника у дітей цієї категорії у значній мірі пов'язане з обмеженістю знань та уявлень про довкілля, про кількісні, просторові, часові, причиново-наслідкові зв'язки й відношення, що визначаються особливостями пізнавальної діяльності та особистості: інактивністю, не сформованістю самоконтролю, своєрідністю аналізу й синтезу (Г.Жаренкова, Т.Єгорова, С.Шевченко та ін.).

Принципове значення для засвоєння шкільного курсу рідної мови, а також для розвитку мови в цілому мають особливості словозміни та словотворення у дітей із ЗПР, що спричиняє значне запізнення появи неологізмів (словотворчості) у їхній мові (Є.Слепович, Р.Трігер та ін.).

У дітей із ЗПР недостатній досвід застосування деяких граматичних категорій, недиференційовані граматичні поняття, низький рівень

практичних мовних узагальнень, слабка володіння звуковим образом слова. Усе це значною мірою заважає оволодівати знаннями з рідної мови.

Доповнює труднощі у навчанні низький рівень мотивації учбової діяльності, а іноді й досить негативне ставлення до навчання. З цим пов'язана нестійкість емоційної сфери, різкі емоційні реакції, зриви при труднощах у виконанні завдань. Діти не завжди адекватно оцінюють свої можливості. У школярів початкових класів переважають інтереси, властиві дітям дошкільного віку.

Вчені вважають, що всі труднощі, що виникають на початку навчання дітей із ЗПР, впливають із не сформованості ігрової діяльності, яка за нормальних умов забезпечує безболісний перехід до навчальної діяльності.

Дослідження вчених та практика свідчать, що усне мовлення дітей із ЗПР переважно не має грубих порушень як у вимові звуків, так і в граматичній будові мови. Вимова звуків недосить чітка через в'ялість артикуляції, при цьому окремо звуки діти вимовляють переважно правильно. У дітей цієї категорії спостерігається недорозвинення фонематичного слуху, тому вони часто стають безпорадними при фонематичному аналізі слів.

Зв'язні висловлювання дітей не цілеспрямовані, вони зазвичай використовують примітивні граматичні конструкції, неспроможні чітко висловити свою думку. При складанні речень за поданими словами діти демонструють недоліки у їх граматичному оформленні. Розповідаючи, вони часто повторюють одні й ті ж фрази, що свідчить про порушення динаміки мовленнєвої діяльності, яке вказує на не сформованість внутрішнього мовленнєвого програмування та граматичного структурування (В.Насонова, Є.Слепович та ін.).

Через труднощі у фонематичному аналізі слів вони недостатньо готові до мовленнєвих спостережень, порівнянь, узагальнень, які необхідні для засвоєння шкільної програми з читання. Оволодіння навичками читання характеризується певними особливостями. Формування навички відбувається

уповільнено; у процесі його становлення відстає як техніка читання, так і розуміння прочитаного. Ускладнення зумовлені особливостями психічної діяльності дітей: специфікою зорового сприймання, деяким послабленням синтетичних процесів, уповільненим установленням між аналізаторних зв'язків, зниженим темпом протікання мислительних операцій.

Читання дітей характеризується значною кількістю помилок і великою їх варіативністю при вираженому намаганні зрозуміти предметний зміст прочитаного через ускладнення в розумінні лексики, смислових зв'язків, художніх образів, сприймання нової інформації.

Недоліки читання та характерні помилки піддаються корекції в умовах спеціального навчання, під час якого вводяться спеціальні тренувальні вправи на читання слів, структура яких для дітей вважається дуже складною, вправ на звуко-буквений аналіз і синтез, на складо- і словозміни. Така робота, спрямована на вдосконалення техніки читання, дає позитивні результати.

У початковому періоді навчання школярі не володіють уміннями виділити окреме речення із тексту. Мовленню молодших учнів із ЗПР властива синкретичність. Виражена в реченні закінчена думка сприймається ними як опис цілого явища, єдиної ситуації. Зв'язний текст сприймається дитиною як єдине ціле. Розчленити текст на частини, кожна з яких виражає закінчену думку, вона не вміє. Напевне смислова розрізненість речень співпадає з властивими для дитини до граматичним членуванням мовлення: членуванням суцільних структур, що мають смислову закінченість. Причиною невміння виділяти речення із зв'язного тексту є те, що через знижену пізнавальну активність і недостатню сформованість основних мислительних операцій діти не володіють знаннями про суттєві його ознаки. Вони не сприймають паузу як суттєву пізнавальну ознаку межі речень.

Наукові дослідження (Н.Ціпіна,) та практика свідчать про труднощі в розумінні прочитаного тексту учнями із ЗПР, які обумовлені відставанням у розвитку техніки читання а також є наслідком зниженої пізнавальної

активності та особливостями вищої нервової діяльності цих дітей. Бідність словникового запасу, недостатня диференційованість, обмеженість значень деяких загальних та конкретних понять, образні вислови, стійкі словосполучення й фразеологічні звороти ускладнюють розуміння змісту творів. Для учнів цієї категорії характерне розрізнення вражень, обмежений життєвий досвід, що не дає змоги спів ставити відомості, отримані через читання тексту із власними спостереженнями. Читання не викликає у дітей чітких образів і реальних уявлень. Усі ці обставини вимагають спеціальної корекційної роботи для формування розуміння прочитаного.

Тому вчені дефектологи та методисти вважають, що важливим на уроках читання є аналіз тексту: вчитель мусить допомогти дітям у здійсненні різнобічного аналізу прочитаного; у детальному розгляді змісту за запитаннями, встановленні різноманітних зв'язків між предметами, явищами, подіями, описаними в творі, для виділення головної думки, розуміння внутрішньої структури твору, зв'язку між частинами. Уроки читання у молодших класах школи інтенсивної педагогічної корекції необхідно проводити так, щоб максимально активізувати пізнавальну діяльність школярів, а це – чергування різних видів діяльності. Послідовна зміна процесів екстеріоризації та інтеріоризації. Обов'язковим вважається поділ уроку на кілька навчальних періодів з паузами між ними, під час яких діти відпочивають (займаються ігровою діяльністю, гімнастикою, співають тощо). Увагу учнів можна стимулювати через драматизацію казок. Обираючи певну роль, дитина практично втілює образ персонажа, наділяючи його власними переживаннями та рисами характеру. Під час гри існує ситуація взаємодії з іншими персонажами, підсилюється активність, долаються страхи, невпевненість, пасивність. Це дає можливість попередити емоційний дискомфорт, створити позитивну мотивацію на уроці, формувати вміння повільно спрямовувати увагу на власні емоційні відчуття, розуміти емоційні стани інших людей, регулювати власну поведінку. Вчені радять брати до

уваги індивідуальні особливості, які характеризують пам'ять дітей із ЗПР, виявляти, за якими параметрами спостерігається відхилення.

Орієнтація на особистісно-організовану освіту учнів із затримкою психічного розвитку.

Орієнтація на нові цінності вимагає перегляду змісту освіти учнів із затримкою психічного розвитку. Змістом освіти мусять стати не лише конкретні знання та вміння, а й способи само зміни, саморозвитку учня. Для само зміни й саморозвитку важливий не лише прагматичний результат але й процес, шлях до його досягнення.

Орієнтація на особистісно-орієнтовану освіту дітей із затримкою психічного розвитку вимагає зміни акцентів і в методах навчання . Якщо основним методом у традиційній освіті є інформаційно-рецептивний чи ілюстративно-пояснювальний, то особистісно-орієнтоване навчання вимагає пошуково-дослідницького методу. Головна його сутність – довести дітям, яких знань та способів дій у них не вистачає, навчити їх спільно здійснювати пошукову роботу, вміння оцінити й обґрунтувати знайдений спосіб дій та здійснити самооцінку своєї діяльності. Тобто вчитель не диктує спосіб дій, а «вирощує» його, веде кожну дитину до знань своїм шляхом.

Процес особистісно-орієнтованого навчання передбачає обов'язкове узгодження змісту матеріалу, що вивчається, з індивідуальним досвідом та знаннями зокрема кожної дитини, використання індивідуальних способів осмислення учбового матеріалу, надає можливість вибору при виконанні завдання та засвоєння узагальнених способів учбової діяльності.

Нові цільові аспекти вимагають суттєвих змін у позиціях учителя та учня. Для відношень учителя та учня у традиційній педагогіці характерне керівництво й виконання, примус і покарання, постійна оцінка дій дитини. У такому випадку дитина боїться дати відповідь без гарантії її правильності, боїться бути висміяною. Суттєвими результатами таких взаємодій є формування залежного типу учня, який постійно спирається на рекомендації, поради та підказки учителя.

Альтернативою в особистісно-орієнтованому навчанні є учень, як суб'єкт учіння, своєї діяльності, «квітка», яку вирощує учитель. Він створює умови для само зміни учня, його переходу у новий стан, турбується про розуміння учнем мети й завдання навчання, про їх прийняття дитиною; змінює постановку учбової задачі в залежності від потреби учня, вчить дітей самостійно ставити учбові завдання.

При особистісно-орієнтованому навчанні учень має право на помилку (на помилках вчать), має власну думку, яка відрізняється від думки учителя та інших учнів, відкрито демонструє свої здібності. Учитель створює такі умови, коли дитина вільно висловлює своє непогодження з ним. Адже учитель розуміє, що «супротив» вважається природним засобом по різному розуміти реальність, різницю в цінностях учителя й учня. Прояв супротиву необхідний дітям із затримкою психічного розвитку для нормального особистісного розвитку.

Особистісно-орієнтований процес навчання у школі інтенсивної педагогічної корекції немислимий без різнорівневих, диференційованих завдань з можливістю вибору того, що посильне для дитини, та способів їх виконання. Диференційованими за рівнем мусять бути і запитання для учнів. Умовно вони розподілені на три групи: запитання низького рівня (з вимогою щось пригадати); запитання середнього рівня (з використанням знань); запитання високого рівня (із синтезом знань).

Для особистісно-орієнтованого процесу неприпустимий такий метод запитання, коли дитина відповідає, орієнтуючись лише на вчителя (правильно-неправильно). У таких випадках учень не вважає за потрібне перевірити й оцінити правильність своїх відповідей. Він ніби вилучений із процесу контролю оцінки результатів своїх досягнень. Це заважає розвитку критичного мислення дитини. Тому особистісно-орієнтований учитель не поспішає висловлювати свою думку, а привчає учнів до оцінки й самооцінки своїх висловлювань.

Оцінка результатів особистісно-орієнтованого процесу також має бути орієнтована на вдосконалення учбово-пізнавальної діяльності учнів, на мотивацію учіння, на самооцінку, взаємооцінку, на вдосконалення особистісних якостей дитини у контексті конкретної змістової роботи.

Особливостями особистісно-орієнтованого уроку в школі інтенсивної педагогічної корекції є створення умов для прояву пізнавальної активності учнів. Засобами досягнення цієї мети є використання різноманітних форм і методів організації учбової діяльності, що дозволяють розкрити суб'єктивний досвід учнів, створення зацікавленості кожного учня в роботі, стимулювання учнів до висловлювань, використання різних способів виконання завдань без боязні дитини помилитися, отримати неправильну відповідь.

Технологія особистісно-орієнтованого процесу передбачає спеціальне конструювання учбового матеріалу, текстів, дидактичного матеріалу, рекомендацій до його використання, типів учбового діалогу, форм контролю за особистісним розвитком учнів у процесі оволодіння знаннями.

Учбовий матеріал і характер його подачі мусить забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду учня, досвіду його попереднього навчання. У ході навчання необхідне узгодження досвіду дитини зі змістом матеріалу.

Для розвитку й самореалізації дитини, яка щойно прийшла до школи, необхідні освітнє середовище, яке включає учбовий матеріал, вільний вибір способів виконання учбових завдань, щоб зняти емоційну напругу у зв'язку з боязню помилитися у своїх діях, використання нетрадиційних форм групових та індивідуальних занять з метою активізації діяльності дітей, створення умов для творчості у самостійній та в колективній діяльності, постійна увага педагога до аналізу й оцінки індивідуальних способів учбової роботи. Важливо, щоб учні могли розповісти, що вони робили на уроці, як організували свою роботу, чим їм сподобалося займатися.

Педагог особливо готується до систематичного здійснення такої роботи на уроках. Слід передбачити організацію занять у малих групах на

основі діалогу, імітаційно-рольових ігор, тренінгів учбового спілкування тощо.

Зрозуміло, що єдиних критеріїв оцінки роботи вчителя школи інтенсивної педагогічної корекції на уроці не може бути. Учитель складає план уроку в залежності від теми, рівня підготовки дітей і т. ін.. Разом з тим є критерії, що дозволяють аналізувати діяльність учителя на уроці з особистісно-орієнтованою спрямованістю, а це:

а) створення емоційного налаштування всіх учнів класу на організацію учбової діяльності на уроці;

б) використання проблемних, творчих завдань;

в) обговорення теми в кінці уроку, не лише того, (про що ми дізналися), але й того, що сподобалося (не сподобалося) на уроці; що б хотілося виконати ще раз;

г) стимулювання учнів до вибору й самостійного використання різних способів виконання завдання;

д) оцінка (заохочення) при опитуванні на уроці не лише правильно й самостійної відповіді учня, але й аналіз того, як учень розмірковував, які мав досягнення, у чому помилявся;

е) сприяння намаганням дитини знаходити свій спосіб роботи, аналіз способів роботи інших учнів у ході уроку;

є) організація спілкування на уроці, яке дозволить кожному учневі проявити ініціативу, самостійність, самовираження. Даючи завдання додому, учитель називає не лише тему та об'єм завдання, але й розгорнуто пояснює, як слід раціонально організувати свою учбову діяльність при його виконанні.

Сутність та зміст особистісно-орієнтованої освіти учнів із затримкою психічного розвитку

У педагогічній літературі розкривається сутність, зміст та функціональні технології характеристики особистісно-орієнтованої освіти учнів початкової школи. Призначення особистісно-орієнтованого підходу до

освіти полягає в тому, щоб сприяти становленню людини: її неповторної індивідуальності, духовності. Як зазначає Є.В.Бондаревська, дати освіту дитині – означає допомогти їй стати суб'єктом культури, навчити життєтворчості при включенні самої дитини у цей процес. Йдеться про надання допомоги дитині в розвитку якостей здібностей, можливостей, первісно закладених у ній самій.

Особистісно-орієнтований підхід до освіти дітей із затримкою психічного розвитку має будуватися за такими ж принципами. Отже, учитель школи інтенсивної педагогічної корекції визнає цінними не бажання досягти визначеної норми в освіті дитини, а динаміку позитивних змін у особистості дитини і прагнення до них. Норма ж розглядається лише як проміжна, а не кінцева мета освітнього процесу.

Мета особистісно-орієнтованої освіти дітей із затримкою психічного розвитку полягає в тому, щоб закласти у дитині механізми саморегуляції, саморозвитку, адаптації, самореалізації, самозахисту, самовиховання та ін., для становлення самобутнього особистісного образу та діалогічної взаємодії з людьми, природою, культурою.

Отже, об'єктом педагогічної діяльності в умовах особистісно-орієнтованої освіти дітей у школі інтенсивної педагогічної корекції є не стільки сам учень, скільки ті умови, які мусить створити учитель для розвитку учня (його активності, самостійності, ініціативи, інтересів), для формування його суб'єктної позиції та організації середовища, яке сприяє цьому. До таких умов належить:

- міжособистісні стосунки учня з людьми, з якими відбувається його спілкування, однокласниками, іншими учнями; мікроклімат у класному колективі, рівень авторитарності учителя очима дітей, ступінь взаєморозуміння та підтримки, симпатії й антипатії, рівень згуртованості учнівських груп і т. ін.;

- спрямованість та особливості організації навчального процесу, що у визначній мірі визначає характер взаємодії між учасниками освітнього

процесу та їхньою діяльністю (учбовою й педагогічною). Важливими при цьому є пріоритетні методи учіння, орієнтація на індивідуальні способи навчання, ступінь врахування інтересів та здібностей учнів, способи й стиль взаємодії учителя з учнями, реальна можливість вибору учнем змісту навчання, рівня і методів його засвоєння;

– ступінь професійної компетентності педагогів школи інтенсивної педагогічної корекції, рівень професійних знань, умінь та навичок, сформованість професійно значущих особистісних якостей, які забезпечують готовність до організації конструктивної взаємодії, прагнення до професійного росту тощо;

– матеріальні умови реалізації освітнього процесу (забезпечення учбовою літературою, наочними посібниками тощо).

Психологи зазначають, що розвиток особистості дитини із затримкою психічного розвитку – це розширення кола її нереалізованих можливостей і, як наслідок – домагань, прагнень, пізнавальної й соціальної активності.

Отже, особистісно-організований процес у межах особистісно-організованого підходу мусить бути націлений на формування, розширення і розвиток прагнень дітей із затримкою психічного розвитку.

Прагнення – це спрямованість людини на виконання таких дій, при яких вона отримує задоволення. В умовах особистісно-організованого педагогічного процесу формуються прагнення до інтелектуального, емоційного та діяльнісного розвитку.

Головний зміст особистісно-орієнтованої освіти дітей із затримкою психічного розвитку характеризується індивідуальним підходом до учнів. Індивідуальність учнів у освітньому процесі може проявлятися:

у різному рівні підготовки, а звідси й у різному ступені в засвоєнні нового матеріалу. Отже, учитель мусить одночасно використовувати різні варіанти подачі нового матеріалу для успішного розуміння й засвоєння його учнями на різних рівнях складності;

– індивідуальний темп, швидкість просування учнів у навчанні, врахування яких можливе в умовах індивідуальних занять та у позаурочній діяльності;

– різний ступінь сформованості соціальних та пізнавальних мотивів, а також зацікавленості дітей у вивченні конкретних тем з предмету.

Вчителеві важливо визначити індивідуальні засоби розвитку пізнавального інтересу учнів до учбового матеріалу шляхом вибору завдань, що розвивають учбово-пізнавальну мотивацію, включення учнів і різні форми позаурочної роботи, організацію на уроці різних видів учбової діяльності на основі взаємодії.

Для цього учитель організовує спостереження за активністю дітей, їхнім ставленням до уроків із предмету «Українська мова», різних видів діяльності, а також діагностичні методики (запитання, анкети, спеціальні тести);

– різний ступінь сформованості учбової діяльності. Вчителеві необхідно забезпечити оволодіння і закріплення основних компонентів учбової діяльності на уроці: учбова задача, учбова дія, самоконтроль і самооцінка результатів діяльності. Призначення учневі цих завдань необхідне не лише для засвоєння конкретного матеріалу, а й для оволодіння способами учбової діяльності;

– індивідуально-типологічні особливості учнів (темперамент, характер), особливості емоційно-вольової сфери.

Врахування цих особливостей здійснюється шляхом різноманітних форм і методів виконання завдань (дозована допомога з боку вчителя, надання різного часу для виконання завдання, використання різних форм контролю – фронтального, індивідуального; організація групової роботи учнів, надання можливості виконання тих видів діяльності, які для учня є найбільш успішними тощо).

Особистісно-орієнтований підхід до освіти дітей із затримкою психічного розвитку передбачає свою модель взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Він характеризується такими рисами:

мета спілкування: забезпечити дитині відчуття психологічної захищеності, довіри до світу, радості існування (психологічного здоров'я), формувати початок особистості, базу особистісної культури, розвивати її індивідуальність. Педагог у цьому випадку не підганяє розвиток дітей до раніше визначених вимог дорослих, а попереджає виникнення можливих глухих кутів у їхньому особистісному розвитку, співвідносить і коригує свої сподівання та вимоги, подані дитині.

Тактика спілкування між учителем та учнями це – прийняття особистості на основі уміння стати на позицію іншого, враховувати точку зору дитини, не ігнорування її почуттів та емоцій, а їх корекція; способи спілкування: співробітництво, створення й використання ситуацій, які вимагають від дітей проявів інтелектуальної і моральної активності, самостійності; використання різноманітних стилів спілкування з дитиною і їх варіювання.

Реалізація особистісно-орієнтованої моделі взаємодії учителя з учнями передбачає такі правила:

розуміння – означає бачити дитину «з середини» дивитися на світ із двох точок зору – своєї і дитини, бачити спонукальні мотиви, які керують дітьми, дізнаватися про потреби й домагання дитини, орієнтуватися на них у своїх судженнях та оцінках; вміти відхилятися від власних уявлень і спонук, але проникати у світ уявлень і спонук дитини.

Прийняття – означає безумовне позитивне ставлення до дитини, до її індивідуальності незалежно від того, радує вона у даний момент чи ні, визнавати її унікальність. Необхідно, щоб дитина відчувала, що її приймають, люблять, незважаючи на те, яких показників вона досягла у навчанні. Важливі уміння і бажання дорослої людини пробачати дитині.

Визнання унікальності дитини – це здатність розгледіти закладений у ній потенціал розвитку та своєрідність і несхожість, які властиві кожній особистості.

Визнання права голосу дитини у вирішенні тих чи інших проблем. Дитина мусить мати певні права у певних учбових ситуаціях, робити свій вибір і відчувати, що він здійснений нею.

Характеристиками особистісно-орієнтованого впливу у межах особистісно-орієнтованого уроку є:

–бережливе ставлення до дитини за принципом «не зашкодь», коли при плануванні та здійсненні виховних впливів на уроці вилучається ризик нанесення дитині душевної травми. Важлива віра в сили дитини, яка забезпечується адекватною оцінкою того, що вже у неї є, відмовою від переконання вчителя у своїй перевазі над дитиною і погляді на неї як на менш досконалу істоту;

– створення середовища, яке стимулює позитивні зміни у поведінці дитини, організація її підтримки збоку інших дітей, надання права самостійно вирішувати конфліктні ситуації. Сприятлива для контакту атмосфера утворюється тоді, якщо вчитель протиставляє суворість – доброзичливість, покарання – заохочуванню й використовує засоби непрямой оцінки й «авансовану довіру»;

– орієнтація учителів та учнів на їхню само зміну, що сприяє зниженню внутрішньої конфліктності, здатності до співробітництва та діалогічного спілкування.

Однією з обов'язкових умов реалізації особистісно-орієнтованого уроку є створення для учня власної позиції в ньому. На особистісно-орієнтованому уроці стратегічною метою вчителя є:

сприяння оволодінню учнями суб'єктивної позиції: спільне визначення інтересів дитини, мети, можливостей і шляхів подолання перешкод;

досягнення позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні й способі життя; забезпечення розвитку особистості учня.

Названі цілі досягаються з допомогою таких психолого-педагогічних засобів:

- позитивне співробітництво;
- індивідуалізація освітнього процесу;
- опора на самостійну пізнавальну діяльність та активність учнів.

Дидактичні основи оволодіння предметом «Українська мова» при особистісно-орієнтованому навчанні учнів початкової школи інтенсивної педагогічної корекції

Протягом останніх десятиріч стверджується як прогресивний особистісно-орієнтований підхід до виявлення суті змісту і методів освіти початкової школи. У світлі вимог розвитку початкової освіти зростає необхідність поліпшення змісту і методів навчання рідної мови учнів із затримкою психічного розвитку.

Втілення нової освітньої системи у школі інтенсивної педагогічної корекції потребує удосконалення мовно-мовленнєвої та методичної підготовки вчителя та мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Учитель школи інтенсивної педагогічної корекції мусить знати про фізіологічні та психічні особливості своїх учнів, вміти організувати діалог, дискусію. Він володіє різними засобами підтримання уваги, працездатності школярів, їхньої мотивації до навчальної діяльності, яка потребує активного мовлення, здійснює індивідуальний підхід до кожного учня. Він гуманіст у поглядах, судженнях і діях.

Учитель розуміє, що поведінка дитини із затримкою психічного розвитку диктується не лише розумом, а й підкоряється біологічним механізмам, серед яких є інстинкт агресії. Протилежністю агресії є здатність дитини передбачати наслідки своїх дій та висловів, відповідати за них. Агресивність неможливо перемогти на рівні заперечень та доган, вона буде шукати вихід. Тому учитель мусить здійснити переорієнтацію агресивності учня у корисні справи та дії – оволодіння знаннями, творчість, нахили особистості дитини.

Головним умінням учителя в особистісно-орієнтованому навчанні є переорієнтація енергії дитини у напрямі доброти, створення « аури добра» навколо неї. Самому вчителю слід розвивати у себе такі ж здібності.

Готуючись до особистісно-орієнтованого навчання учнів учитель мусить змінити акценти у мотивації виховання. Замість вживання методів заохочення та покарання, за яких не може сформуватися повноцінне виховання як власна діяльність школяра, учитель приймає дитину такою, якою вона є, спирається на діалогічне спілкування. Піклується про маральне здоров'я дітей.

Принципово важливим для підготовки вчителя до особистісно-орієнтованого навчання є врахування відкритої взаємодії людини з природою. Вчитель має навчити дитину приймати себе та інших такими, якими вони є. Тобто потрібно виховувати дитину-гуманіста, яка буде з повагою ставитися до своїх думок та думок товаришів, учителя, дорослих, навіть якщо вони суперечать її власним.

Учитель повинен допомогти вихованцю усвідомити, що така поведінка дасть йому можливість задовольнитися тим місцем, яке він має у колективі, тобто оточення дає уваги, симпатії стільки, на скільки він сам розраховує. Така дитина знаходить щось позитивне в тому, що вона робить. Її поведінка відзначається прагненням до самореалізації.

Наступним пріоритетом в організації особистісно-орієнтованого виховання є самореалізація та саморозвиток учителя і самодостатність дитини, вдосконалення її особистості. Метою є розвиток особистості дитини, її індивідуальності та неповторності. У процесі навчання й виховання враховуються ціннісні орієнтири дитини; відносини учитель-учень будуються на принципах співробітництва та свободи вибору. Учитель разом із батьками мають допомогти дитині само пізнатися й само розвиватися. І тоді, ставши дорослою, вона реалізує себе повніше.

Головною суттю педагогічної свідомості вчителя щодо підготовки особистісно-орієнтованого навчання й виховання повинна стати думка про

те, що жодна подія у житті дитини не повинна стати поза увагою дорослих, вчителів, батьків. Доцільно налагоджувати роботу з батьками учнів. Корисними будуть такі форми: бесіди з батьками, обговорення проблем психічного розвитку дитини із затримкою психічного розвитку, як батьки віддзеркалюються у дитячій поведінці, чи потрібна допомога дитині у самовизначенні, чому дитина переглядає незрозумілі для батьків мультфільми, як стати цікавою особистістю для дитини тощо. Проведення навчальних занять, що включають форми активного навчання учнів, тематичне малювання, бесіди, рольові ігри, робота в парах, обговорення казок тощо. На початку кожного заняття проводити ігрові вправи для активізації дітей, а наприкінці заняття підводити підсумок, пропонувати творчі завдання, які діти виконують самостійно.

Отже, готуючись до уроків особистісно-орієнтованого навчання української мови, учитель мусить мати низку якостей:

- уміти визначати мету навчання та виховання дітей на уроці;
- уміти розвивати в учнів пізнавальний інтерес до предмету «Українська мова», активізувати їхню пізнавальну активність, враховуючи особистісні можливості, потреби, бажання кожної дитини;
- уміти активізувати навчально-пізнавальну діяльність школярів створюючи ситуації особистісного успіху та впевненості у власних силах;
- уміти оцінювати й аналізувати результати діяльності кожного учня;
- уміти оцінювати та прогнозувати свою діяльність.

При конструюванні й реалізації процесу особистісно-орієнтованого навчання рідної мови у школі інтенсивної педагогічної корекції необхідне виявлення досвіду кожного учня, контроль за способами діяльності на уроці, співробітництво учителя й учня, організація розподілу діяльності між усіма учасниками освітнього процесу.

Технологізація особистісно-орієнтованого навчання рідної мови дітей із затримкою психічного розвитку передбачає спеціальне конструювання учбових текстів, дидактичного матеріалу, типів учбового діалогу, форм

особистісного контролю за особистісним розвитком учня в ході оволодіння знаннями. При вивченні рідної мови учень отримує не окремі уміння й навички, а індивідуальні здібності та життєвий досвід. Педагог не ставить вимоги на уроці, а надає дитині постійну підтримку, турбується про неї. Його турбує не обсяг знань, не кількість засвоєної учнями інформації, а їхній суцільний розвиток, саморозвиток та особистісний досвід.

В особистісно-організованій освіті головними процесами стають особистісно-розвивальне навчання, окультурювання суб'єктивного досвіду учня, розвиток моральних здібностей дитини.

Проблема розвитку культури, моральних здібностей не може бути розв'язана без належної організації процесу навчання мови школярів із затримкою психічного розвитку з врахуванням його корекційного спрямування.

Упровадження ряду освітніх документів у практику зумовлює визначення чіткої стратегії та методів навчання дітей рідної мови, зокрема із передбаченням практичної та корекційної спрямованості процесу опанування нею.

Рівень мовленнєвої компетентності та мовленнєвої культури особистості дитини із затримкою психічного розвитку залежить від знань про особливості усного та писемного мовлення, ознак і будови слова, словосполучення, речення та зв'язного тексту; стилів і типів мовлення; опанування вмінь орієнтуватися в ситуації спілкування, володіти інтонацією, використовувати позамовні засоби, уважно слухати співрозмовника, розгорнуто висловлювати свою думку.

Усі ці вимоги мають бути закладені у зміст предмету «Українська мова» початкової школи інтенсивної педагогічної корекції і реалізуватися з допомогою цілого ряду методів навчання.

Особистісно-орієнтоване навчання мови спрямоване на виховання особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, вміє опрацьовувати здобуту інформацію, використовувати знання й уміння для творчого

розв'язання проблеми, вільно почувається у різних комунікативних ситуаціях. Усе це вимагає комплексного застосування вербальних та невербальних засобів з метою застосування та вільного користування усною та писемною формами мовлення.

Навчальна ситуація як основа і механізм реалізації особистісно-орієнтованого уроку української мови у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції.

Особистісно-орієнтована ситуація – один із центральних моментів особистісно-орієнтованого уроку, механізм його реалізації. Вчені наголошують на необхідності й доцільності створення особистісно-орієнтованих ситуацій, тобто ситуацій, у яких вимагається поява особистісної позиції (функції) учня. Такими є рефлексія, вибірковість, смислове визначення, самореалізація і соціальна відповідальність. Особистісно-орієнтована ситуація розрахована на те, щоб зачепити особистісні структури свідомості, особистісний досвід учня. Тому в рамках особистісно-орієнтованої ситуації пропонуються запитання і завдання, звернені особисто до учня, до його актуальних інтересів. Отже, учитель, що реалізує особистісно-орієнтований підхід у педагогічній діяльності, мусить оволодіти умінням створювати на уроці особистісно-орієнтовані ситуації.

Особистісно-орієнтована ситуація допомагає змінити процес навчання так, щоб вивчення рідної мови не перетворилося в зазубрювання, а поставило учня у нові умови, які змінять його поведінку і забезпечать його особистісне зростання.

До особливостей особистісно-орієнтованої ситуації на уроці відносять:

- наявність учителя, як носія особистісного досвіду, здатного вступати в особистісну взаємодію з учнем;
- непрямий, опосередкований вплив на учня на відміну від конкретного прийому й методу;
- можливість учня зайняти індивідуальну позицію, виділити власні смислові й ціннісні орієнтації;

- особистісно-розвивальна ситуація естетична за своєю природою;
- у процес розвитку залучаються суб'єктивно-особистісні якості учасників ситуації;
- динамічність і неповторність ситуації, оскільки кожен учень у результаті має свій підсумковий продукт, вироблений для себе;
- присутність моменту особистісного «відкриття», тобто виникнення індивідуальних образів, несхожих з іншими;
- актуальність особистісно-орієнтованої ситуації незалежно від її змістового наповнення, оскільки з'являється потреба у особистісних проявах, збагачення власного досвіду.

У структурі особистісно-орієнтованої ситуації увагу слід концентрувати на особистості учня. Учитель покликаний змінити його позицію від слухняного виконавця до активного творця, який уміє рефлексувати свої інтелектуальні дії (враховуючи помилкові) при розв'язанні задач, а не лише при виконанні стандартних завдань. Про входження учня в дану ситуацію можна судити з його емоційного, піднесеного настрою, ступеню захоплення, рішучості, наполегливості, готовності до самоаналізу, по ступеню самостійності в учбовій діяльності.

Використання особистісно-орієнтованих ситуацій у навчанні дітей із затримкою психічного розвитку дозволить у достатній мірі розвивати у них такі характеристики як:

- уміння самостійно ставити мету і досягати її, перемагаючи труднощі;
- усвідомленість особистісної значимості вивчення предмету «Українська мова»;
- научуваність на основі творчо-продуктивного використання знань, умінь та навичок;
- позитивне ставлення до співробітництва, здатність до організації спільної діяльності;
- творчу активність як намагання проникнути в сутність мовленнєвих явищ та їхній взаємозв'язок, намагання долати труднощі;

–рефлексивність, що дозволяє пояснити як власні успіхи, так і невдачі виключно внутрішніми причинами.

Ознаки особистісно-орієнтованої ситуації:

- 1) постановка проблеми через розвиток пізнавальної активності; виклик інтересу до проблеми, при цьому заохочення і стимулювання ініціативи учнів;
- 2) звернення до думки дітей, до наявних у них знань і досвіду, заохочення самостійності у висновках;
- 3) звучання різних точок зору (варіанти відповідей не оцінюються);
- 4) толерантність (уміння приймати різні точки зору) учителя й учнів;
- 5) звернення учителя та учнів до свого власного досвіду;
- 6) забезпечення учителем умов для пізнання учнем самого себе (самопізнання), само прийняття;
- 7) надання учням різних можливостей для самоствердження (наприклад, виступати з повідомленням та ін.);
- 8) забезпечення кожного учня умовами з тим, щоб він зміг відчутти свою значимість і реалізувати свій власний потенціал.

Розвиток мотиваційного компоненту учіння при особистісно-організованому навчанні мови школярів із ЗПР

Як зазначає Г.С.Костюк, навчання впливає на розумовий розвиток дитини залежно від того, наскільки успішно воно виховує в неї повноцінні мотиви учіння.

При особистісно-орієнтованому навчанні дітей із затримкою психічного розвитку дуже важливим є створення умов для появи у них бажання вчитися, долати труднощі. Якщо у дитини з'явиться радість від шкільного життя, від перебування на уроці рідної мови, тоді зміцниться її допитливість виникне інтерес до предмету, який є сильним мотивом учіння.

Наскільки ж професійно має працювати учитель, щоб, не ламаючи при роду дитини, заохотити її навчанням на уроці рідної мови. Вдумливий учитель уміє спостерігати, створювати ситуації, коли яскраво проявляється

саморегуляція поведінки, потреба дитини висловитися, виявити свої почуття.

Учені психологи й дидакти виявили як сприятливі, так і несприятливі передумови для формування у молодших школярів позитивних мотивів учіння, а це: позитивне ставлення до школи, повне довір'я до учителя, гостра потреба у нових враженнях, природна допитливість.

Водночас відомо, що інтерес до навчання у молодших школярів із затримкою психічного розвитку вкрай нестійкий, а іноді майже відсутній. Більшість дітей не виявляють зусиль до подолання труднощів в оволодінні знаннями з рідної мови. Діти переважно беруть участь у наслідувальних діях, постійно потребують допомоги й підказки учителя, невпевнені у своїх силах.

Учні по різному проявляють себе на уроках. Деякі охоче слухають, показують як «напружено» думають, охоче піднімають руку. А коли учитель дозволяє відповідати – мовчать або кажуть що забули. Інші – зіщулюються, засмучуються, коли розуміють, що їм робота не під силу. Для них головне, щоб швидше закінчився урок. Є група дітей, які неспроможні витримати увесь час уроку. Вони швидко стомлюються, відволікаються від навчального процесу, стають байдужими, знання їх не цікавлять, а оцінки не засмучують.

Причини тут різні: переважно це – незрілість психічної сфери дитини, слабка пам'ять, нестійка увага, а до цього ще й слабка підготовка, соціальна занедбаність.

Дбаючи про мотиваційний компонент уроку, треба ставити різні виховні цілі в роботі з різними групами дітей. Найбільш значущою для ефективності навчальної діяльності є мотивація, зумовлена інтелектуальною ініціативою, що полягає в зосередженні, захопленні роботою, у вольових зусиллях та у почутті задоволення від розумових знань.

Розвитку мотивації навчання рідної мови дітей із затримкою психічного розвитку сприятиме система різноманітних методів і прийомів, які «прямо» працюють над мотиваційним компонентом уроку.

У сучасних умовах життя школи інтенсивної педагогічної корекції все більш неперспективними стають опори лише на почуття обов'язку або на оцінку – бал. Вчені методисти констатують, що для формування повноцінної мотивації молодших школярів дуже важливо забезпечити такі умови:

- збагачувати зміст уроку української мови особистісно-орієнтованим цікавим матеріалом;
- дотримуватися гуманного ставлення до учнів, бачити в дитині особистість;
- задовольняти потребу у спілкуванні з учителем та однокласниками під час уроку ;
- збагачувати мовленнєву діяльність інтелектуальними почуттями, формувати допитливість і пізнавальний інтерес;
- формувати активну самооцінку своїх можливостей в оволодінні предметом «Рідна мова»;
- утверджувати прагнення до саморозвитку й самовдосконалення;
- використовувати всілякі засоби педагогічної корекції в мовленнєвому розвитку дитини;
- виховувати відповідальне ставлення до навчання на уроках рідної мови, зміцнювати почуття обов'язку.

Для реалізації кожної із цих умов потрібна довготривала злагоджена робота вчителя, вихователя та батьків. Слід відмовитися від спокуси швидко отримати позитивний результат та робити поспішні висновки. Не поспішати розкласти усіх дітей по полицях: «успішний», «ледачий», а постійно й наполегливо йти разом з учнем до кращого результату.

Загальна характеристика методів навчання учнів початкової школи інтенсивної педагогічної корекції

Аналіз психолого-педагогічної літератури та спостереження свідчать про те, що реалізація освітньої, виховної, розвивальної й корекційної функцій процесу особистісно-орієнтованого навчання рідної мови учнів

початкових класів школи інтенсивної педагогічної корекції можлива лише за умови використання системи різноманітних методів.

При особистісно-організованому навчанні дітей із затримкою психічного розвитку неможливе використання одних і тих же методів, оскільки воно призводить до зниження їхньої працездатності та активності. Дослідженнями психологів доведено, що лише система різноманітних методів створює необхідні умови для появи інтересу та пізнавальної активності дітей.

Звертаючись до педагогічних та методичних джерел слід відмітити, що теорія методів навчання у початковій школі поступово поповнювалася новими здобутками. Особливо всебічного розгляду вона набула у 80-90 роки минулого століття (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер та ін.). Вчені розглядають методи як дидактичні категорії, що мають багатовимірну сутність. «Їх можна визначити як засоби, за допомогою яких учні під керівництвом учителя йдуть від незнання до знання, від неповного й неточного знання до повнішого і точнішого. Бажаючи підкреслити методологічну суть методів навчання, їх можна визначити як форму руху змісту навчального матеріалу. Виділяючи керівну роль учителя у навчанні, методи можна визначити як певний спосіб керування пізнавальною діяльністю учнів. Підкреслюючи єдність дій учителя й учня, дидактичні методи можна визначити «як способи спільної діяльності вчителя й учнів, що передбачають з боку учнів оволодіння знаннями, навичками і вміннями та організацію і керування навчальною, пізнавальною діяльністю учнів з боку вчителя»(М.Д.Ярмаченко).

Методи навчання багатофункціональні. Їхні функції: мотиваційна, навчальна, розвивальна, виховна, організаційна. Методи реалізуються через сукупність прийомів, кожний з яких є окремою дією. Одні й ті ж самі прийоми можуть входити до складу різних методів. «У цілому прийомом навчання можна назвати конкретну дію (або сукупність конкретних дій), які утворюють спосіб досягнення конкретної мети, що входить до системи

діяльності, спрямованої на досягнення конкретної мети, що входить до системи діяльності, спрямованої на досягнення загальної мети, тобто метод навчання – це стратегічна категорія навчання, прийом – його тактичний вияв. Сукупність прийомів і становить конкретну тактичну систему, яка веде до досягнення стратегічної мети навчання» (І.Я.Лернер). Так, розповідь може включати прийоми постановки запитання, узагальнення, наведення прикладів, ілюстрування тощо.

Взаємозв'язок методів і прийомів навчання в дидактиці – рухливий і залежить від функції, яку вони виконують. Тому в педагогічній літературі одні й ті ж самі поняття нерідко вживаються як у розумінні «метод», так і в значенні «прийом», «засіб».

Аналізуючи зв'язок прийомів і методів дидакти приходять до висновку, що в процесі навчання вони можуть переплітатися, поєднання методів може бути різноманітним, і одні дидактичні засоби можуть переходити в інші.

Питання класифікації методів навчання має свою історію. Найдавнішою є класифікація методів за зовнішніми діями вчителя та учнів на уроках. Зокрема, школярі слухають, читають, відповідають, пишуть тощо. Дидакти описували методи розповіді, бесіди, роботи з книжкою, картиною тощо. Кількість таких методів досить велика. Адже видів діяльності у навчанні дуже багато.

Як зазначає О.Я.Савченко, вихідним положенням у теорії методів навчання є цілі навчання. Кожний структурний елемент змісту освіти, відображаючи культуру суспільства (знання, засоби діяльності, емоційно-чуттєвий досвід особистості), має різні функції та різні рівні засвоєння.

Знання і способи діяльності засвоюються на різних рівнях: усвідомленого сприймання; запам'ятовування і відтворення; застосування за зразком або у подібній ситуації, на рівні творчого застосування знань і способів діяльності.

Методи навчання мають забезпечити усі рівні засвоєння, а отже, враховувати мету і зміст освіти, закономірності учіння, можливості організації пізнавальної діяльності учнів.

Відповідно до цього дидакти розробляли загально дидактичні методи навчання (М.М.Скаткін, І.Я Лернер); до них належать пояснювально-ілюстративний, інструктивно-репродуктивний, проблемного навчання, формування творчих можливостей учнів. Ці методи відповідають різним рівням пізнавальної діяльності учнів. Вони охоплюють усі цілі навчання і розвитку, дають змогу побачити навчальний процес цілісно, в системі дій учителя й учнів. Головна функція першого методу – пред'явлення готової інформації вчителем і сприймання та запам'ятання її учнями. У такий спосіб знання можуть бути засвоєні лише на рівні усвідомленого сприймання і запам'ятання. Інструктивно-репродуктивний метод піднімає здобуті знання на рівень застосування їх за зразком і у варіативних ситуаціях. Обидва методи – найбільш доцільний і економний спосіб організації набуття готових знань і вмінь. Водночас їх недостатньо для засвоєння досвіду творчої діяльності. Для цього можуть бути використані різні проблемні методи.

Досвід творчої діяльності засвоюється учнями лише при застосуванні евристичної бесіди, що готує до цілісного розв'язання проблемної задачі, яка потребує дослідницького методу. Для засвоєння еталонів культури і логіки мислення найкращим є метод проблемного викладу. Таким чином, відповідно до цілей і змісту навчання обирається той чи інший метод. Зокрема, на уроці можна використати різні методи, але у відповідних поєднаннях залежно від дидактичної мети уроку.

У педагогічній літературі відомі й інші підходи до визначення методів навчання. Так, Н.М.Верзилін класифікує методи за джерелом знань і логікою навчального процесу, А.М.Алексюк – за джерелом знань і рівнем самостійності учнів у навчанні. В.Ф.Паламарчук і В.І.Паламарчук – за джерелом знань, рівнем пізнавальної активності й самостійності учнів та логічним шляхом навчального пізнання.

Серед відомих класифікацій вирізняється системним підходом класифікація Ю.К.Бабанського. Учений виділяє три групи методів навчання, беручи до уваги основні компоненти процесу навчання у взаємозв'язку викладання і учіння: 1) організація і здійснення; 2) стимулювання і мотивація; 3) контроль і самоконтроль.

Організація і здійснення навчальної діяльності передбачають передачу, сприймання, осмислення, запам'ятовування інформації та її практичне застосування. Тому до цієї групи автор відносить словесні, наочні, практичні методи і методи передачі інформації через різні практичні, трудові та інші дії. Осмислення та логічне опрацювання інформації пов'язані з методами індуктивним та дедуктивним, організацією репродуктивної та пошукової діяльності.

Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, виходячи з наявності двох великих груп мотивів, Ю.К.Бабанський розподіляє на методи стимулювання і мотивації інтересу до учіння (пізнавальні ігри, дискусії, емоційне переживання тощо) і методи стимулювання та мотивації обов'язку і відповідальності в учінні (заохочення, осуд тощо).

Методи контролю і самоконтролю у процесі навчання вчені розподіляють на методи усного, писемного, машинного та лабораторно-практичного контролю й самоконтролю.

Передбачається, що кожна із зазначених груп методів охоплює взаємодію педагога та учнів. Організаційний вплив учителя поєднується із саморегуляцією та діяльністю учнів. Стимулюючий вплив учителя веде до розвитку мотивації учіння у школярів, тобто до їх внутрішнього стимулювання. Контролюючі дії учителя поєднуються із самоконтролем учнів.

У контексті проблемно-розвивального навчання розроблена концепція системи методів І.М.Махмутова, побудована на основі принципу цілеспрямованості (втілює систему цілей учителя та учня), принципу бінарності (показує характер взаємодії діяльності вчителя й учнів) та

принципу проблемності (відображає наявність протиріч в учбовому процесі та в предметі).

Названі та інші класифікації є загально визнаними. Однак на сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема системи методів навчання вирішується не шляхом створення єдиної класифікації, а шляхом науково-теоретичного обґрунтування ряду класифікацій, що відображають усі способи здійснення цілісного навчального процесу у школі. Існуючі класифікації не заперечують, а доповнюють одна одну і дають можливість розглядати навчальний процес з різних боків. Застосування виділених груп методів в умовах школи інтенсивної педагогічної корекції вимагає багатьох факторів, що обумовлюють процес навчання.

Незалежно від класифікації кожний метод має свої істотні зовнішні ознаки у різних умовах навчання, в різних класах.

Успіх у роботі вчителя початкових класів школи інтенсивної педагогічної корекції залежить не лише від того, який метод він використовує, а й від того, як він цим методом користується.

Вивчення педагогічного досвіду в школі інтенсивної педагогічної корекції свідчить, що серед методів, виділених на основі самостійної пізнавальної діяльності учнів, переважають інформаційно-рецептивний та репродуктивний, незалежно від характеру навчального предмету, змісту уроку, ступеню складності матеріалу, рівня підготовки учнів та інших факторів. Обидві ці групи методів мають важливе значення і вирішують певні завдання. Так, використання інформаційно-рецептивного методу дозволяє вчителю в короткий термін передати значну за обсягом інформацію. Репродуктивні методи вживаються з метою формування практичних умінь та навичок. Однак ці дві групи методів мало сприяють розвитку творчого мислення, активізації пізнавальної діяльності, вихованню самостійності та загальному розвитку учнів із затримкою психічного розвитку

Стосовно групи методів, виділених на основі логічного шляху пізнання та розкриття змісту матеріалу, що вивчається, серед них як провідний на практиці переважає індуктивний метод. Цей метод вимагає більшої затрати часу на вивчення матеріалу, ніж дедуктивний і менш сприяє розвитку абстрактного мислення. Тому вчені дефектологи вважають, що доцільним є сполучення різних логічних шляхів у залежності від характеру навчального матеріалу.

Отже, головним завданням учителя школи інтенсивної педагогічної корекції є визначення у кожному окремому випадку такого сполучення різних груп методів і такого використання тієї чи іншої групи, яке б забезпечило найефективнішого досягнення на особистісно-орієнтованому уроці учбової, виховної та розвивальної мети.

На думку вчених кожна група методів, як і окремий метод, сприяють успішному вирішенню лише окремих задач. Так, використання словесних методів дає можливість учителеві школи інтенсивної педагогічної корекції передати учням значний обсяг нової інформації. Однак вони не забезпечують формування умінь і навичок. Поряд з цим, для учнів із затримкою психічного розвитку, у яких є значні недоліки у розвитку психічних процесів, виникають певні труднощі у сприйманні цієї інформації.

Наочні методи, забезпечуючи чуттєву основу в процесі навчання, та підвищуючи інтерес учнів, полегшують сприймання учбового матеріалу, але стримують розвиток абстрактного мислення у дітей.

Група практичних методів, яким надається великого значення, також самостійно не забезпечують необхідної системи та глибокого засвоєння теоретичних знань.

Принципово важливим є теоретичне положення про органічний взаємозв'язок усіх аспектів загальних методів. Вчені вважають, що не слід говорити про застосування проблемно-пошукових, індуктивних чи дедуктивних методів без використання словесних, наочних, та практичних методів. Демонстрація, спостереження, практична робота, вправи і т. ін.

можуть бути репродуктивними чи проблемно-пошуковими, індуктивними чи дедуктивними. Це не якісь інші, особливі методи, а лише інший аспект тих же словесних, наочних і практичних методів. Кожен із методів може розглядатися у різних аспектах. Так, демонстрація досліду (перцептивний аспект) може бути репродуктивного чи проблемно-пошукового характеру (гностичний аспект), індуктивною чи дедуктивною з використанням аналізу, порівняння, узагальнення, умовиводу (логічний аспект), виконуються під керівництвом учителя чи самостійно (аспект управління), стимулювати мотиви інтересу чи обов'язку (мотиваційний аспект), бути методом усного чи писемного контролю, проведеного в індивідуальному чи фронтальному вигляді (аспект контролю).

Питання про раціональний вибір системи методів та окремих методичних прийомів вирішується педагогом у кожному конкретному випадку. На вибір методів навчання впливає значна кількість об'єктивних та суб'єктивних факторів.

До об'єктивних факторів належать: мета і завдання, що стоять перед школою інтенсивної педагогічної корекції на сучасному етапі; визначені дефектологічною наукою загальні та спеціальні дидактичні принципи, закономірності й особливості процесу навчання дітей із затримкою психічного розвитку, зміст і форми навчання у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції, етап навчання, наявність матеріально-технічної бази.

Суб'єктивні фактори включають вікові та психологічні особливості учнів із затримкою психічного розвитку, рівень загального та мовленнєвого розвитку дітей, їхній попередній практичний та навчальний досвід, індивідуальні особливості кожної дитини, професійні якості учителя.

Враховуючи усі ці фактори, учитель школи інтенсивної педагогічної корекції добирає найбільш сприятливе сполучення різних методів для особистісно-орієнтованого навчання дітей рідної мови з метою досягнення результативності й забезпечення їхнього всебічного розвитку.

Вплив методів на учбову діяльність учнів із затримкою психічного розвитку

У спеціальній психології вивчалось питання впливу методу на учбову діяльність школярів із затримкою психічного розвитку (Т.В.Сак). Автор стверджує, що на учбову діяльність учнів з особливостями психофізичного розвитку метод має обмежений вплив. Причиною цьому є неоднорідність контингенту дітей, у яких може бути різний рівень сформованості регуляційних механізмів діяльності, різна працездатність. До цього ж призводить різний рівень розумових дій, неоднакова научуваність, від якої залежить успішність засвоєння знань та опанування способу дій, різний актуальний рівень знань та умінь.

Наступним фактором, що обмежує вплив методу на учбову діяльність, є особливість мотиваційного компонента учбової діяльності учнів. Так, у більшості школярів із затримкою психічного розвитку, які щойно прийшли до школи, спостерігається не сформованість вольових компонентів. Тому дітей важко спрямувати на тривалу інтелектуальну діяльність та навчити підкорятися дисципліні. Мотиваційні особливості шкільної діяльності, які пов'язані з психологічною неготовністю до навчання, ще більш поглиблюються у той час, коли дитина натрапляє на шкільні невдачі.

Разом з тим, вчені зазначають, що між методами навчання і шкільною діяльністю спостерігається тісний зв'язок. Методи навчання, які впливають із закономірності засвоєння знань детермінують діяльність учителя, його методи навчання.

Як зазначає Т.В.Сак, зв'язок між методом навчання і учбовою діяльністю учнів у спеціальній школі можна простежити уже на початку його заснування. Він виявлятиметься у тому, як учні приймають учбову задачу і залучаються до її розв'язання, як у процесі навчання вдаються до пере визначення учбових задач, як планують і контролюють діяльність, як її усвідомлюють і оцінюють, наскільки ефективно відбувається корекційний

розвиток психічної сфери (пізнавальних процесів, розумової та мовленнєвої діяльності, емоційно-вольових процесів).

Важливою характеристикою методу навчання є спосіб розгортання навчального впливу: повідомлення інформації учителем, її усвідомлене сприймання та запам'ятання учнями, відтворення способу діяльності, виконання різних учбових завдань, їх відпрацювання учнями. Створення умов, за яких навчальний вплив сприймається учням и як учбова задача.

У навчанні дітей із затримкою психічного розвитку розгортання навчального впливу має свої особливості:

входження учнів у процес сприймання учбового матеріалу спричинене дефіцитним розвитком функції регуляції їхньої пізнавальної діяльності (стан дефіциту уваги (з гіпер- чи гіпоактивністю) та з розладами розумової працездатності різного походження;

стимулювання пізнавальної активності зумовлене недостатністю перцептивних, мнемічних, мислительних процесів, що спостерігається у дітей з різною структурою порушення учбово-пізнавальної діяльності, яка може мати мозаїчний характер, а тому потребуватиме диференціації та індивідуалізації цього процесу;

доступність навчального матеріалу для дітей, які мають різний рівень наукованості, у тому числі дітей з недостатнім розвитком пізнавальної діяльності, яка виявляється в особливій регідності, негнучкості мислення, низькій розумовій працездатності.

Ще одна важлива характеристика методу навчання (способу управління учбовою діяльністю) це – «поле самостійності» учнів, яке, за визначенням учених, є допустимим відхиленням від нормального способу розв'язання задач особливо тоді, коли учням не надається допомога. Дуже часто «поле самостійності» учнів є одним із факторів детермінації учбової діяльності та основною рисою методу навчання.

У якості межі «поля самостійності» дослідники виділяють такі випадки:

– допомога учневі надається за умови найменшого відхилення від нормативного способу розв’язання задачі або після того, коли учень скаже, що він не може просунути у її розв’язанні.

Надання допомоги конкретному учневі має орієнтуватися на рівень наукованості, рівень актуального розвитку розумових дій; наприклад, виправданою може бути допомога учневі (з порівняно збереженим рівнем наукованості) лише після помилкового розв’язання задачі; водночас, учневі зі зниженою наукованістю доцільно давати допомогу за найменшого відхилення від нормативного способу розв’язання.

Як зазначає В.І.Бондар, «щоб учень правильно виконав завдання, учитель має допомогти йому. Наприклад, одержавши інструкцію, учень виконує завдання відповідно до її вимог. Як тільки він зустрічається із труднощами і не може їх подолати, вчитель допомагає йому. Поступово учень самостійно долає перешкоди, які виникають у процесі його діяльності. Пропонуючи наступні завдання, учитель ускладнює характер діяльності учнів, включає до інструкції більше вимог. Оскільки це потребуватиме активізації нових знань, умінь і навичок, то можливо, знову виникне потреба в допомозі. У міру оволодіння ефективними прийомами рівень самостійності учня зростатиме, а допомога вчителя зменшуватиметься».

До сфери впливу методу навчання належать організаційні форми навчання, які характеризуються такими ознаками як:

- кількість учнів (індивідуальне, групове, фронтальне);
- місцем навчання (шкільне, позашкільне, домашнє);
- тривалістю навчання (час регламентується педагогом, батьками, учнями).

Отже, метод навчання охоплює систему впливів (в тому числі й допоміжних); «поле самостійності» учнів, що характеризується допустимими відхиленнями від нормального способу розв’язання задач, під час яких учням не надається допомога.

Вчені психологи висувають загальні вимоги до методу навчання. Стосовно учнів з особливостями психофізичного розвитку вони можуть виглядати так:

- навчальний вплив має забезпечити наступність в опануванні програмового матеріалу та розв'язанні корекційно-розвивальних задач;
- кінцевим продуктом розв'язання учбових задач мають виступати не тільки знання, сформовані способи дії, а й певною мірою скориговані розумові дії, процеси пізнавальної діяльності;
- учбові задачі мають охоплювати можливості пізнавальної діяльності учнів; і не бути занадто легкими чи занадто складними (аби не гальмувати загальний розвиток пізнавальної активності учнів, не призвести до руйнування їхньої мотиваційної сфери);
- учбові задачі повинні забезпечувати достатню частоту зворотного зв'язку»;
- учбові задачі, орієнтуючись на структуру порушень учбово-пізнавальної діяльності конкретного учня, мають забезпечувати реалізацію принципу індивідуалізації навчального процесу.

Психолого-педагогічний аналіз структури методу навчання учнів школи інтенсивної педагогічної корекції

Найбільш розгорнута психолого-педагогічна характеристика методів навчання у початкових класах школи інтенсивної корекції розроблена Т.В.Сак. У методах навчання дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку автор виділяє такі структурні компоненти:

- 1) повідомлення навчального матеріалу (розгортання фрагменту учбової діяльності: а) рівень повідомлення – інформаційний, інформаційно-операційний, проблемний; б) корекційно-розвивальний зміст, який вводиться додатково до основного навчального змісту; в) розумові дії, необхідні для засвоєння змісту учбової діяльності.
- 2) учбові задачі;

3) співвідношення між безпосереднім та похідними продуктами навчання.

Додаткові структурні компоненти методу навчання:

- а) засоби реалізації методу (словесні, наочні, практичні);
- б) організаційні форми управління учбовою діяльністю.

Структурними компонентами методу навчання є повідомлення навчального матеріалу, що відповідає різним рівням, а саме:

інформаційному – учням подається готова інформація – розповідь, пояснення, ілюстрування;

інформаційно-операційному – поряд із інформаційним способом відтворення навчального матеріалу розгорнуто пояснюється функціонування об'єкта, вивчення та способи оперування ним;

проблемному – методу, який детермінується визначенням проблеми та шляху її розв'язання (наприклад, розгорнутої низки логічних міркувань і доведень, пошуки розв'язання та ін.).

Наступною складовою методів навчання вчені вважають корекційно-розвивальний зміст. Він впливає на складові учбової діяльності учнів із затримкою психічного розвитку, сприяє засвоєнню навчального матеріалу – це формування способу розкриття причиново-наслідкових зв'язків, система дій саморегуляції і самоконтролю, спеціальні вправи, які сприяють засвоєнню змісту предмету, система вправ, спрямованих на розвиток мотиваційного компоненту учбової діяльності.

Корекційно-розвивальний зміст у навчальній програмі з предмету «Українська мова» поданий у вигляді рекомендацій, щодо поєднання словесних засобів з наочністю, практичними діями учнів; застосування системи учбово-пізнавальних функцій під час вивчення конкретної теми, програми тощо. Тобто, корекційно-розвивальний зміст, який вводиться додатково до основного навчального змісту, є основним засобом корекційного впливу на психічну сферу учнів (процеси пізнавальної,

розумової, мовленнєвої діяльності, саморегуляції) та сприяє засвоєнню конкретного навчального матеріалу.

Наступний компонент методу навчання – розумові дії, необхідні для засвоєння змісту навчального матеріалу. У процесі засвоєння знань з рідної мови виділяють специфічні (конкретні) та загально навчальні розумові дії. Специфічні розумові дії забезпечують засвоєння знань стосовно конкретного змісту програми. Загально навчальні розумові дії забезпечують загальний підхід до аналізу навчального матеріалу, орієнтування у цьому матеріалі. Структура загальних розумових дій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, визначення причини і наслідку характеризуються незалежністю від конкретного змісту.

На думку вчених, загальні розумові дії можуть формуватися на основі певним чином підібраних конкретних розумових дій, що забезпечує диференційоване управління процесом екстеріоризації й інтеріоризації.

Навчання прийомів розумової діяльності здійснюється поетапно: діагностика сформованості розумових дій та операцій, перенос; перенос сформованого методу роботи в нові умови навчання. Етапи формування прийомів: діагностика, мотивація, усвідомлення, узагальнення, перенос.

Наступний компонент методу навчання – учбова задача. Учбові задачі – це система знань, спрямованих на відтворення дій, які вже відомі учням з повідомлення учителем нових знань. Учбові задачі можуть бути подані у вигляді усного відтворення знань, репродуктивної бесіди, практичних робіт тощо. Учбові задачі, які входять до змістового компоненту методу навчання, мають програмувати той чи інший тип учбової діяльності – репродуктивний, або з елементами творчості (можливі проміжні типи репродуктивної активності з елементами творчості), різні види психічної активності (перцептивні, мнемічні, мислительні).

Учбові задачі методу навчання охоплюють під задачі, як допоміжні навчальні впливи. До них належать різні види допомоги, це – запитання,

різні вказівки учителя (зразок, інструкція на шляху здійснення етапу розв'язання учбової задачі тощо).

Під час розв'язання учбових задач учнями із затримкою психічного розвитку навчальні впливи співвідносяться зі змістом учбової задачі, і проєктуються через структуру порушень учбово-пізнавальної діяльності учнів. При порушеннях функції регуляції учбово-пізнавальної діяльності навчальні впливи полягатимуть в її організації, при порушеннях, пов'язаних з недостатнім інтелектуальним розвитком дається допомога у розгорнутих видах.

Якщо труднощі пов'язані з особливістю працездатності дітей, то застосовуються такі способи допомоги як стимулювання, спонукання до дії, підтримка, схвалення найнезначніших результатів у роботі, активізація уваги. Слід взяти до уваги, що учні із затримкою психічного розвитку здатні використовувати всі види допомоги. Розгорнутість будь-якого виду допомоги зростає з ускладненням завдання.

Відсутність результату від певного виду допомоги спостерігається у тому випадку, коли у дитини не сформовані прийоми роботи, недосконалі психічні процеси, необхідні для її застосування. Наприклад, низька ефективність роботи за інструкцією може зумовитися обмеженою увагою тощо.

Наступна складова змістової сторони методу навчання – співвідношення між безпосереднім і похідним продуктами навчання. Безпосереднім продуктом навчання є орієнтована частина способу дії. Складові способу дії: власне орієнтація, орієнтація на виконавчу частину, виконавча частина і контроль. Виконавча частина дії при традиційному навчанні у спеціальній школі виступає в якості безпосереднього продукту засвоєння, а орієнтована частина є похідним продуктом засвоєння. Засвоєння дітьми із затримкою психічного розвитку похідних продуктів характеризується меншою продуктивністю, ніж безпосередніх. Це негативно

позначається на засвоєнні способу дії, сповільнює його усвідомлення та перенос.

У дітей цієї категорії недостатньо регулюючих процесів, які забезпечують ініціювання, програмування та контроль діяльності. В учбовій діяльності це проявляється у специфічній поведінці дітей: неорганізованості, імпульсивності, невмінні контролювати свої дії під час виконання учбових завдань. Саморегуляція учнів характеризується значними порушеннями дії контролю, невмінням застосовувати оптимальні способи організації контролю.

На практиці вчитель керує лише операційними компонентами учбової діяльності, а орієнтувальна частина є некерованою, внаслідок чого повноцінного засвоєння способу дії не відбувається. Це негативно впливає на навчання.

Отже, в учбовій діяльності дітей із затримкою психічного розвитку для ефективного опанування програмового матеріалу слід використовувати задачі, у яких орієнтація виступає на виконавчу частину.

У дидактиці представлені словесні, наочні та практичні засоби навчання. Словесні форми втілюються через бесіду, розповідь, пояснення; наочні – через реальні та символічні зображення; інформацію, яку сприймають учні за допомогою технічних засобів навчання; практичні – через навчальні вправи, ігрові вправи тощо.

У школі інтенсивної педагогічної корекції практичне застосування засобів навчання має свою специфіку. Застосування наочних засобів пов'язане з недосконалістю перцептивних операцій та орієнтувальної основи діяльності, зниженим полем сприймання.

Функція засобів унаочнення полягає в наданні допомоги в компенсації недоліків зорового сприймання.

Специфіка застосування словесних засобів пов'язана із своєрідним мовленнєвим розвитком дітей із затримкою психічного розвитку – збідненням словника, недостатнім умінням володіти граматичними

категоріями, не диференціюванням граматичних понять, низьким рівнем мовленнєвого спілкування, невмінням пояснити свої дії при виконанні завдань тощо.

Отже, засоби реалізації методу навчання стануть ефективними, якщо орієнтуватимуться на особливості мовленнєвої, пізнавальної та розумової діяльності дітей і матимуть визначену корекційну спрямованість.

Методи особистісно-орієнтованого навчання на уроках української мови у початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції

Дитина із затримкою психічного розвитку, яка закінчує школу і йде у самостійне життя, мусить уміти знайти потрібну інформацію, обмінятися думками щодо певної проблеми з іншими людьми, брати участь у дискусії тощо. Таким чином, зміни життя вимагають зміни мети і призначення сучасної освіти для цієї категорії учнів.

Вчені – дослідники та педагоги – новатори вважають, що у центрі уваги сучасної освіти мають бути не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення і діяльності школяра. Тобто необхідно навчити дитину критично мислити, вирішувати складні проблеми шляхом аналізу обставин і відповідної інформації, приймати виважені рішення, спілкуватися з іншими людьми.

Тому актуальним залишається питання, як навчати дітей, щоб процес навчання став ефективним.

На сьогодні нам відомі три форми взаємодії вчителя й учнів у школі інтенсивної педагогічної корекції: форма репродуктивного (пасивного) навчання, форма активного навчання, і форма інтерактивного навчання, які групуються на трьох групах методів: пасивного активного та інтерактивного.

Хоч методи активного та інтерактивного навчання мають між собою багато спільних рис, останні розглядаються як найсучасніша форма активних методів навчання.

У навчальному особистісно-орієнтованому процесі, як відомо, взаємодіють такі компоненти: мотив, зміст, способи дії, оцінка результатів

діяльності. Повноцінне функціонування їх на уроці не можна забезпечити якимось одним методом чи засобом навчання. Щоразу вчитель мусить вдумливо оцінювати можливості відомих йому методів для розв'язання завдань особистісно-орієнтованого уроку. Сучасна дидактика орієнтує вчителів не на універсалізацію тих чи інших методів, а на пошуки оптимального поєднання кожного з них. Тобто, найкращим вважається той метод, який найбільшою мірою відповідає змісту навчання, підготовленості класу, сприяє економному використанню часу.

Щоб вибрати оптимальні методи й засоби особистісно-орієнтованого навчання рідної мови дітей із затримкою психічного розвитку, рекомендується міркувати в такій послідовності:

– Як буде організоване вивчення теми – методом самостійної роботи чи під керівництвом учителя?

– Як буде організоване вивчення теми – пошуковим методом чи репродуктивним?

– Як поєднуюватимуться на уроці словесні, наочні й практичні методи?

– Які методи стимулювання активності учнів будуть застосовані на уроці?

– Які методи контролю й самоконтролю будуть застосовані для перевірки засвоєння нового матеріалу під час закріплення?

Для того, щоб вибрати оптимальні методи особистісно-орієнтованого навчання рідної мови учнів із затримкою психічного розвитку слід враховувати їхні навчальні можливості, ретельно вивчити розділи програми з цих предметів та спів ставити їх з підручниками.

Глибокі знання програми з предмету «Українська мова» допоможуть педагогові визначити, які саме знання, вміння і навички треба постійно контролювати у кожному класі.

Аналізуючи програми, важливо усвідомити, що головна мета вивчення рідної мови у початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції – розвиток мовлення учнів і, отже, – вивчення всіх аспектів мови

ґрунтується передусім на принципах розвитку її усної та писемної форм, а навчальний матеріал з лексики й орфографії добирається відповідно до його значущості для вдосконалення навичок мовлення.

Тільки після глибокого аналізу можна дійти висновку, який матеріал можна опрацьовувати із застосуванням методів проблемного навчання, а який – шляхом пояснення учителя; які знання засвоюються переважно через безпосередню слухання та спостереження, а які – за підручником, у процесі самостійного вправлення учнів.

Методи, що використовуються у процесі особистісно-орієнтованого навчання рідної мови у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції, умовно можна поділити на загальні і спеціальні.

До загальних (традиційних) віднесемо методи, що використовуються у навчальному процесі початкової школи при вивченні всіх предметів.

Спеціальну групу складають також традиційні методи, але такі, що використовуються при вивченні предмету «Українська мова» (граматика та читання), передбаченого навчальною програмою. Характерні особливості змісту навчального матеріалу та особливості засвоєння його учнями із затримкою психічного розвитку обумовлюють необхідність використання особливих методів, методичних засобів та організаційних форм навчання.

До групи загальних належать репродуктивні (пояснювально-ілюстративні) методи, які характеризуються на основі зовнішніх форм їхнього прояву: словесні, наочні та практичні.

Словесні методи включають усний виклад навчального матеріалу самим учителем (розповідь, виклад, пояснення, лекція) і діалогічну форму (різні форми бесіди).

Методи усного викладу мають такі функції:

– створення психологічної установки на засвоєння нового матеріалу, мотивація пізнавальної діяльності учнів під час вивчення певної теми, постановка перед учнями проблемної ситуації;

– розкриття змісту фактичного матеріалу, опис певного об'єкта, повідомлення про події, явища;

– розкриття причинно-наслідкових та інших зв'язків між предметами, явищами;

– зведення знань у певну систему.

Широкі функції методів усного викладу знань зумовлюють їх місце у навчальному процесі. Вони можуть застосовуватися на всіх етапах навчання: під час підготовки до засвоєння навчального матеріалу, у процесі його пояснення, засвоєння, застосування та узагальнення.

Словесні методи спрямовані як на формування і засвоєння понять, так і на формування та відтворення чуттєвих образів.

У першому випадку учитель спирається на словесно-логічний апарат мислення учнів, а в другому – на конкретно-образне мислення, їхній особистий чуттєвий досвід, інтелектуальні почуття.

Основними показниками успішного застосування словесних методів є правильне, усвідомлене відтворення учнями прослуханої інформації, наступне її розпізнавання і почасти застосування.

У процесі усного викладу та відразу після нього доцільно передбачити запитання, які допомагали б виявити, як діти сприйняли і первинно засвоїли навчальний матеріал. Реакції й відповіді учнів можуть бути підставою для повторення навчальної інформації, але вже з допоміжними засобами (прикладом, схемами, унаочненням, зразком міркування тощо).

Щоб поліпшити сприймання слухової інформації, доцільно використовувати різні способи фіксації уваги на прослуханому, залежно від мети повідомлення. Якщо пояснення сприймається на слух, доцільно його супроводжувати лаконічною зоровою опорою, а розповідь – виразними ілюстраціями. Якщо діти слухають інформацію тривалий час, доцільно зробити відповідну установку на зміст і важливість повідомлення, ритміко-інтонаційну виразність мовлення (обґрунтовані паузи, зміна темпу для різних за значущістю речень, емоційне забарвлення голосу).

Гострота сприймання слухової інформації поліпшиться, якщо під час слухання учні оплеском чи іншою дією фіксують кількість вживань певного слова або виразу, які заздалегідь записані на дошці. Для тренування слухової інформації у третіх-четвертих класах корисним є диктант-гра «Будь точним». Його методика: учитель один-два рази читає ланцюжок з 3-4 слів, потім робить паузу, під час якої діти записують те, що запам'ятали. Кількість слів поступово нарощується до 8-10, змінюється і принцип їх добору. За умови систематичної роботи цей підхід тренує не лише слухову пам'ять, а й увагу та швидкість письма.

У початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції широко використовується розповідь. На уроках читання вчитель вдається до розповіді при необхідності повідомити яскраві нові відомості про віддалені в часі предмет чи подію, які висвітлюються в тексті, розповідає про те, що діти не можуть безпосередньо спостерігати, або повідомляє мало відомі факти.

Розповідь – важливе джерело впливу на думку, уяву, емоції, розширення кругозору молодших школярів із затримкою психічного розвитку, тому вона має бути присутньою при особистісно-орієнтованому навчанні на уроках української мови.

На уроках української мови у початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції використовуються переважно три види розповіді: опис, художня розповідь, пояснення.

Опис передбачає чітку, виразну, образну характеристику предметів, явищ, подій, інших ознак, властивостей тощо. Його найдоцільніше використовувати для пояснення фактичного матеріалу.

Художня розповідь, як правило, багата на образні засоби мовлення (порівняння, епітети), звернення до уяви та емоцій школярів. Художня розповідь на уроках читання використовується у разі повідомлення про письменників, обставини написання творів, особисті враження, спогади тощо).

У початковій школі інтенсивної педагогічної корекції зміст розповіді має бути особливо продуманим, щоб докладне пояснення, незрозумілі слова, дрібні подробиці не відвертали увагу дітей від сутності засвоєного, а емоції не пригнічували розумових процесів. Ще К.Д.Ушинський радив учителям : «Розповідаючи про якусь подію першого разу ви повинні передати тільки головні її риси, дві-три цікаві яскраві деталі. Якщо ж ви першого разу прив'яжете до події дуже багато пояснень і деталей, то все оповідання розвалиться у дитячій голові. Закріпіть у ній спочатку небагато, але міцно, і потім уже потроху будуйте на цій міцній основі, що вкорінилася».

Головними вимогами до цього методу К.Д.Ушинський вважав: цікавий зміст, чітка, послідовна форма викладу, яка сприяла б усвідомленню та запам'ятання матеріалу.

Важливо активізувати учнів під час слухання розповіді, подбати про їхній емоційний настрій та підтримання їхньої уваги. Розповідь у початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції має бути короткою – у мажах 4-5 хвилин. Якщо ж вона триваліша, то її слід поєднувати з іншими методами та прийомами: включення наочності, елементи бесіди, запис опорних слів на дошці та ін. Добре побудована розповідь учителя – взірць послідовного, логічного, цікавого мовлення для учнів.

Метод розповіді-пояснення можна використовувати на уроках рідної мови у випадках, коли треба не лише передати певну інформацію, а й розкрити певні причинно-наслідкові зв'язки та залежності між фактами, подіями, розкрити сутність способів дій, які слід чітко запам'ятати. Пояснення може включати елементи бесіди, опору на схеми, ілюстрації, зорові образи. Цей метод навчає школярів стежити за ходом думки вчителя, вибирати й запам'ятовувати найістотніше.

Уміти пояснювати – найважливіша функція учителя школи інтенсивної корекції, адже від цього значною мірою залежить розуміння, а отже, і якість засвоєння учнями понять, способів дій.

Пояснення – послідовний, логічний, чіткий, доступний дітям виклад способів дій, складних питань, що поєднується із спостереженням учнів за демонструванням. Найчастіше пояснення застосовують, ознайомлюючи учнів з новими правилами з граматики, з правилами заучування вірша тощо. Інструкції для молодших школярів із затримкою психічного розвитку мають бути чіткими, включати не більш як два-три завдання, формулюватися невеликими, за змістом доступними для дітей реченнями. Наприклад, перед самостійним виконанням вправи з граматики у 3-4 класах учні одержують інструкцію: 1) прочитати завдання і визначити, що треба зробити; 2) подумати, на яке правило вправа; 3) повторити правило; 4) виконати вправу і звірити з правилом; 5) слова, сумнівні за правописом, перевірити за підручником чи за словником.

Інколи у початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції (зокрема на уроках читання), доцільно використовувати *розповідь-доповнення*, яка розширює і поглиблює відомості, що їх учні дістали з підручника, сприяє виникненню бажання більше знати, розвитку естетичних почуттів.

Усі види розповідей, які використовуються з навчальною метою, повинні мати чітку структуру: початок, розвиток подій, кульмінація і заключна частина.

Активності дітей під час сприймання нового матеріалу сприяє зворотний зв'язок з учителем. Наприклад, на уроці української мови, де діти учаться впізнавати спільнокореневі слова, вчитель пропонує їм допомагати словами: «так» і «ні», коли він намагається закінчити розпочате ним речення і показує своїм виглядом вагання у виборі варіанта спільнокореневого слова, а діти йому мають «підказати».

Подібних ситуацій може бути безліч на різних уроках, їх треба вміти використовувати, щоб діти відчували себе співучасниками навчання. Крім того, такі прийоми допомагають активізації навчального спілкування, що є

необхідною умовою втілення у практику особистісно-орієнтованого навчання.

Метод бесіди. Цей метод має широко практикуватися в особистісно-орієнтованому навчанні рідної мови школярів із затримкою психічного розвитку.

Бесіда – метод навчання, за якого вчитель, спираючись на знання та практичний досвід учнів, за допомогою запитань підводить їх до розуміння нового або уточнення, поглиблення, розширення відомого. Бесіда має широкі можливості для керування пізнавальною діяльністю школярів, активної участі кожного в аналізі фактів, явищ, порівнянні й зіставленні їх, у формулюванні висновків і узагальнень. Велика і виховна роль бесіди: вона вчить колективного пошуку істини, допомагає формувати переконання, дає змогу яскравіше виявитись індивідуальності учня, розвиває критичність, самостійність, уміння доводити, переконувати. Метод бесіди цінується за його рухливість і гнучкість.

Бесіда – це діалог: запитання вчителя й відповіді учнів. Таке навчання особливо практикується у початковій школі. Застосування бесіди доцільне для засвоєння дітьми із затримкою психічного розвитку теоретичного матеріалу, коли він за допомогою запитань розчленовується на ряд відносно самостійних елементів, що полегшує шлях пошуку відповіді або набуття нових знань. Запитання можуть бути короткими, точними, логічно послідовними, активізувати різні мислительні операції. Важливо, щоб запитань було небагато, але достатньо для досягнення мети даної бесіди. Методисти рекомендують запитання ставити до всього класу, після чого зробити паузу для обдумування і вже потім викликати учня для відповіді. Правильність відповідей учнів значною мірою залежить від повноцінності запитань.

Вимоги до запитань учителя: логічна послідовність, чіткість, просте і коротке формулювання, щоб усі учні його правильно зрозуміли. Кожне запитання має пов'язуватися із попередніми і темою бесіди в цілому.

Продумуючи систему запитань, слід пам'ятати про їхні функції: одні з них спрямовані на встановлення фактів – актуалізацію відомих і сприймання нових, організацію всебічного сприймання; інші – на формування понять, виявлення нових зв'язків між фактами, явищами, процесами; ще інші – на застосування знань, активізацію мислення, контролю й оцінки виконаного.

Отже, запитання вчителя під час бесіди можуть актуалізувати різні пізнавальні процеси:

мнемічні, коли запитання потребує передусім діяльності пам'яті, спрямоване на відтворення або закріплення матеріалу;

репродуктивно-пізнавальні запитання спонукають до відтворення знань у звичних ситуаціях без розширення чи поглиблення їх;

продуктивно-пізнавальні запитання спонукають до продуктивного мислення, розв'язання пізнавальних і проблемних задач, що дає учням новий пізнавальний результат.

Бесіда, порівняно з іншими словесними методами, дає більші можливості для здійснення індивідуального підходу до учнів із затримкою психічного розвитку. Диференціюючи запитання залежно від підготовки дітей, можна залучити всіх до активної участі в роботі. Бесіда допомагає поєднати вивчення нового матеріалу із закріпленням та перевіркою раніше вивченого. Бесіди бувають підготовчі, пояснювальні та підсумкові.

Підготовча бесіда. Її головна мета – активізувати знання дітей, що є опорними для сприймання нового матеріалу. Готуючись до проведення бесіди, учитель чітко визначає її мету, поняття, які слід відтворити, опорні слова для розвитку мовлення дітей (якщо бесіда відбувається на уроках читання). Наприклад, учитель планує підготовчу бесіду до теми «Зима» (2-й клас). Він має на меті уточнити уявлення дітей про зимові зміни в природі, в рослинному та тваринному світі, узагальнити їхні спостереження про явища природи взимку, емоційно підготувати до читання вірша «Заворожений сад» Катерини Перелісної. У зв'язку з цими завданнями вчитель намічає

запитання бесіди: Які зміни в природі помічаються на початку зими? Як світить сонце? Яким стало повітря? Що сталося з землею, деревами, квітами? З чого видно, що прийшла зима?

Пояснювальна бесіда має на меті організацію засвоєння нового навчального матеріалу через діалог учителя з учнями. Бесіду, у процесі якої учні засвоюють новий матеріал, можна будувати індуктивним шляхом (від окремих фактів, прикладів, спостережень до загальних висновків) і дедуктивним (від загального положення, твердження, висновків до окремого випадку, конкретного факту, прикладів, які ілюструють або підтверджують загальне). Індуктивний шлях доречний, коли у дітей достатньо знань, спостережень, і в учителя є підстави вести їх до формулювання певних висновків, понять тощо. Дедуктивний факт застосовують, коли висновок, правило сформульовані вчителем, а учні добирають приклади до них.

Ця бесіда може включати елементи пояснення, застосування унаочнення, ігрової ситуації.

Підсумкова бесіда, як правило, завершує вивчення нового матеріалу або є розгорнутим підсумком уроку. Під час такої бесіди учитель пропонує запитання для узагальнення матеріалу уроку. Виявлення емоційного ставлення дітей до вивченого, висловлення емоційних суджень про роботу всього класу та окремих учнів.

Функції *контрольно-перевірної бесіди* – проведення учителем контролю якості засвоєних знань у вигляді фронтального опитування. Для фронтального опитування результативною є така бесіда, у якій запитання і завдання не тільки напружують пам'ять, а й збуджують інтерес, змушують установлювати причиново-наслідкові зв'язки, визначати істотні ознаки предмета, доводити правильність висловленої думки. Поєднання різних типів запитань з літературного читання покажемо на прикладі контрольно-перевірної бесіди за темою «Весна» у другому класі школи інтенсивної педагогічної корекції:

Пригадай, які твори про весну ми вивчали? У яких творах ідеться про ранню весну? Чим вона характерна? Чим особливий місяць березень?

У якому місяці починається період розквіту весни? Звідки ви про це дізналися?

Що ви знаєте про життя звірів, та птахів весною? У яких творах мовиться про допомогу птахам?

У творах яких авторів найяскравіше змальована весняна природа?

Пригадайте, які свята ми святкуємо весною? Назви твори про маму та їхніх авторів.

Пригадайте дитячу усну народну творчість про весну. Продекламуйте улюблену веснянку, гаївку.

Звідки ви дізналися про те, як оживає природа весною?

Чим відрізняється природа глибокої весни від природи ранньої весни?

Назвіть головні риси весни. Чим весна відрізняється від зими?

Бесіда нерозривно пов'язана з іншими методами: розповіддю, яка може включитися у бесіду, демонстрацією, що супроводжує бесіду тощо. В залежності від характеру бесіда може відноситися до репродуктивного чи пошукового методу

Пошукові методи

Учні із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку потребують розвитку гнучкості мислення, уяви, умінь переносити знання й уміння в нову ситуацію, створювати нові образи, звільнення від стереотипів.

Усі ці якості необхідно розвивати у дітей з перших років їхнього навчання у процесі самостійної пошукової діяльності, що передбачає активне вправляння дітей у творчих завданнях.

Вчені методисти вважають, що протягом початкового навчання учням із затримкою психічного розвитку доступні такі форми пошукової діяльності як: *система пізнавальних завдань з прийомами розумової діяльності, евристичні бесіди, метод аналогії, самостійне ознайомлення з новим матеріалом з опорою на допоміжні засоби і без них; елементарні*

дослідницькі завдання. Саме ці форми сприяють формуванню у дітей досвіду пошукової діяльності.

Критерієм відбору матеріалу, який необхідний для організації пошукової діяльності школярів на уроках з української мови є: 1) зв'язок нового із раніше засвоєним матеріалом 2) можливість логічного членування навчального матеріалу на елементарні завдання; 3) наявність суперечностей між опорними і новими знаннями; 4) готовність школярів до участі у пошуковій діяльності.

Евристична бесіда. Цей метод – ефективний спосіб керівництва частково-пошуковою діяльністю учнів. У ній діти виконують самостійно лише окремі кроки пошуку, а цілісне розв'язання проблеми досягається разом з учителем. Тому евристична бесіда доступна для дітей із затримкою психічного розвитку.

Реалізація розвивальних функцій бесіди починається із постановки проблеми, коли створюють ситуацію необхідності пошуку нового знання. Тут учитель навмисне загострює увагу на об'єкті пошуку.

Коли сформульовано проблему, учні під керівництвом учителя відокремлюють відоме від невідомого, актуалізують засвоєні знання. Це робиться з метою усвідомлення: чи можна в цьому разі застосовувати відомий шлях (тоді проблему розв'язують сильніші учні з місця на основі перенесення знань), чи треба шукати нові способи рішення проблеми.

Основні етапи роботи вчителя й учнів під час евристичної бесіди.

Діяльність учителя: 1) створення умов для виникнення проблемної ситуації; 2) стимулювання учнів до формулювання проблеми; 3) керівництво процесом пошуку допоміжних запитань і засобів, стимулювання до спостережень, порівняння, застосування раніше здобутих знань у новій ситуації; 4) корекція висновку.

Діяльність учнів: 1) усвідомлення неможливості застосувати відомий засіб; 2) формулювання проблеми; 3) висунення припущень щодо розв'язання проблеми; їх випробування, аналіз і диференціювання ознак;

зіставлення своїх спостережень із відомими випадками; 4) формулювання висновку.

Для структури евристичної бесіди характерне чергування репродуктивних і продуктивних запитань, що потребують напруженої розумової діяльності: усвідомити суперечність, побачити проблему, сформулювати її; висловити різні припущення, визначити правильний спосіб розв'язання.

Для того, щоб діти здійснили пошукову діяльність, учитель має чітко й точно сформулювати запитання.

Отже, евристична бесіда сприяє розвитку творчих здібностей учнів. Під час такої бесіди учні під керівництвом учителя проходять весь шлях пошуку нового знання аж до його відкриття: створення проблемної ситуації, усвідомлення проблеми у вигляді проблемного запитання і, нарешті – поетапний розв'язок.

За умов попередньої підготовки діти різного рівня розвитку можуть брати активну участь у евристичній бесіді, і це позитивно впливає не тільки на якість знань з рідної мови, а й на оволодіння пошуковими вміннями.

Метод аналогії. Суть аналогії полягає в тому, що властивості одного об'єкта визначаються на основі його подібності з іншим.

Міркування за аналогією ґрунтується на операції порівняння у формі співвіднесення й зіставлення істотних ознак об'єктів, а сам процес будується на основі аналізу, синтезу, абстрагування.

Асоціативна аналогія. Асоціативна аналогія відбувається на рівні репродуктивної діяльності. Для молодших школярів із затримкою психічного це доступний і цікавий спосіб формування нових висновків, пошуку нових ознак, якостей. Її розвитку сприяють ігрові завдання: «Що на що схоже?», «Хто так співає, хто так кричить?», «Словесне плетиво» та інші завдання. Завдання «Словесне плетиво» продуктивне для розвитку мовлення дітей. Наприклад, учитель починає нескінченний ланцюжок: «літера – до літери – склад», а учні продовжують: «склад до складу – слово, слово до слова –

речення, книжка до книжки – бібліотека, травинка до травинки – лужок, зернинка до зернинки – колосок».

Чимало творів на уроках читання – основа для завдань на асоціативну аналогію. Наприклад, у другому класі це можуть бути такі завдання:

– Поміркуйте, хто із лісових мешканців міг би думати так, як черепаха?
(О.Буцень « Чи є зима?»)

– Підготуйтеся розповісти оповідання так, ніби ця подія трапилася з тобою (Ю.Набока «Новорічко»).

– Руки мамині – колиска, кораблик, місточок... Так каже поетеса. А що ти хочеш додати?

– Діти розповіли, що осіннє небо сумне, тривожне, холодне. А яким буде твоє слово? (В. Сухомлинський «Я хочу сказати своє слово»).

– Спробуй закінчити речення і скласти подібні: Крапелька до крапельки, та й буде ...» «Листочок до листочка...» ; «Слово до слова...»; Квіточка до квіточки...».

Самостійне ознайомлення з новим матеріалом. Розвивальні функції цієї пошукової діяльності виявляються в тому, що вона передбачає самоорганізацію і використання учнями у взаємозв'язку багатьох навчальних дій, спрямованих на один результат (визначення мети, виділення невідомого, увага на головне, встановлення послідовності дій, контроль).

Визначаючи матеріал для самостійної роботи з української мови, учитель має бути переконаний, що попередні знання, на яких ґрунтується вивчення нового, діти засвоїли добре. Так само треба дуже уважно поставитися до способу постановки завдання. Інструкція до завдання має бути лаконічною, але точною і повною. Зміст її повинен відображати послідовний хід міркувань, що приводять до засвоєння нового матеріалу.

Для самостійного ознайомлення учнів з новим матеріалом на уроці читання учням пропонують текст описового характеру з підручника. Перед читанням учитель повідомляє мету роботи, називає статтю, яку слід

опрацювати та ставити контрольні запитання, на які треба підготувати відповіді у процесі читання.

Такі завдання можна пропонувати учням третіх-четвертих класів Але не варто завжди пропонувати весь текст. Можна обмежитися лише повною, логічно завершеною частиною. Залежно від рівня підготовленості дітей до самостійного читання з певною настановою вчитель може пропонувати лише ту частину статті, яку діти спроможні зрозуміти без особливої допомоги, а решту її слід залишити для читання й усвідомлення під керівництвом учителя.

Важливо, щоб у процесі самостійної роботи вчитель пропонував дітям пошукові завдання: підготовку висновків за аналогією, виділення головного, встановлення причиново-наслідкових зв'язків тощо.

Отже, при особистісно-орієнтованому навчанні на уроці «Української мови» у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції методи усного викладу навчального матеріалу застосовують у вигляді різних видів розповідей (опис, художня розповідь, інструкція, доповнення, розповідь-пояснення), бесід (вступна, пояснювальна, підсумкова, контрольна-перевірочна евристична), асоціативної аналогії, самостійної роботи. Цю групу методів об'єднує те, що провідним засобом їх реалізації є голос учителя, а додатковими – різні види ілюстрацій.

Наочні методи навчання

Використання наочних методів при особистісно-орієнтованому навчанні мови учнів початкових класів школи інтенсивної педагогічної корекції має на меті збагачення й розширення чуттєвого досвіду учнів, розвиток спостережливості, створення умов для переходу до абстрактного мислення, опори для самостійного навчання й систематизації навчального матеріалу.

Відповідно до функцій наочності засоби унаочнення дуже різноманітні. Так при вивченні рідної мови використовуються предмети та явища навколишньої дійсності, дії вчителя та учнів, що демонструють, як

слід виконувати ту чи іншу операцію, зображення реальних предметів (іграшки, предметні малюнки, картини), символічні зображення – картки, таблиці схеми.

До наочних засобів належить також інформація, яку діти сприймають за допомогою технічних засобів навчання: кінофільми, діафільми, звукозапис, радіо і телепередачі. Ці види наочності називають аудіовізуальними, оскільки інформацію вони передають через звук і зображення.

У початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції застосовується природна, об'ємна, малюнкова, звукова і символічно-графічна наочність.

Використання наочності відіграє переважно допоміжну роль, однак іноді навчальний матеріал (наприклад, явища, предмети, які діти не можуть безпосередньо спостерігати) буває настільки важливе, що без унаочнення уявлення про предмет взагалі неможливе.

Важливе значення при використанні наочності на уроці має постановка запитань, щоб створюваний в учнів зоровий образ активно «працював» для досягнення мети уроку.

Дидактичні функції схематичної наочності на уроках української мови у школі інтенсивної педагогічної корекції полягають у тому, що вони є педагогічною підтримкою міркувань учнів на етапі первинного сприймання, опорою під час самостійної роботи і повторення. Відомо, що окрім загальновідомих схем педагоги виготовляють свої схеми, які розміщують на дошці або на окремих партах. Важливо, щоб така наочність допомагала в розвитку пізнавальних здібностей дітей, здатності до самонавчання.

Ефективність навчання дітей із затримкою психічного розвитку підвищується, коли перед ними ставляться спеціальні завдання, які спонукають їх придивлятися чи прислухатися до нових об'єктів, виділяти їхні характерні ознаки, об'єднувати в єдине ціле, позначати певними словами. У таких ситуаціях у дітей краще розвивається спостережливість,

ніж тоді, коли сприймання наочних об'єктів є тільки ілюстрацією готових знань, повідомлених учителем.

Показники розвитку спостережливості – вдосконалення перцептивного аналізу й синтезу об'єктів, виділення в єдине ціле їхніх ознак та властивостей, підвищення точності їх словесного опису, формування установки на спостереження Г.С.Костюк).

Вибір наочності для конкретного уроку з української мови зумовлюється не лише його метою, а й іншими чинниками, а саме: попереднім рівнем готовності дітей, їхнім емоційним станом, віком, резервом навчального часу. Особливо важливим джерелом чуттєвого досвіду є актуалізація емоційних спостережень дітей.

Вчасне використана виразна наочність – це змістове й емоційне підживлення процесів сприймання, мислення, пам'яті дітей із затримкою психічного розвитку.

З технічних засобів навчання у початкових класах найбільш поширені діафільми й діапозитиви. Статичний матеріал діафільму молодші школярі сприймають значно легше, ніж динамічний у кінофільмі: вони встигають розглянути деталі зорового ряду, осмислити їх. Істотну роль тут відіграють яскравість барв і виразність ліній.

Діафільми, які можна використати на уроках граматики і читання у початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції, за змістом поділяються здебільшого на ілюстративні й пояснювальні. Нерідко це – ситуативні нариси, екранізації художніх творів. Здебільшого діафільми ілюструють текст, допомагають глибше засвоїти його зміст. Діафільми-ілюстрації полегшують навчання всіх видів переказу (повного, вибіркового, стислого), виконання творчих робіт.

Робота з діафільмом на уроці передбачає постійне керівництво учителя. Воно включає такі етапи: пояснення мети завдання, демонстрування діафільму з коментуванням кожного кадру (при цьому учитель зосереджує увагу учнів на істотних ознаках і на важливих, але мало помітних деталях).

Практичні методи навчання. Ці методи навчання дуже поширені у початкових класах. Вони є основним засобом у формуванні різноманітних умінь і навичок. Жоден урок мови – читання не можна побудувати без застосування цих методів.

Види практичних методів: навчальні вправи, ігрові вправи, практичні роботи. Практичні методи застосовуються у взаємодії слова вчителя з різними методами унаочнення. Основним видом практичних методів у початковій школі є вправи – багаторазове повторення навчальних дій з метою формування умінь і навичок. Вправи можуть мати різну психологічну основу виконання. В одних – домінують розумові дії, в інших – практичні, одні – тренують слухові, інші – зорові або тактильні вміння. Особливість вправ – їх багаторазове виконання. Однак просте відтворення дій, які формують певне вміння чи навичку, малоефективне і нецікаве для молодших школярів.

Педагогічне керівництво виконанням вправ передбачає: мотивацію, доведення до свідомості дитини мети виконання певних дій, їх усталеної послідовності; урахування умов, у яких вони відбуваються; аналіз виконання, виявлення причин допущених помилок, пошук можливостей удосконалення умінь і навичок з урахуванням індивідуальних досягнень учнів.

Формування умінь у процесі вправляння відбувається на основі поступового ускладнення умов виконання вправ. Спочатку діти засвоюють спосіб дії за зразком, який показує і коментує вчитель, потім вправляються з опорою на різні види педагогічної підтримки (пам'ятка виконання аналогічних дій); після цього виконують вправи без підтримки, зберігаючи в пам'яті спосіб виконання; нарешті, виконують вправи на застосування засвоєного способу дій у нових умовах.

У системі уроків з української мови у початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції, метою яких є формування певних умінь, способів дій, треба розподіляти різні види вправ, що відповідають таким основним критеріям оптимізації: цілеспрямованість, системність і міра.

Учитель має подбати про те, щоб система вправ: 1) була спрямована на розвиток і закріплення різних якостей знань і вмінь (повноти, міцності, усвідомленості, гнучкості; 2) забезпечувала достатню повторюваність вправ за видами і кількістю протягом вивчення всієї теми; 3) передбачала економну форму пред'явлення, коли до одного запису, малюнка можна поставити кілька тренувальних завдань; 4) включала різні форми керування роботою учнів залежно від ступеня засвоєння ними матеріалу та рівня готовності (опори на зразок, таблицю, поопераційне коментування, контроль кінцевих результатів тощо).

У початковій школі інтенсивної педагогічної корекції триває цілеспрямований розвиток процесів зорового та слухового сприймання у дітей. Корисне й цікаве для дітей тренування слухової чутливості у процесі ігрових вправ на розрізнення звуків («Злови звук», «Який звук заблукав?»), імітацію («Чарівне дзеркальце», «Луна») тощо.

У дітей із затримкою психічного розвитку часто спостерігається недоліки в розвитку фонематичного слуху. Тому розвиток загостреного фонематичного слуху дітей, який дає змогу вловлювати відмінність у вимові близьких звуків, виділяти певні звуки в слові, аналізувати їх; знаходити ті, які частіше чуємо, ті, що відображають певний стан, процеси – спеціальне завдання уроків мови . А такі вправи як фонетична зарядка, розучування скоромовок, лічилок проводяться на уроках читання та на інших уроках.

Учні підготовчого та першого класів школи інтенсивної педагогічної корекції зазнають значних труднощів при опануванні графічних умінь та навичок. Часто учителі йдуть за традицією: багаторазове, виснажливе вправляння дітей у відтворенні тих чи інших елементів літери. Значно ефективнішим є опосередкований шлях – тренування відповідних м'язів руки дитини, координації рухів у таких випадках діяльності, які, здавалося б далекі від письма. Зокрема для розвитку м'язів руки, точності рухів на уроках малювання, праці та фізичного виховання діти виконують різні тренувальні вправи, які їм дуже подобаються. Наприклад, різноманітні

графічні диктанти на уроках письма. Крім м'язів пальців тренується довільна увага, зосередженість, орієнтація в просторі. Добре, щоб результатом графічного диктанту був привабливий для дітей візерунок, орнамент. Корисні також вправи на розфарбовування, домальовування, доповнення, з'єднання.

Отже, практичні методи – важливий і незамінний засіб формування у молодших школярів різноманітних умінь і навичок. Вони переважно реалізуються через систему навчальних та ігрових вправ, застосованих у процесі закріплення, повторення матеріалу з граматики та читання на уроках особистісно-орієнтованого спрямування.

Дидактичні ігри

Дидактичні ігри, які використовуються у початковій школі виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, закріплюють знання, вміння й навички, тренують сенсорні вміння, навички тощо. Правильно побудована дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує вольові якості дитини. Її цінність полягає в тому, що вона виконує роль емоційної розрядки, запобігає втомі дітей, знижує гіподинамію. Якщо вчителі школи інтенсивної педагогічної корекції часто використовують дидактичні ігри, то школярі раптом роблять відкриття, що їм цікаво думати, тобто у них зароджується інтерес до розумової праці.

У навчальному процесі ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи.

Дидактичні ігри бувають: сюжетно-рольові, ігри-вправи, ігри-драматизації, ігри-конструювання. На уроках української мови у школі інтенсивної педагогічної корекції педагоги використовують три перші види ігор.

Дидактичні ігри можуть поєднувати слово і практичні дії, слово і наочність, слово і предмети.

Структурні складові дидактичної гри – дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків.

Дидактичне завдання гри визначається відповідно до програми з урахуванням вікових особливостей дітей. Наприклад, розвиток мовлення, формування логічного мислення на мовленнєвому матеріалі, розвиток оцінки й самооцінки, ініціативи, кмітливості, здатності виявляти вольові зусилля для досягнення поставленої мети, розвиток довільної уваги, зосередженості. Усі ці якості потребують удосконалень у дітей із затримкою психічного розвитку.

Ігровий задум дидактичної гри полягає в тому, що дидактичне завдання в грі свідомо маскується, воно постає перед дітьми у вигляді цікавого задуму. Дітей приваблюють відтворення цікавого сюжету, активні дії з предметами, загадка, таємниця, рольове перевтілення, кмітливість.

На створення ігрової атмосфери істотно впливає ігровий початок. Він може бути звичайним, коли вчитель повідомляє назву гри і спрямовує увагу дітей на наявний дидактичний матеріал, та об'єкти дійсності, та інтригуючим, цікавим, захоплюючим, таємничим.

Ігрові дії – засіб реалізації ігрового задуму і водночас здійснення поставленого педагогом завдання. Виконуючи із задоволенням ігрові дії і захоплюючись ними, діти легко засвоюють і закладений у грі навчальний зміст.

Правила дидактичної гри діти сприймають як умови, що підтримують ігровий задум, їх невиконання знищує гру, робить її нецікавою. Без заздалегідь визначених правил ігрові дії розгортаються стихійно і дидактичні завдання можуть лишитися невиконаними. Тому правила гри задаються педагогом до її початку і мають навчальний та організуючий характер. Спочатку дітям пояснюється ігрове завдання, а потім – спосіб його виконання.

Успіх дидактичних ігор значною мірою залежить від правильного використання в них ігрового обладнання.

Підбиття підсумків гри у зв'язку з такою особливістю дітей із затримкою розвитку як нетерпимість, бажання дізнатися про результати діяльності, проводиться відразу після її закінчення. Це може бути підрахунок балів, визначення команди-переможниці, нагородження дітей, які показали найкращі результати.

Різноманітність ігрових засобів створює широкі можливості, щоб учитель на уроці української мови міг вибрати саме таку гру, яка найбільш відповідає меті уроку.

Вчені-психологи й педагоги зазначають, що гра лише тоді забезпечить стійке позитивне ставлення молодших школярів до навчального процесу, коли використовується систематично. Вони вважають, що дидактичні ігри можна включати в систему уроків. Це передбачає попередній вибір ігор та ігрових ситуацій для активізації різних видів сприймання та обмірковування, де їх використання найбільш своєчасне й ефективно порівняно з іншими методами.

О.Я.Савченко у своєму дослідженні виділяє оптимальні способи використання ігрової діяльності в системі уроків:

- весь урок будується як сюжетно-рольова гра (наприклад, деякі уроки грамоти, що мають на меті ознайомити дітей з новими звуком і літерою, уроки з розвитку мовлення тощо);

- під час уроку як його структурний елемент;

- під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації (за допомогою казкового персонажа, іграшки, незвичного способу постановки завдання, елементів змагання тощо).

На уроці доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування громіздких правил. Перевагу надавати тим іграм, які передбачають участь у них усіх дітей, швидку відповідь, зосередження довільної уваги.

Широкі можливості у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції, особливо у підготовчих-других класах є для проведення ігор-занять

та ігор-вправ. Так, для розвитку усного мовлення та логічного мислення учнів доцільно проводити такі ігри: «З якого дерева листя?», «Знайти такий самий предмет (колір)», «Що змінилося?», «Чого тут не вистачає?», «Коли це буває?», «Для чого це потрібно?», «Хто на чому грає?», «Чиї це інструменти?» тощо.

Ще один приклад створення ігрової ситуації для рольової гри: на одному з уроків: до другокласників раптом завітав листоноша. Він розкладає дітям «листи» – завдання для складання маленьких оповідань за малюнками (або опорними словами), що лежать у конвертах. Діти читають листи і складають твори, а вчитель надає їм у цьому ту чи іншу допомогу.

Учителі, які працюють творчо, вміло використовують на уроках елементи змагання: хто більше назве слів, складе речень, відгадає загадок тощо.

Головні умови ефективності застосування дидактичних ігор на уроках української мови у початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції – органічне їх включення у навчальний процес: захоплюючі назви, наявність справжніх ігрових елементів, зокрема зачинів, римування, обов'язковість правил, які не можна порушувати, використання лічилки, емоційне ставлення самого учителя до ігрових дій (його слова і рухи цікаві, несподівані для дітей).

Коли якусь гру використовують надто часто, виникає небезпека втрати інтересу дітей до неї, бо зникає новизна. У цьому разі, лишаяючи незмінними ігрові дії, в зміст потрібно вносити щось нове: ускладнювати правила, включати елементи змагання, починати гру з несподіваної лічилки або ігрового зачину.

Пояснення учителя під час гри має бути лаконічним і зрозумілим. Часто слід не лише пояснювати учням, як грати, а й показувати, як це робити, (зрозуміло, участь класовода залежить від змісту гри). Наприклад, гру «Відгадай», мета якої – розвиток зв'язного мовлення, вміння точно

описати предмет, доцільно почати з розповіді-зразка, щоб діти зрозуміли, як треба розповідати про характерні ознаки предмета.

Методисти радять проводити дидактичні ігри на початку, в середині та в кінці уроку. В ігровій формі можна ознайомити дітей з новим способом дії, поживавити процес тренувальних вправ. Діти із задоволенням виправлять помилки Незнайка, порозмовляють з Чомусиком, будуть діяти разом із казковим героєм, виконуючи тренувальні вправи. В іграх-вправах школярі розв'язують ребуси, складають загадки. Усе це не лише поживляє навчальний процес, а й запобігає втомі школярів із затримкою психічного розвитку.

Отже, дидактична гра в усіх своїх видах виконує різні функції у процесі особистісно-орієнтованого навчання рідної мови учнів із затримкою психічного розвитку, однак, домінує серед них мотиваційна. Завдяки цьому дидактична гра має свої переваги порівняно з іншими методами навчання.

Самостійна робота учнів як метод навчання

Самостійність учнів у навчанні – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, уміннями і навичками. Часто і правильно застосована самостійна робота розвиває довірливу увагу дітей, виробляє у них здатність міркувати, запобігає формалізму у засвоєнні знань і формує самостійність, як рису характеру. Це зумовлює обов'язковість і різноманітність самостійних робіт на уроках особистісно-орієнтованого навчання рідної мови учнів початкової школи інтенсивної педагогічної корекції.

На кожному уроці української мови можуть бути самостійні роботи різного дидактичного призначення: перевірні, підготовчі, навчальні.

Основна функція перевірних самостійних робіт – контролююча, хоча і їм властиві теж елементи навчання.

Щоб активізувати опорні знання, уміння і навички учнів, необхідні для сприймання нового матеріалу на уроці української мови, учитель пропонує їм підготовчі самостійні вправи. Це можуть бути усні та письмові вправи на

повторення, зіставлення певних фактів, правил, способів дій, попереднє читання, розгляд картин та ілюстрацій, складання описів.

До навчальних самостійних робіт належать ті, які пропонують дітям завдання для самостійного засвоєння нового матеріалу.

Плануючи самостійну роботу, вчитель має:

- 1) визначити її місце у структурі уроку;
- 2) знати вимоги до учнів на даному рівні оволодіння матеріалом;
- 3) передбачити труднощі, які можуть виникнути під час роботи у кожної дитини;
- 4) визначити міру допомоги й корекції труднощів у роботі кожного учня;
- 5) правильно визначити зміст і обсяг завдань, форму їх подачі, тривалість самостійної роботи;
- 6) дібрати потрібний дидактичний матеріал;
- 7) знайти раціональний спосіб перевірки роботи.

У початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції самостійну роботу можна проводити на різних етапах уроку. Форму самостійних завдань бажано урізноманітнювати, щоб працювали різні види сприймання, зорова, слухова пам'ять.

Ефективність самостійної роботи залежить від способу постановки завдання. Бажано, щоб інструктаж був детальним, особливо коли учням пропонують самостійно вивчити новий матеріал. Якщо вказівки мають загальний характер (схема фонетичного, морфологічного розбору тощо), варто оформити їх у вигляді пам'ятки (настінної таблиці), яку вивішують на дошці.

Найчастіше молодшим школярам із затримкою психічного розвитку потрібне керівництво учителя, коли вони опановують новий вид роботи. У цьому разі корисно записати рекомендований план міркування в індивідуальних картках чи на дошці.

Плануючи завдання для самостійної роботи, учитель враховує можливість кожного виду роботи, його відповідність меті уроку, а також можливостям кожного учня.

Так, коли діти самостійно виконують тренувальні вправи, доцільно використати підручник чи картки з диференційованими завданнями; а коли йдеться про підготовку до сприймання нового матеріалу з читання, у пригоді стануть розповідь-бесіда, вправи з дошки тощо.

Тривалість самостійної роботи зумовлюється рядом чинників. Один з найважливіших – складність та обсяг завдання. Воно може бути невеликим, якщо учні тільки-но почали засвоювати матеріал, і техніка виконання вправ у них опрацьована ще недостатньо. У такому разі на самостійну роботу слід відводити більше часу, ніж на етапі повторення матеріалу.

Для підтримання уваги та розширення її обсягу молодшим школярам слід пропонувати такі самостійні завдання, виконання яких потребує поєднання розумових дій із практичними. Наприклад, не тільки прочитати, а й поділити текст на частини, не тільки пригадати правило, а й записати в зошит власні приклади.

Для виконання самостійних вправ, що передбачають формування комплексних умінь, доцільно пропонувати інструктажі, які вказують на характер і послідовність розумових і практичних дій. Наприклад, інструкція для розрізнення іменників така:

Роби так:

1. Усно постав запитання до слова.
2. Вибери слова, які відповідають на запитання хто? що?
3. Що ці слова означають? Якщо назви предметів, подій, почуттів, явищ природи – це іменники.

4. Випиши іменники.

У процесі ознайомлення молодших школярів із новими правилами,

поняттями важливо, щоб відбувалося одночасне засвоєння і способів користування цими правилами. Тому на етапі первинного закріплення доцільно дати дітям зразок міркування для виконання самостійних вправ.

Види самостійних завдань різноманітні. Найхарактерніші з них такі: на уроках читання самостійна робота над текстом має на меті: 1) формувати в учнів повноцінні вміння і навички читання; 2) навчати розуміти зміст твору і засоби створення художнього образу.

Залежно від мети зміст завдань буде різним. У першому випадку це – тренувальні вправи на вдосконалення навичок свідомого, правильного, виразного й швидкого читання; в другому – завдання на усвідомлення художніх образів, їх оцінку, вияв почуттів тощо. Але в обох випадках перед учителем постає проблема – організувати самостійне перечитування тексту з урахуванням його жанрової специфіки. Якщо під час читання науково-пізнавальної статті основна мета учнів – зрозуміти та засвоїти істотні ознаки, зв'язки між подіями, явищами, то при читанні художніх творів найголовніше – яскраве, образне й конкретне сприймання художніх образів, бо через них найповніше передається багатство змісту твору.

Найпоширеніші самостійні завдання – на відтворення прочитаного, вибіркоче читання, розбір образних засобів за ілюстраціями підручника.

Методисти пропонують для організації самостійної роботи учнів такі завдання:

- 1) відтворення фактичного змісту прочитаного;
- 2) підготовка до виразного читання;
- 3) словесне змалювання за уявою;
- 4) 4) пошук, аналіз, порівняння, виділення головного, доведення, узагальнення;
- 5) знаходження взаємозв'язків між причиною і наслідком;
- 6) виявлення авторської позиції;
- 7) Різного роду планування й перекази;

- 8) Знаходження зв'язку між прочитаним і фольклором; між ілюстраціями;
- 9) перечитування з метою виявлення оцінних суджень;
- 10) перечитування з метою логічного «сортування» текстового матеріалу.

Кожен з видів завдань може бути використаний для роботи з текстом будь-якого жанру. Треба лише правильно врахувати рівень підготовки дітей.

Самостійна робота на уроках мови у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції – це здебільшого різноманітні вправи. Поєднуючись з іншими методами навчання (аналізом висловлювань, евристичною бесідою, творчими роботами) вони займають більшу частину навчального часу і пов'язані з орфографією та розвитком мовлення. Дуже важливо, щоб учитель добре усвідомлював функції кожного типу вправ та їх місце у системі уроків.

Для організації самостійної роботи на уроці української мови використовують підручник, індивідуальні картки. Їх доцільно застосовувати під час підготовки до вивчення нової теми, коли учитель концентрує увагу учнів на певній орфограмі чи способі її перевірки. Такі картки допомагають своєчасно виявити прогалини в знаннях кожного учня, вводити диференційовані завдання. Крім того, більшість завдань учні можуть виконувати і безпосередньо на картках (олівцем), що допомагає раціонально використати час.

Особливо корисні картки із завданнями, в яких показано послідовність розумових і практичних дій.

Для тренувальних вправ і перевірки засвоєного корисно застосовувати також різноманітні види перфокарт. З їх допомогою можна практикувати вправи на визначення кількості складів у реченні, розпізнавання орфограм, частин мови тощо.

Перфокарти бувають різні. Це залежить від того, які навички формуються і перевіряються. Наприклад, якщо у 4-му класі перевіряються навички правильного відмінювання іменників і змінювання за особами

дієслів, учні можуть працювати з перфокартами А, Б, що мають відповідні прорізи (отвори) для вписування слів, відмінкових та особових закінчень при накладанні карток на чисту сторінку зошита.

Виконуючи завдання за такими картками, учні пишуть у зошитах цілі слова тільки по одному разу – у верхніх, горизонтальних прорізах, а у вертикальних, навпроти позначень відмінка (особи) – тільки закінчення.

А		Б				
пісня		писати				
Н. хто? що?	я	І особа	я	у	ми	емо
Р. кого? чого?	і					
Д. кому? чому?	і	ІІ особа	ти	еш	ви	ете
З. кого? що?	ю					
О. ким? чим?	єю	ІІІ особа	він	е	вони	уть
М. на кому? на чому?	і					
Кл. хто? що?	е					

Таку роботу можна дуже швидко перевірити, а головне – тренування з використанням перфокарт привертає увагу до виучуваної орфограми, розвиває пильність дітей, дає змогу заощаджувати час.

Самостійна робота з метою первинного закріплення має тривати не більше 7-8 хвилин, щоб учитель зміг відразу перевірити, наскільки учні зрозуміли новий матеріал, виявити помилки. На цьому етапі роботи важливо швидко зорієнтуватися, чому саме учень помилився (не знає попереднього матеріалу, через неухважність тощо).

Відносно новим для учнів початкової школи інтенсивної педагогічної корекції є застосування на уроці групових форм самостійної роботи, коли діти виконують якесь завдання в парі або по троє-четверо. Це виховує вміння співробітничати в колективі, організовуватися на співпрацю. Діти тягнуться на уроці до спілкування у процесі виконання групових завдань. Треба не

тільки присікати їхню природну схильність, а використовувати її для взаємного навчання.

Спостерігаючи за учнями під час виконання групових завдань, учитель відкриває для себе чимало нового в їхній поведінці, здібностях до навчання. Наприклад, учителька дає на парту один конверт. У ньому кілька літер, із яких можна скласти два слова. Треба в парі розібратися, що це за слова.

Щоб працювати самостійно, учень повинен уміти: організувати свою роботу, здійснювати її економно і раціонально, перевіряти якість зробленого.

Виховання умінь і навичок, які сприяють формуванню повноцінної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку, потребують копіткої роботи вчителя, вдумливе врахування ним можливостей кожної навчальної теми і кожної дитини.

Так, звичка до зовнішнього порядку дисциплінує учня, формує зосередженість, довільну увагу. Якість будь-якої роботи підвищується, якщо учень усвідомлює її мету. (З чого треба починати роботу? Які засоби для цього потрібні? Чи можна передбачити результат? Як себе перевірити?). Без цієї складної й необхідної навички якісно виконати тривалу самостійну роботу неможливо. Учитель має систематично перевіряти готовність класу до сприймання усного мовлення, розвивати у вихованців уміння точно й грамотно відповідати на запитання.

Не можна виховувати самостійність у навчанні, не підтримуючи в учня віри у свої сили. Тому до кожного завдання дитину треба готувати, заохочувати її до самостійності. Учитель спочатку показує на прикладі, як виконувати певні дії, потім учні вправляються під його керівництвом і, нарешті, виконують аналогічні нові завдання цілком самостійно.

Щоб учні правильно виконали самостійне завдання, треба давати їм чіткі настанови (пам'ятки) щодо послідовності роботи. Спочатку пам'ятка використовується під час фронтальної роботи. Згодом її варто запропонувати як інструкцію до самостійної роботи.

Алгоритм у навчанні являє собою чіткий опис послідовності розумових операцій, спрямованих на розв'язання багатьох однорідних завдань. Алгоритмічні приписи визначають найдоцільнішу послідовність розумових і практичних дій і привчають дитину міркувати правильно й економно.

Для навчання дітей «діяти за правилом» найдоцільніше виділяти час, коли новий вид роботи вводиться вперше. Основним методом при цьому має бути не пояснення учителя, а приучування дітей користуватися алгоритмом. Під час виконання завдань, спочатку під керівництвом учителя, а потім самостійно, учні виконують за алгоритмом аналогічні й нові завдання. Загальні алгоритми тривалої дії бажано оформити у вигляді настінної таблиці-пам'ятки (алгоритм застосування правила про ненаголошені голосні, сумнівні приголосні, визначення будови слова, відмінкових закінчень тощо).

Розчленування правила або способу дії на ряд послідовних операцій допомагає учням свідомо користуватися ним під час самостійного виконання завдань, сприяє організації розумових і практичних зусиль учнів.

Розвиток самостійності органічно включає формування в учнів навичок і вмінь самоперевірки і самоконтролю. Ці якості розвиваються поступово. Самоконтроль у навчальній діяльності не можна розглядати як навичку, вироблену внаслідок багаторазових повторювань. Це – і підготовча робота до застосування правила (осмислення його суті, усвідомлення послідовності операцій і контроль за правильністю його застосування, формування вміння виявляти й виправляти допущені помилки).

Отже, самостійна робота у початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції – обов'язковий компонент особистісно-орієнтованого навчання мови школярів. Її роль, зміст, тривалість, способи керівництва визначаються метою вивчення певної теми, її специфіки та рівня підготовки учнів.

Метод самоконтролю

Дослідження ряду вчених (Г.І.Жаренкова, В.І.Лубовський, У.В.Ульєнкова, Л.І.Прохоренко та ін..) свідчать про значний недорозвиток

самоконтролю в учбовій діяльності учнів початкової школи інтенсивної педагогічної корекції. Причиною цього є нестійка увага дітей до запропонованого завдання, невміння його осмислити, слідкувати за правильністю виконання, здійснити перевірку зробленого, зрозуміти причини допущених помилок.

Тому у дітей цієї категорії при виконанні ними вправ з граматики та читання необхідно відпрацьовувати основні прийоми розвитку самоконтролю: поопераційне пояснення способу дій, оволодіння конкретними прийомами перевірки, опора на пам'ятку, взаємоконтроль, диференційований підхід учителя до виправлення помилок, матеріалізація навчальних дій під час контролю (підкреслення, доповнення, підставлення відповіді).

Учнів із затримкою психічного розвитку вже з підготовчого класу слід привчати працювати з книжкою, показувати, як списувати з підручника, з дошки, як перевіряти виконану вправу за зразком, вимагати пояснення того як виконувати вправу. Якомога частіше ставити запитання: Як будеш працювати над вправою? Що робитимеш спочатку? Що потім? Як будеш списувати, перевіряти? У таких умовах дітям легше бачити складність у роботі до початку її виконання.

Розвитку самоконтролю на особистісно-орієнтованих уроках української мови у початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції сприяють такі вправи: розпізнавання орфограм на певне правило; знаходження розбіжності у звучанні і написанні слів; пропуск учнями під час диктовки місця в слові, якщо є сумнів щодо його правопису; попереднє визначення труднощів написання; коментоване письмо; виправлення власних помилок за орієнтиром учителя; взаємоперевірка тощо.

Психологічною формою самоконтролю є розвинені форми уваги. Тому в молодшому шкільному віці важливу роль у формуванні самоконтролю відіграє постійне тренування фонематичного слуху і зорової пам'яті. У зв'язку з цим треба широко використовувати прийоми звуко-буквового

аналізу слів, чіткого їх промовляння. Звуко-буквові вправи надають орфографічній роботі свідомого характеру навіть на тих етапах, коли теоретичні знання не забезпечують такої можливості. У дітей формується переконання в необхідності самоперевірки, у тому, що письмо підпорядковане іншим закономірностям, ніж вимова.

Велике значення для розвитку самоконтролю має запам'ятовування графічного образу правильно написаного слова. Тому слід включати такі прийоми як багаторазове відтворення різними способами важких слів, вивішування плакатиків «пиши правильно», «роботи зі словником».

Основою самоконтролю є довільна увага. Тому на уроках української мови слід систематично тренувати у дітей увагу; зокрема такі її якості як концентрація, вибірковість, стійкість.

Для концентрації й розширення обсягу уваги учнів із затримкою психічного розвитку доцільно використовувати ілюстративний матеріал, який демонструється кілька секунд, а діти повинні його охопити зором і запам'ятати.

Ось приклади таких вправ:

1) «Що я встиг побачити?» Учитель на 10-12 секунд показує планшет із зображення кількох сортів фруктів, що різняться кольором. Запитання: «Скільки тут різних фруктів?»

2) «Злови помилку!» Учитель називає рядок слів, серед яких одне-двоє зайвих. Їх слід вчасно зловити.

3) Народні дитячі ігри; наприклад, «Так – ні» не говорити, «білого-чорного – не купувати», «день і ніч», а як навпаки? тощо.

Ефективним прийомом, який привчає учнів до самоконтролю, є по елементний аналіз відповідей спочатку вчителем, а потім учнями з опорою на пам'ятку. На уроках мови діти можуть стежити за відповідями товаришів під час фонетичного, морфологічного чи синтаксичного розбору або будови слова. Діти мають пам'ятку з алгоритмом міркування і уважно стежать за

змістом і послідовністю сказаного, а після закінчення відповіді коментують якість роботи.

Отже, формування самоконтролю – обов'язковий елемент навчання на особистісно-орієнтованих уроках української мови в школі інтенсивної педагогічної корекції. У цій роботі переплітаються мотиваційна і процесуальна сторони: поряд із прийомами, що стимулюють дітей до самоконтролю, здійснюється спеціальне навчання способів перевірки всіх основних умінь, тренування якостей довільної уваги.

Інтерактивні методи навчання

Вчені-дослідники, вчителі-новатори вважають що у центрі уваги сучасної освіти мають бути не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення і діяльності школяра. Тобто, необхідно навчити дитину критично мислити, вирішувати складні проблеми шляхом аналізу обставин і відповідної інформації, приймати виважені рішення, спілкуватися з іншими людьми.

Тому актуальним залишається питання: як навчати, щоб процес навчання став ефективним?

На сьогодні нам відомі три форми взаємодії вчителя й учнів: форма пасивного навчання, форма активного навчання та форма інтерактивного навчання, яку групують на трьох групах методів: пасивного, активного та інтерактивного.

Хоч методи активного та інтерактивного навчання мають між собою багато спільних рис, останні розглядаються як найсучасніша форма активних методів навчання.

Принципи організації інтерактивних методів особистісно-орієнтованого навчання у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції.

Класи формуються як із сильних, так і з слабих учнів. Для сильних дітей відокремлення від слабих шкідливе тим, що вони не мають можливості

оцінювати себе в будь-якій іншій ситуації, окрім собі подібних. У слабих поряд із сильними виховується почуття відповідальності.

Спільна діяльність сильних і слабих учнів відбувається в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки, що розвиває саму пізнавальну діяльність дітей. У них здійснюється розвиток інтерактивних умінь входження в особисте життя: з'являється самоконтроль, самооцінка, орієнтація на власну систему оцінювання різних ситуацій, розвивається здатність до контакту, налаштованість на згоду, толерантність, здатність конструювати різні моделі поведінки; уміння бути лідером, підпорядковуватись, підтримувати дружні стосунки, вміння запобігати конфліктам та виходити з них.

Зрозуміло, що перераховані вміння можна сформувати під впливом адекватних інноваційних методів і прийомів, які б забезпечили активну участь молодших школярів із затримкою психічного розвитку у навчальному процесі. До них належать інтерактивні методи навчання («інтерактив» – від англ. Inter – взаємний та act – діяти).

Вчені визначають інтерактивне навчання як багатомірне явище, оскільки воно розв'язує одночасно три завдання: навчально-пізнавальне (конкретна дидактична мета), комунікативно-розвивальне (пов'язане із загальним емоційно-інтелектуальним фоном процесу пізнання), і соціально-орієнтаційне (результати якого проявляються за межами навчального часу і простору).

Сутність інтерактивного навчання – це діалогічне навчання, яке забезпечує домінування як одного виступаючого, так і однієї думки над іншою. Воно передбачає постійну активну взаємодію, взаєморозуміння учителя та всіх учнів класу; вирішення загальних, але значущих для кожного учасника проблем; рівноправність учителя й учнів.

Інтерактивне навчання має на меті створення умов для всіх учнів класу до процесу пізнання, формування у молодших школярів із затримкою психічного розвитку як предметних, так і загально навчальних умінь та

навичок, надання кожному учневі можливості рефлексувати з приводу того, що він знає і думає; створення атмосфери співпраці, взаємодії, розвиток комунікативних якостей і здібностей, створення комфортних умов навчання, які б викликали у кожного учня відчуття своєї успішності, захищеності.

Інтерактивне навчання української мови у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції передбачає: вирішення творчих завдань, моделювання життєвих ситуацій, використання розминок рольових ігор, спільне розв'язання проблем.

Важливим аспектом інтерактивного навчання є почуття групової належності, що дає слабким, невпевненим у собі учням змогу почуватися безпечно, вселяє впевненість у можливості подолання труднощів. Навчання разом дає учням відчуття суттєвої емоційної та інтелектуальної підтримки.

Використання іншої стратегії змінює і роль учителя. У ході інтерактивного навчання учитель не повідомляє дітям готові істини, рішення, а організовує навчальний процес так, щоб учні при пошуку ідей навчали один одного; допомагає створити атмосферу підтримки, взаєморозуміння, терпимості, дружелюбності. Учні мусять відчувати доступність, відкритість учителя у спілкуванні; довір'я, уміння поставити себе на місце учня й побачити ситуацію його очима; співпереживання, співчуття.

Проте вчені-методисти відмічають, що жоден з методів не є універсальним. Ефективність методу визначається правильністю його добору, дотриманням методики проведення.

Для ефективного застосування інтерактивних методів навчання української мови дітей із затримкою психічного розвитку педагог має ретельно планувати свою роботу, використовувати методи, адекватні віку дітей, їхньому досвіду; добирати таку інтерактивну вправу, яка б давала

ключ для засвоєння теми, упродовж вправи давати учням час для обмірковування завдання, враховувати темп роботи кожного учня та його

здібності, на одному занятті використовувати лише 1-2 інтерактивні методи, проводити неквапне обговорення за підсумками виконання вправи, проводити експрес-опитування, здійснювати корекційну роботу.

Вчені методисти об'єднують методи інтерактивного навчання в групи, залежно від мети уроку та форм організації учбової діяльності учнів.

- Кооперативне навчання (робота в парах, трійках, у малих групах);
- колективно-групове навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм тощо);
- ситуативне моделювання (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація);
- організація дискусійних питань (метод ПРЕС, «займи позицію», «дискусія»);
- взаємодія – діалог;
- інформаційні («Моє ім'я», Перше знайомство», «Хвилина мого життя», «Мені подобається» тощо);
- пізнавальні (Від А до Я»);
- мотиваційні (Мої очікування», «Лист до самого себе»);
- самооцінка «Інтерв'ю»);
- регулятивні («Виробимо правила»).

Однією із колективних форм навчання є робота в парах. Цей метод може бути підготовчим на початковому етапі формування у дітей групової роботи, а також використовуватись як самостійна технологія навчання.

Склад пари – діти, що сидять за однією партою – постійні пари. Але можуть бути й динамічні пари. Можливий розподіл у пари за бажанням учнів вільний чи організований учителем.

Виконуючи завдання, учасники обмінюються думками, радяться, допомагають один одному, оскільки завдання є для них спільним.

Цінність методу полягає в тому, що робота в парі не дає змоги кожному з учасників відхилитися від виконання завдання і, тим самим, спонукає їх до спільної та активної роботи.

Методика організації роботи в парі.

1. Учитель повідомляє учням, що вони будуть працювати у парах.
2. Діти отримують завдання для виконання.
3. Учитель має переконатися, що діти зрозуміли суть завдання.
4. Учитель визначає час, який відведено на роботу.
5. Учитель здійснює корекційну роботу з учнями, якщо вони цього потребують.
6. По закінченні часу пари подають свої роботи.

Метод «Мозковий штурм». Метод «Мозковий штурм» (мозкова атака – оперативний метод вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності, за якою учасникам групи пропонують висловити якомога більшу кількість варіантів рішень, у тому числі й найфантастичніших. Потім із загального числа ідей вибирають найбільш вдалі, які можуть бути використані на практиці.

На думку вчених «Мозковий штурм» – це метод, який допомагає зняти психологічну інерцію і отримати максимальну кількість ідей за мінімальний відрізок часу.

Переваги методу в тому, що він досить простий і доступний дітям із затримкою психічного розвитку, навіть якщо учасники не дуже компетентні. Це колективний метод розв'язання завдань, тому спрацьовує системний ефект – збільшується сила рішень від об'єднань зусиль багатьох людей і можливості розвивати ідеї один одного.

«Мозковий штурм» можна використовувати щоденно для розвитку фантазії, уяви у дітей. Можна навчити дітей не боятися висловлювати свої думки, зняти страх перед критикою і страх помилитися. Можна навчити слухати товаришів, поважати свою у чужу думку, здружити клас. Можна підняти статус боязкої дитини, зробити її сміливішою, якщо звертати увагу на її рішення, навіть слабкі. Можна навчити дітей позитивної критики.

Умови, що забезпечують ефективність методу «Мозковий штурм»

на особистісно-орієнтованих уроках з української мови у початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції.

- Якщо тема обговорюється в цілому;
- для учнів ця тема не нова, вони мають початкові уявлення про неї, отримані на уроках, або із життєвого досвіду; тема має бути актуальною, цікавою і значущою для дітей.

Етапи проведення мозкового штурму: постановка проблеми, генерація ідей, групування, відбір і оцінювання ідей.

Правила проведення «Мозкового штурму»:

- для вирішення проблеми підходимо з різних боків;
- пропонуємо якомога більше ідей;
- не повторюємось, називаючи ідеї;
- висловлені думки приймаємо без оцінювання й критики.

Метод «Мозковий штурм» можна використати в роботі з дітьми молодшого шкільного віку з метою:

- вчити дітей генерувати ідеї;
- вчити сміливо висловлювати свої ідеї;
- вчити дітей фантазувати;
- вчити говорити почергово, слухати інших, не перебиваючи, поважати чужу думку;
- підтримувати нерішучу дитину, похваливши її ідею.

Варіант мозкового штурму з дітьми із затримкою психічного розвитку на уроці української мови.

Мета: віднайти найкращий варіант вирішення проблеми.

1. Об'єднати дітей класу в дві групи – «генератори ідей» і «експерти».
2. Пояснити дітям правила гри та обов'язки кожної з груп; зазначити при цьому, що можна висловлювати будь-які ідеї, сміятися з них ніхто не буде. За всі ідеї будуть видавати фішки.
3. Визначити обом групам завдання.
4. Попросити генераторів висловити свої думки, які вчитель записує

на дошці, а експерти слухають.

5. Коли ідеї закінчаться, експерти дружелюбно оцінюють їх, вибирають кращі.

6. Учитель хвалить усіх дітей за роботу.

Орієнтовні теми, які можна запропонувати для обговорення дітям із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку.

Як треба ходити взимку по вулиці, коли на дахах висять бурульки?

Як не сваритися з товаришем?

Як розмішати цукор у склянці з чаєм, якщо немає ложечки?

Як курочці врятувати курчат від кота?

Як можна привітати людину?

Як прикрасити класну кімнату до Нового року?

Що можна покласти у борщ, щоб він був смачний?

Як врятувати сніжинку, щоб вона не розтала?

Як не запізнюватися до школи?

Як дізнатися, котра година, якщо нема годинника?

Теми для «мозкового штурму» можна широко визначати на основі прочитаних казок, оповідань, віршів.

Вправи – енергізатори.

У ході будь-якої учбової діяльності діти із затримкою психічного розвитку періодично стомлюються, відчувається зниження їхньої активності. Засобом подолання спаду енергії є вправи-енергізатори, або короткотривалі вправи, спрямовані на відновлення енергії дітей, відновлення інтересу до заняття. Такі вправи допомагають дитині перемогти сором'язливість, перебороти особистісні страхи і комплекси, навчитися цивілізовано спілкуватися з навколишніми людьми.

Енергізатори застосовують для згуртування групи, для розминки, розславлення, пожвавлення активності учасників; для розвитку у дітей комунікативних навичок.

Приклади вправ-енергізаторів.

«Що я люблю робити?»

Матеріал: папір і ручка для кожного учня.

Інструкція: на аркуші паперу напиши слова: «Я люблю робити...» Далі напиши про все, що ти любиш робити. Візьми другий аркуш паперу. Напиши зверху слова: « Я не люблю робити...» Нижче перерахуй, що ти робиш без задоволення. Подумай, чому це тобі не подобається.

«Подарунок»

Діти утворюють коло. Учень починає гру словами; наприклад, «Тобі, Оленко. Я хочу подарувати, що у мене є». Промовляючи слова, дитина уявляє, що тримає щось у руках; підходить до Оленки і передає їй свій подарунок. Оленка приймає подарунок і вирішує, кому вона хоче зробити подарунок.

«Ласкаве ім'я».

Діти стоять у колі. Учитель пропонує згадати, як кожного з них ласкаво називають вдома. Потім учасники по чергово кидають м'яч один одному. Той, до кого потрапив м'яч, називає своє ласкаве ім'я.

«Сонячний зайчик»

Учитель повідомляє дітям, що він спіймав «сонячного зайчика», і пропонує передати його по колу, щоб кожна дитина змогла зігріти його своїм теплом. Коли «зайчик» повертається до вчителя, той сповіщає дітям, що за цей час «зайчик», зігрітий теплом дітей виріс і вже ледь вміщається в його долонях. «Зайчика» відпускають, але кожен із дітей ловить частки його тепла.

Виконання вправи-енергізатора обов'язково слід завершити короткою бесідою з дітьми про емоції, почуття, враження, які вони отримали від вправи, про мету виконання вправи.

Окрім інтерактивних методів сучасна дидактика пропонує ще ряд інших, нетрадиційних методів, що забезпечують створення на уроці особистісно-орієнтованої ситуації.

Назвемо нетрадиційні методи навчання, спрямовані на розвиток особистості учнів, які можуть бути використані на уроках української мови у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції.

Метод експресивної і творчої ситуації. Цей метод цінний тим, що дозволяє здійснити цілісний підхід до людини як до єдинства, у якому всі функції взаємозв'язані.

Прийоми методу – малювання на уроці рідної мови, образні розмови, написання творів, музика, фізичні вправи. Завдяки цьому особистість дитини збагачується, оскільки виступає у ролі творця і в ролі сприймаючого. Через емоцію, закладену в малюнку, в творі відбувається вивільнення енергії, знімаються психологічні бар'єри, особистість стає більш відкритою, більш творчою.

В основу цього методу покладені відомі методики гуманістичної психології, орієнтовані на суб'єктивну творчість, тобто творчість, в результаті якої може з'явитися продукт. Вона локалізується не лише в психіці, але і в тілі. Метод базується на тому, що манера і характер руху відображають наші особистісні особливості, і внутрішнє «я» людини відбивається у візуальних формах з того моменту, коли людина починає спонтанно писати, малювати чи рухатись.

Основні етапи методу експресії можна спланувати так:

1) починати процес слід з того, щоб побудувати атмосферу довіри, тобто створити дитині середовище, у якому вона могла б звільнити себе від своїх проблем;

2) учні розміщаються зручно, вчитель дає команди, що запрошують до створення певного настрою і стану. Далі можна переходити до рухів.

3) Важливим є стан рефлексії, можна починати так: «Я хочу, щоб ви деякий час подумали про те, що тут відбувалося і т.ін».

4) Перехід до написання, розмови, малювання. Інструкція така: «Це написання твору (ця розмова) не для того, щоб створити щось дуже гарне, а для самодослідження.»

5) Перехід до заданих рухів під музику. Пропонується музика на 15-20 хвилин і дається інструкція типу: «Відчуйте себе в лісі. Відчуйте себе кимось (чимось) у лісі: звіром, деревом, вітром. Зверніть увагу, як іде той, ким ви себе відчули; чого він хоче зараз, коли він ...?»

6) Напишіть оповідання про те, ким ви відчули себе тепер».

7). Прочитайте це своєму сусідові по парті.

8) Поділіться на групи по 2-3 особи, нехай кожен із групи відобразить у живій скульптурі те відчуття, яке викликала ситуація (найбільш хвилююче, турботливе (негативне) і, навпаки, радісне відчуття.

Що дає цей метод особистісному розвитку дитини?

1) можливість виражати агресивні відчуття в соціально прийнятій манері і за короткий строк звільнитися від них;

2) розвиток уяви і творчості через розвиток фантазії;

3) сприяє розвитку самосвідомості;

4) допомагає закріпити взаємостосунки між людьми.

Метод читання вголос. Цей метод займає важливе місце в розвитку особистості учня. У переважній більшості випадків головна тема навіть невеликого літературного твору – задача, яку мусить розв'язати герой, перепони, які він мусить подолати. Практично завжди матеріалом твору є ситуація, взята із дитячого життя, або акт переживання.

Тексти, такі як фантастика, казки, загадки можуть бути ілюстраціями із повсякденного життя, де перед героєм стоїть вибір – вольовий, моральний, інтелектуальний. Ідея роботи з літературним матеріалом полягає в тому, що кожна така художня ситуація мусить ввести дитину у глибокі особистісні пласти. Читаючи, дитина проникає у долю героя, зустрічається і взаємодіє з ним.

Завдання учителя при роботі з таким матеріалом – ставити перед учнями проблему, але ставити так, щоб це була їхня проблема. Перш за все, учень має зрозуміти, в чому вона полягає. Таким чином досягається реалізація головної ідеї: коли включається в роботу дитяче мислення, дитина

опирається на свій власний досвід. Вона приміряє проблему на себе, на свої можливості, оцінки, на те, як вона її приймає.

Завдання учителя полягає в тому, щоб оповідання чи інший вид твору зачепили якусь із потреб дитини, що стало б для неї моментом руху особистості.

Метод читання використовується:

1) як один із прийомів інтроспективного аналізу, коли матеріал твору використовується як конкретний спосіб звернення до себе;

2) як прийом у методі передачі знань, коли зміст у тексті несе безпосереднє знання про психологічне явище;

3) як прийом у проблемному навчанні для постановки задачі;

4) як безпосередня ілюстрація феномена; наприклад, опис радості, гніву, конфлікту, приязні.

Метод розвитку творчого самопочуття. Метод розвитку творчого самопочуття включає в себе ігри та завдання з розвитку довільної регуляції і навичок довільної поведінки, почуття партнера, уяви, спостережливості, почуття ритму і т. ін.. Особливе місце тут займає використання елемента театралізації і драматизації у педагогічному процесі, яке призводить до соціальної адаптації і підвищує рівень його комунікабельності.

Введення дитини у драматизуючу гру вчить її не лише пристосовувати себе до інших, але й впливати на інших та у якійсь мірі адаптувати їх до себе.

Сутність театралізації полягає в тому, що учневі на якийсь час пропонується перевтілитися в особистість, яка володіє бажаними властивостями і «пожити» таким чином у необхідних для їхнього прояву обставинах.

Перевтілення у запропонованих обставинах або «від імені персонажа» має ту цінність для школяра, що у момент аналізу і гри зливається розумове і фізичне, зовнішнє і внутрішнє на шляху до пошуку людського буття. Це призводить до ефективного розкріпачення власної індивідуальності, прояву творчої активності й самостійності.

Метод дає основу для розвитку здібності до аналізу проблемних ситуацій. Учитель у цю роботу повинен привносити емоційно-оцінний зміст. Спосіб впливу «роби, як я» збільшує можливість педагога зробити досяжними ті знання, які отримують учні.

Метод дискусії. Метод володіє можливостями для пошуку і закріплення позитивних еталонів у комунікативній поведінці і в ставленні до себе.

Зміст дискусії може бути організований на матеріалі аналізу учбової ситуації, взятої із прочитаного оповідання. Сутність її полягає в тому, що дітям задається ситуація певних психологічних стосунків, які слід розглянути з погляду на вибір певного типу поведінки: найбільш доцільного, найбільш можливого і допустимого. Метод будується на типових прикладах, вчить використовувати загальні правила.

Змістова дискусія може розгортатися відносно якогось предмета, випадків із практики, оповідання тощо.

Процедура обговорення:

1) не слід змушувати дітей іти в обговоренні по тому шляху ідей, які є головними з погляду вчителя. Нехай діти діють по порядку, продиктованому їхніми власними інтересами.

2) Не слід кожного разу наставляти на обговорення лише ті ідеї, які важливі на думку вчителя. Дозвольте розвивати дискусію у напрямку тих проблем, які виникають у розумінні учнів під час їхнього діалогу один з одним.

3) Не слід багатослівно обговорювати маловажні питання в ущерб більш значних.

4) Спонукайте учнів створювати свої власні ідеї.

5) Вчіть учнів виявляти проблеми у процесі їхніх діалогів у ході дискусії.

6) Змушуйте учнів усвідомлювати свої власні передбачення, ідеї, запитання, які створюються у процесі дискусії.

7) Намагайтеся уважно слухати те, що каже учень і заохочуйте учасників дискусії слухати один одного.

8) Спонукайте дітей розмовляти один з одним.

9) Схвалюйте учнів, коли вони знаходять аргументи чи підтвердження власним переконанням.

Що дають дискусійні методи у навчанні?

- 1) Розвивають суб'єктивну активність.
- 2) Розвивають уміння слухати.
- 3) Підвищують мотивацію включення у рішення проблеми.
- 4) Дають можливість аргументувати свої думки.
- 5) Задовольняють потребу в самоповазі.

Ігрові методи. У початковій школі широко використовуються рольові ігри на основі прочитаних творів. Вони мають сценарій, алгоритм рішення і дозволяють учням бачити результат цього рішення. Дозволяють дослідити процес прийняття рішення з врахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Рольові ігри будуються на передбаченні, що людина засвоює краще всього динамічні процеси. Тому в іграх робиться наголос на активні дії. Навчальний процес будується на драматизації досліджуваної ситуації.

Рольові ігри дозволяють учням:

- з'ясувати власні соціальні установки, почуття, думки, зв'язані з реальністю; розвивати емпатію; оволодівати новими моделями поведінки у формі спілкування; знаходити адекватне вирішення ситуації ніби зсередини.

Що дають ігрові методи у навчанні учнів із затримкою психічного розвитку ?

1) Розвиток самопізнання за рахунок зниження бар'єрів психологічного захисту та усунення нещирості на особистісному рівні.

2) Особистісний ріст учасників через розширення сфери усвідомлення себе та інших, а також процесів, які відбуваються в групі.

3) Намагання учнів визначити якомога більш можливостей вибору при зустрічі із життєвими труднощами і проблемами.

4) Ріст усвідомлення учнем себе.

5) Оволодіння учнями уміннями рефлексувати, аналізувати свою поведінку.

Особистісно-орієнтовані уроки з української мови (читання та граматики) у початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції будуть ефективними лише тоді, коли педагог, окрім новітніх методів, правильно використає *традиційні (спеціальні) методи* навчання цих предметів. До традиційних методів на уроках читання відносяться: саме *читання* у різноманітних його формах, підготовча бесіда, що сприяє кращому розумінню прочитаного, словникова робота, яка забезпечує свідоме сприймання і правильне читання складних для вимови слів, різних видів перекази, та вправи на складання плану прочитаного.

На уроках читання та в позаурочний час проводяться екскурсії, необхідні для успішного навчання та зв'язку з життям, спостереження природи та праці людей.

Усі методи, що використовуються на уроках читання, сприяють глибшому розумінню прочитаного, але кожен з них має свою мету. Так, словникова робота збагачує й розширює словник учнів, робота над планом вчить аналізу й узагальнення, переказ розвиває логічне мислення та мовлення дітей. Разом з тим, якщо ці методи взаємозв'язані, один включає в себе інший або готує його, можна говорити про їхню дієвість.

Система методів у пояснювальному читанні виховує в учнів уміння правильно сприймати фактичний зміст та розуміти авторську оцінку зображених явищ (ідею твору). При цьому вони пов'язують думки твору з власними спостереженнями над життям. Разом з тим, діти вчаться любити книгу, читання, відчувати духовну красу героїв, сприймати красу поетичної мови.

Метод читання як основного заняття на особистісно-орієнтованому уроці.

На кожному уроці у початкових класах школи інтенсивної педагогічної корекції читання обов'язкове і багаторазове, але воно обов'язково сполучається з іншими методами, які надають читанню різну цільову спрямованість, доповнюють його новим учбовим змістом.

Читання взагалі буває двох видів: читання вголос і читання мовчки (про себе). При особистісно-орієнтованому навчанні дітей із затримкою психічного розвитку обидва види читання мають велике значення. Кожен з них має власну перевагу над іншим, обидва мають свої особливості, недооцінювати які у практиці початкової школи буде неправильно.

Голосне читання є основним засобом навчитися читати, сприяє розвитку живого усного мовлення, виховує вміння говорити виразно й правильно, дає можливість дитині краще запам'ятати прочитане. При голосному читанні вчитель має можливість виявити й перевірити вміння учнів правильно читати. Голосне читання необхідне для слухання його іншими (виступи, художнє читання тощо). Є ряд творів (вірші, казки, загадки, байки), що розраховані лише на голосне читання і дістають своє смислове і зовнішнє оформлення лише при читанні вголос. Читанням уголос учитель дає учням зразки правильного, виразного читання.

Читаючи вголос, учень витрачає енергію й увагу на самий процес читання. Він пильнує за тим, щоб не помилитися правильно вимовити слова, відтворити інтонацію, і це приковує до себе увагу учня часом у більшій мірі, ніж зміст.

У школі інтенсивної педагогічної корекції діти починають читати про себе в другому класі, в кінці другого півріччя. У цей час вони про себе читають повільніше, ніж уголос. Перш, ніж перейти до читання про себе, діти читають пошепки.

Всяке читання і вголос і мовчки мусить бути свідомим. Сприймання й розуміння прочитаного здійснюється через зір, слух і моторику, а тому часто

учні середньої ланки, готуючи домашнє завдання, читають уголос, а не мовчки; бо саме через таке читання дитина краще підготує себе до читання на уроці, перед класом.

Отже, обидва види читання мають навчальну цінність. Тому треба постійно розвивати в учнів із затримкою психічного розвитку читання як уголос, так і мовчки.

Уся робота з розвитку навичок мовчазного читання повинна бути цілеспрямованою і контролюватись. Даючи завдання для мовчазного читання, учитель ставить перед учнями певні вимоги, визначає час, однак при цьому враховує читацькі можливості кожної дитини. Щоб мовчазне читання було свідомим учитель дає учням певне завдання.

Залежно від класу, від розвитку й підготовленості учнів, такі завдання можуть бути найрізноманітніші; наприклад; 1) знайти у тексті відповідь на певне запитання; 2) дати відповідь на запитання своїми словами; 3) прочитати й переказати прочитане; 4) прочитати й пояснити заголовок оповідання; 5) скласти план прочитаного; 6) поділити оповідання на частини; 7) дати назву кожній частині оповідання; 8) підібрати малюнки до прочитаного тощо.

Перед читанням мовчки треба інструктувати учнів, як саме читати: не рухати губами, не пропускати слова, а слова, що важкі для вимови, спочатку промовляти голосно.

Навчання мовчазного читання у 2 класі школи інтенсивної педагогічної корекції слід починати з читання окремих речень, потім абзаців, і лише тоді переходити до читання цілого тексту.

Мовчазне читання слід чергувати із читанням уголос. Так, у 2 класі спочатку текст читає учитель уголос, а потім прочитують учні мовчки. Після цього проводиться розбір прочитаного за завданням учителя перед мовчазним читанням. Далі учні читають текст уголос і аналізують докладніше.

У 3-4 класах після вступної бесіди вчитель може відразу дати завдання для мовчазного читання. Далі учні читають текст уголос і розбирають докладніше.

У методиці викладання української мови у початковій школі існує термін «якості читання»: їх чотири – свідомість, правильність, виразність, швидкість. Про вироблення таких якостей учитель школи інтенсивної педагогічної корекції мусить дбати з першого до останнього уроку української мови.

Найважливішою якістю читання є свідоме читання, тобто повне розуміння тексту, який вивчається, а це – уміння зіставити прочитане з явищами природи і суспільного життя і зробити певні висновки та висловити своє ставлення до прочитаного.

Щоб читання стало свідомим, учні повинні зрозуміти 1) значення слів читаного тексту; 2) зміст речень, із яких складається текст; 3) зв'язок між реченнями (часовий, просторовий, причиново-наслідковий); 4) головну думку, основний зміст прочитаного і логічний взаємозв'язок між окремими частинами.

Бесіда, як метод навчання на особистісно-орієнтованому уроці читання. Бесіда – це завжди діалог учителя з учнями. Матеріалом для діалогу є власний досвід дітей, враження від навколишнього та ті думки, образи, почуття, які дає їм книга. Будуючи бесіду, необхідно уявити собі, який життєвий матеріал внесуть у неї діти, що вони знають, що переживають. А далі продумати, на що слід спрямувати думки й почуття дітей, щоб у результаті бесіди їм відкрилося щось нове. Правильно організована бесіда розвиває мислення дітей, оскільки вчить їх спів ставляти, пояснювати факти, обґрунтовувати свої думки, розвиває спостережливість та увагу. У бесіді закріплюються навички чіткої й правильної мови.

Успіх бесіди на уроці читання залежить від того, наскільки правильна її внутрішня логіка, тобто очевидна для дітей взаємозалежність запитань. Бесіда має бути цікавою для учнів, збуджувати їхні почуття та емоції,

викликати у них бажання поділитися своїми думками. В той же час діти мають бачити зацікавленість самого вчителя розмовою з ними. Стимулом до активізації бесіди є реакція вчителя на висловлювання дітей, заохочення та доповнення їх.

Зміст бесіди залежить від правильної побудови запитання вчителя на від умілого використання відповідей учнів, а також від наявності запитань самих дітей. Повноцінною є та бесіда, яка спонукає дітей замислюватися, збуджує зацікавлення, викликає нові запитання.

Добре побудована бесіда є результатом гармонічного сполучення емоціонального сприйняття та логічного роздуму.

Запитання має спонукати до активної роботи дитячу думку, дати поштовх до виникнення емоцій. Хороше запитання вчителя має викликати у дітей зустрічні запитання. Необхідно також, щоб одне запитання впливало з іншого і було ніби одною з ланок цілого ланцюга запитань, а всі вони підкорялися б одній меті – навчити дітей всебічно, правильно і глибоко сприймати прочитане.

При читанні художніх творів запитання мають специфічний зміст. Вони охоплюють різні сторони твору. Залежно від змісту запитання поділяються на п'ять груп:

1. Запитання для виявлення якості сприймання учнями фактичної сторони твору. Вони подаються у тому випадку, коли педагог не впевнений, що дітям зрозумілий увесь фактичний зміст твору. У школі інтенсивної педагогічної корекції такі запитання даються з підготовчого по четвертий клас.

2. Запитання, що дозволяють виявити уявлення учнів про предмет чи явище. Запитання слід поставити так, щоб наштовхнути думку дитини на конкретну відповідь. Не завжди слід вимагати визначення; у початковий період навчання корисно запропонувати дітям зробити опис ознак чи способів вживання предмета, а від цього можна переходити й до визначення.

Іноді, ставлячи запитання з метою виявити, чи розуміє учень значення прочитаного слова, доцільно поставити запитання до змісту цілого речення.

3. Запитання, що виявляють різноманітні зв'язки: за часом, за суміжністю, за схожістю і контрастом, зв'язки причини і наслідку.

Спостереження за сприйманням дітьми прочитаного тексту приводять до висновку, що фактичний його бік вони засвоюють ніби правильно: уявляють факти та їх послідовність, але лише із зовнішнього боку. Глибші – часові, причиново-наслідкові зв'язки до їхньої свідомості не доходять, або діти їх сприймають неправильно. Отже, перед учителем постає задача – допомогти учням зрозуміти ці зв'язки.

4. Велике освітнє значення мають запитання, що виявляють зв'язки за схожістю і контрастом. Маються на увазі запитання, що зосереджують увагу дітей на риси схожості й відмінності у вчинках, предметах і та оточенні, що зображені автором. Чим схожі дві дійові особи? Чим несхожі? Як за одних і тих же обставин поведуться різні особи?

«Хто добре порівнює, той добре вчить», – говорив Ян Амос Коменський. Цей принцип особливо стосується до пояснювального читання художніх творів. У процесі порівняння найвиразніше виступають характерні ознаки. Сам процес порівняння має велике значення як в освітньому відношенні: учні відкривають при цьому для себе багато нового; так і у виховному: порівнюючи, дитина встановлює своє ставлення до предметів порівняння і це впливає на її особистісну поведінку.

5. Запитання, що приводять до узагальнення, яких у поданому тексті немає, але для яких цей текст дає конкретний матеріал. Для учнів 3-4 класів фактичний бік більшості оповідань, статей більш-менш зрозумілий. Діти самі відповідають на такі запитання. Але важливим завданням залишається вияснення логічних зв'язків, без чого важко зробити узагальнення, яке виходить за межі тексту.

При формулюванні узагальнюючих запитань завжди слід спиратися на фактичний матеріал тексту, дитячих спостережень, а іноді й на життєвий досвід школярів.

Не менш важливе значення, ніж зміст запитання, має його форма. Спостереження свідчать: якщо дитина відповідає на запитання, не задумуючись, механічно, то сама форма запитання часто може підказати їй ту чи іншу відповідь незалежно від його змісту. Так, якщо в запитанні пропонується альтернатива чи – чи, то у відповіді завжди буде висловлена її друга частина. Запитання: «Як вчинив хлопчик, добре чи погано?» Відповідь (якщо вона дається швидко й механічно): «Погано».

Слід відрізнити запитання, які наводять учня на відповідь, від запитань, які її підказують. Навідні запитання особливо корисні при узагальненнях, при виявленні основної думки прочитаного твору. Навідні запитання мусять «навести» учня не на відповідь, а на пошуки відповіді; лише тоді воно буде мати освітньо-виховне значення.

Що менш розвинена дитина і чим складніший текст, тим більша необхідність у навідних запитаннях. В одному й тому ж класі вчитель може ставити запитання як у повному обсязі по суті, так і з 1-2 навідними запитаннями.

Від навідних запитань дуже відрізняються запитання-підказки, якими іноді користуються вчителі. Часто запитання-підказки мають спотворену форму: у запитанні вчитель дає відповідь, за виключенням 2-3 слів, що їх учень додає механічно.

Надзвичайно корисні запитання, звернені до учня, як носія власної думки. Вдала постановка запитань виховує в учнів навички роздуму: «А як ти думаєш? А по-твоєму як? А ти як уявляєш себе...?» тощо.

Такі запитання досвідчений учитель ставить учню не лише в тих випадках, коли попередній учень відповів неправильно. Навпаки, часто таке запитання дається після правильної відповіді учня. Це стимулює кожного

учня бути дуже уважним до відповіді товариша та закріплює у свідомості учнів думку про можливість мати свій погляд.

Зовсім іншу мету має вчитель, коли ставить запитання учневі після неправильної відповіді попередньої дитини.

Велике значення має інтонація учителя при постановці запитання. Якщо в тоні вчителя діти відчувають лише контроль над ними, якщо вони знають, що неправильна чи неточна відповідь викличе незадоволення вчителя, у дітей втрачається бажання висловити свою думку, а іноді тон запитання боляче чіпляє їх, особливо, коли твір зачепив те, що стосується їхнього особистого життя.

Запитання ж, у тоні якого діти відчувають інтерес учителя до бесіди, запитання, при неправильній відповіді на яке проявляється чутлива допомога вчителя, «розв'язують дитячу думку й мовлення».

У запитаннях учителя не повинно бути найменшої фальші. Запитання тоді хороші, коли вони викликають безпосередню реакцію з боку дітей та бажання відповідати цілком серйозно.

Уроки читання у школі інтенсивної педагогічної корекції необхідно проводити так, щоб вони викликали зацікавлення у дітей. Якщо ми викликали у дітей інтерес до читання, якщо виховали звичку читати вдумливо, тоді у дітей з'являться свої запитання.

Запитання дітей із затримкою психічного розвитку будуть недосконалими і досить наївними. Наше завдання серйозно поставитися до кожного запитання: запропонувати дитині подумати, чи дати детальне пояснення.

Необхідно зупинитися на питанні повної та неповної відповіді учнів на запитання. Дидакти вважають, що при проведенні класної бесіди на основі прочитаного недоцільно завжди гнатися за «повнотою» кожної відповіді. Адже у житті ми не говоримо повними фразами, оскільки в цьому немає потреби й необхідності. Це стосується запитань до будь-якого змісту. Наприклад:

- Де ти бачив черепаха?
- У мого брата.
- Яка черепаха?
- Вона дуже повільно повзе. У неї на спині ніби миска, а голова маленька .

Стосовно роботи з текстом, то після аналізу всього оповідання ми пропонуємо дітям зв'язати воедино усі отримані відповіді. У таких випадках доречною буде формальна повнота відповідей. Методисти радять таке: при розгляді прочитаного у бесідах не вимагати повної відповіді на кожне запитання, але у кожній бесіді ставити й такі запитання, на які повна відповідь необхідна.

Отже, будуючи бесіду, важливо кожного разу чітко уявити її мету, підпорядкувати цій меті запитання та намітити шляхи узагальнення. Бесіду слід будувати так, щоб вона не порушила образності, не пригнічувала у дітях живих емоцій.

Бесіда ефективна у тому випадку, якщо вона викликає у дітей роздуми, пошуки, дає можливість учневі висловити свою особисту думку. Разом з тим, у бесіді мусять брати участь усі учні. Особливу увагу слід приділяти слабшим, намагатися, щоб якийсь хоч невеликий успіх слабого учня був відмічений учителем, щоб у класі завжди підтримувалася товариська атмосфера.

Бесіда на уроках читання вводить дітей у коло питань моралі, які для них є найближчими але часом дуже складними.

Метод словникової роботи. Усе навчання читання пронизане словниковою роботою. Художні твори розкривають перед дітьми багатство, образність, багатозначність слів, характерних для української мови.

Специфіка словникової роботи на уроках читання художніх текстів сприяє розкриттю змісту твору, а також розумінню чіткості, яскравості рідної мови. При читанні ділових статей словникова робота спрямована на розкриття ряду понять та оволодіння термінами.

Найбільш ефективні способи пояснення слів на уроках читання у школі інтенсивної педагогічної корекції:

1) демонстрація предмета чи зображення його на картині, при цьому його назва повторюється кілька разів;

2) екскурсія з метою спостереження цього предмета;

3) розповідь учителя про предмет чи явище;

4) повне логічне визначення поняття (Бугай – птах, який живе у болоті);

5) опис предмета;

(сільськогосподарське знаряддя – сіялки, борони);

7) звернення до складу слова : (лиходійник);

8) звернення до контексту; серед невідомих дітям слів є такі, що незнайомі, коли окремо взяті, але їхній зміст допомагає розкрити контекст.

Словникова робота органічно входить у всі заняття на уроці. При плануванні роботи вчитель продумує, які слова і в який спосіб слід пояснити дітям.

Методика словникової роботи до читання має свої особливості. Відібрані для знайомства перед читанням нові слова рекомендується об'єднувати тематично, зв'язати їх за змістом із переказом учителя чи бесідою за картиною. Якщо, слово, яке необхідно пояснити, входить у розповідь учителя, воно виділяється інтонацією чи зміною темпу мовлення.

Якщо слово, несе в собі важливе поняття, над яким необхідно буде працювати на уроці, його необхідно вводити в активний словник дітей чи у потрібний момент показувати картку-плакатик з цим словом.

Словникова робота зв'язана зі всіма іншими формами підготовчої роботи, яка проводиться перед читанням. Якщо підготовка до читання проводиться в формі розповіді вчителя, то пояснення слів органічно включається в розповідь.

Іноді підготовка до читання твору здійснюється через бесіду за картиною. У таких випадках нові для дітей слова з тексту пояснюються на основі розгляду картини. Якщо підготовка до читання відбувається через

бесіду, то серед запитань, які учитель ставить учням, мають бути і запитання про зміст нових слів, які діти зрозуміють на основі контексту.

Значна словникова робота проводиться у зв'язку предметним уроком чи екскурсією перед читанням. Обидві форми занять зв'язані із спостереженнями за предметами, явищами і можливістю виявлення і назв багатьох їхніх ознак. Однак для дітей із затримкою психічного розвитку достатньо обмежитися показом предмета на малюнку та складанням речення з цим словом.

Пояснення нових слів відбувається і в процесі читання учнів. Ця робота провадиться по різному. Якщо вчитель читає оповідання, казку чи вірш, то він не перериває читання для пояснення нових слів, бо хоче створити у дітей цілісне враження про прочитане. Робота з уточнення значень слів відбувається при повторному читанні тексту учнями, оскільки вона має забезпечити повне усвідомлене сприймання тексту.

Основним вимогами словникової роботи у процесі повторного читання художнього твору є: 1) точне значення слова впізнається лише в контексті. При читанні художніх творів, де слова вживаються у переносному значенні і є зображувальними засобами, виявлення контекстного значення слова обов'язкове.

2) При читанні художніх творів не слід пояснювати кожне нове, незрозуміле для дітей слово. У процесі читання ми зупиняємося лише на образних виразах, важливих для розкриття авторського замислу, і на небагатьох словах, що вжиті у прямому значенні, без знання яких буде неповно сприйнятий фактичний зміст твору.

3) При читанні художніх творів важливо звертати увагу дітей на те, як автор висловлює свою думку, якими словами характеризує героя, у яких словах показує своє ставлення до нього. Тому в процесі повторного читання даються завдання з аналізу художньої мови.

4) Робота над образним словом підпорядкована головній меті читання – засвоєнню змісту та основної думки прочитаного. Кожне слово, що являє

собою художній образ, розглядається як засіб вираження певного настрою, характеристики героя, ставлення автора до зображуваного. Якщо слова відірвані від контексту, від конкретних образів, вони втрачають свою образність, своє звучання. Тому для завдань з аналізу художньої мови слід брати образні слова й вирази, що найбільш яскраво, доступно для дітей втілюють певний авторський замисел. Необхідно, щоб після виконання такої роботи учні могли уявити, для чого це слово вживається у тексті, що воно дає для яскравішого зображення предмета чи явища, який настрій воно допомагає створити.

Словникова робота у процесі читання науково-популярних статей має свої особливості:

1. На відміну від художнього твору, наукова стаття зазвичай першого разу читається за частинами. При цьому проводиться пояснення слів та виразів, що сприяє глибшому розумінню її змісту.

2. Насичення статей новими словами, що називають явища, предмети та їх властивості тощо, викликає необхідність більше уваги приділяти поясненню слів, ніж при читанні художніх творів.

3. У ділових статтях трапляються стійкі словосполучення, типові для наукової й публіцистичної мови, але невластиві дитячому мовленню й мові художньої літератури для дітей. Тому необхідна робота по їх осмисленню. Вона можлива лише у процесі читання. Оскільки значення кожного слова можна зрозуміти лише на основі контексту. У таких випадках: а) учитель пояснює значення словосполучення, вживаючи синонімічну заміну, можливу в цьому конкретному контексті (впасти у розпач – дуже розхвилюватися); б) діти самі розкривають зміст словосполучення шляхом конкретизації; наприклад, вислів «ліс приносить користь» діти пояснюють розповіддю про те, для чого потрібні ліси; в) якщо словосполучення слід ввести в активний словник дітей («отримали перемогу»), то використовується переказ короткого уривку безпосередньо після його прочитання із завдання правильно вжити новий зворот.

4. У науково-популярних статтях трапляються слова-терміни, які називають чітко поняття «клімат», «температура», назви інструментів, транспорту тощо, що мають стійке значення. Тому пояснення їх можна проводити по за безпосереднім зв'язком із контекстом; наприклад, при підготовці до читання.

5. Завдання словникового характеру виконуються переважно при читанні дітьми науково-популярних статей про себе. Вони дуже різноманітні: а) вибрати слова, про значення яких ви хочете запитати вчителя; б) вибрати нові слова, про значення яких ви дізналися при читанні; в) відповісти на запитання про значення слова (стосовно наукових термінів); г) виписати з тексту назви частин предмета; д) вибрати у тексті дієслова, що вказують на процес дії тощо.

Різні заняття на уроках читання мають бути використані для активізації словника. Та, активізують словник учнів види переказів: близький до тексту, вільний (своїми словами), складання плану різної форми тощо.

Словник, накопичений у процесі занять з читання, використовується дітьми у зв'язному мовленні у різноманітних творчих роботах: усних та письмових творах, переказах. Ці роботи свідчать, як виріс запас слів і в якій мірі діти вміють ним користуватися.

Методи навчання граматики.

Метод бесіди. Бесіда учителя з учнями може мати різну мету. Вона застосовується на уроках вивчення нового матеріалу. Для закріплення і повторення вивченого. За методом бесіди граматичні та інші поняття з'ясовуються шляхом запитань з боку вчителя, а іноді й учнів і відповідей на поставлені запитання. Метод бесіди цінний тим, що він змушує учнів самостійно думати, виявляти зусилля для засвоєння нових знань і відтворення здобутих раніше.

У практиці викладання граматики бесіда поєднується із спостереженням над мовними явищами, аналізом їх, граматичним розбором речень, слів, що їх дає вчитель або наводять учні.

Залежно від мети навчального процесу бесіда може мати різний характер. Так, для усвідомлення нових знань, узагальнень, використовуємо евристичну бесіду, коли вчитель, шляхом уміло поставлених запитань підводить учнів до узагальнень, висновків. Використання методу евристичної бесіди буде корисним лише за тих умов, коли ця бесіда викличе активність учнів усього класу.

При проведенні бесіди вирішальне значення має характер запитань, від чого прямо залежатимуть відповіді на них. Запитання треба ставити чітко, ясно, конкретно, в суворій послідовності. Ряд поставлених запитань. Кожне наступне запитання своїм змістом має підвести до розкриття нових граматичних ознак, а далі до певних висновків, узагальнень.

Застосовувати метод бесіди на уроках граматики доцільно тоді, коли виучуваний матеріал дітям частково відомий із передніх занять, коли для з'ясування нового діти можуть спиратися на раніше здобуті знання, на свій власний досвід. У противному разі бесіда зведеться до «витягування» з учнів мало зрозумілих або й зовсім незрозумілих відповідей.

Бесіда при вивченні нового матеріалу будується на індукції: учитель направляє мислення дітей від конкретних фактів, від часткових явищ до загальних положень і висновків.

З'ясування нового матеріалу за допомогою бесіди проводиться так: протягом певного часу відтворюється раніше виучуваний матеріал, що пов'язується своїм змістом з новим. Після цього учитель розвиває мету уроку, чим збуджує їхній інтерес до теми та організовує увагу. Далі учні розглядають мовні факти, продумують їх. Учитель уміло ставить запитання для розбору прикладів, допомагає розібратися в особливостях прикладів, співставляючи їх та порівнюючи між собою. Запитання ставляться до всього класу.

Інший характер матиме повторювальна бесіда, що будується на дедукції. Після того як учитель пояснив учням новий матеріал, він хоче

переконатися, як діти його зрозуміли. Учитель ставить перед учнями запитання про тільки що з'ясоване.

Вихідним у цій бесіді будуть уже виведені положення. Так само при повторенні раніше вивченого доцільно починати бесіду з відомих дітям положень і поступово, крок за кроком вести до всебічного розкриття даних положень.

Часто проводиться бесіда на уроках граматики перед самостійним виконанням учнями в класі завдань з граматики та правопису, а також у зв'язку з визначенням завдань для виконання дома. Така бесіда має підготовчий інструктивний характер. Шляхом бесіди учитель виявляє, наскільки учням зрозумілий зміст завдання, спосіб виконання. Учитель пропонує учням прочитати вказівки до завдання, продумати, як виконувати завдання. Викликаний учень зачитує приклади із завдання і висловлює свої думки про те, що треба зробити з даним реченням, словом тощо. Учитель роз'яснює дітям спосіб виконання завдання.

При проведенні індуктивної, настановної бесіди слід особливу увагу звертати на слабкіших учнів, які часто неправильно виконують вправу тому, що не досить зрозуміли зміст вимоги до завдання.

Широко застосовується бесіда і при перевірці домашніх завдань із граматики та правопису. Шляхом бесіди з'ясовується, що саме робили учні у завданні. Така бесіда насторожує учнів, змушує спів ставляти виконувану вправу з правилами.

Метод зв'язного викладу матеріалу на уроці граматики.

Методи зв'язного викладу матеріалу при вивченні граматики учитель використовує тоді, коли треба послідовно подати знання про такі факти мови, які у мовній практиці учнів мало зустрічаються, або при узагальненні якоїсь великої теми. При вивченні граматичного матеріалу шляхом зв'язного викладу учні у переважній більшості випадків залишаються спостерігачами. Основна роль при зв'язному викладі належить учителеві, тоді як у бесіді

ділову участь беруть як учитель, так і учні. У початковій школі інтенсивної педагогічної корекції на практиці на уроках граматики ні метод бесіди, ні метод зв'язного викладу майже не застосовуються у чистому вигляді.

Так, при вивченні чи закріпленні матеріалу з граматики методом бесіди учитель перед вивченням чи в кінці вивчення, або в процесі з'ясування нового матеріалу протягом кількох хвилин сам пояснює, уточнює, поглиблює думки, висловлені учнями. Таке пояснення являє собою зв'язний виклад учителем матеріалу. Так само при подачі матеріалу зв'язним викладом учитель звертається до учнів із запитаннями і сам дає на це запитання відповідь.

Найчастіше метод зв'язного викладу застосовується при повторенні вивченої теми, розділу або тоді, коли узагальнюється вивчене у попередні роки.

Іноді перед з'ясуванням нового матеріалу вчитель, щоб скоротити час на відтворення попередньо вивченого і більше часу залишити на вивчення нового, у формі зв'язного викладу стисло нагадує те, що пов'язується із новою темою. До такого способу відтворення вчитель може вдаватися тоді, коли впевнений, що попередній матеріал учні знають добре. Учитель відтворює матеріал лише для того, щоб з ним повзати матеріал сьогоdnішнього уроку або підкреслити, що сьогодні буде вивчатися матеріал, не пов'язаний із попереднім, а зовсім новий.

При застосуванні методу зв'язного викладу матеріалу з граматики мова вчителя повинна відзначатися точністю, ясністю, високою майстерністю, думки мусять розгортатися у логічній послідовності.

Зв'язний виклад так само, як і бесіда, може будуватися як на індукції, так і на дедукції. Іноді учитель починає пояснення прямо з наведення певного положення, правила, стверджуючи його рядом прикладів. Цей спосіб доцільно застосовувати тоді, коли вивести правило на основі розгляду конкретних прикладів важко не лише вчителю, а й учням. Наприклад, у

першому класі доцільно спочатку визначити, що речення треба починати з великої букви, а в кінці речення – ставити крапку, і це правило підтвердити рядом прикладів, написаних на дошці, в книжці, закріпити рядом наступних вправ.

У зв'язку із застосуванням зв'язного викладу на уроках граматики і правопису так само, як і в зв'язку з бесідою, проводяться різні тренувальні вправи з метою закріплення з'ясованого та вироблення достатніх умінь і навичок письмової та усної мови учнів: списування з різним перетворенням, граматичний розбір, складання речень тощо.

Висновки, правила і визначення з української граматики повинні супроводжуватися яскравими, показовими прикладами з кращих зразків української літературної мови.

Яким би методом не користувався учитель при вивченні граматики, необхідно забезпечити високу активність учнів, що є важливою умовою успішного засвоєння навчального матеріалу.

Пояснюючи граматичний матеріал зв'язним прикладом, учитель звертається до учнів з різними настановами, зауваженнями, порадами: зверніть увагу на те-то, подумайте над тим-то, порівняйте одну особливість з іншою.

Учні початкової школи інтенсивної педагогічної корекції – співавтори особистісно-орієнтованого уроку з української мови.

Провідною на уроці особистісно-орієнтованого навчання є ідея співпраці вчителя й учнів. Які ж методи і прийоми допоможуть втілити цю ідею у школі інтенсивної педагогічної корекції?

На думку методистів, перш за все, важливо залучати учнів до визначення плану та мети уроку. У школі інтенсивної педагогічної корекції такий прийом доцільно використовувати вже у другому класі. У перших класах доцільно давати зоровий план уроку на дошці та коментувати його разом з учнями. Протягом уроку вчитель звертає увагу на його виконання: «Подивимося на наше планове завдання. Що ще потрібно зробити?»

Підводячи підсумки уроку, варто також спиратися на позначені на дошці види роботи.

У 2-4 класах поряд із використанням готового наочного плану, можна один із пунктів залишити нерозкритим. Доцільний такий варіант: серед пунктів плану третій рядок не заповнений. Учні, за завданням учителя, проглянувши підручник з мови, можуть запропонувати, яку вправу вставити у цей рядок.

Для того, щоб на уроці виникло співробітництво, діти мають усвідомлювати мету навчальної діяльності і сприймати її як власну. Учитель, який поважає працю дітей, після виконання ними складного завдання скаже співчутливо: «Бачу, діти, вам було важко виконати це завдання. Але поміркуємо разом: «Завтра всі виконають схожу вправу дуже легко».

Коли учні сприйняли мету, варто подбати про наступну умову співробітництва – організацію навчального діалогу. Навчальний діалог з'явиться лише у процесі стимулювання різних форм пізнавальної активності дітей та формування у них умінь запитувати і відповідати. Найголовніші методи й прийоми формування умінь запитувати такі: підготовчий етап, який проходить у підготовчому та в першому класах. Його мета: викликати у дітей бажання запитувати, помічати такі ситуації, коли потрібні додаткові пояснення, чутливо реагувати на нове, невідоме, несподіване. На цьому етапі учням слід допомагати виділяти запитання з мовлення вчителя, стимулювати різні форми їх постановки. Наприклад, використовувати казкових героїв зі знаком запитання: Про що нас зараз може запитати Івасик Телесик?, проводити хвилинки «Чомучок» тощо.

На навчально-тренувальному етапі формування вміння запитувати (другий клас) увага дітей більш зосереджується на пізнавальній цінності запитання і в тих ситуаціях, коли доцільно запитувати і як це краще зробити. Слід пропонувати частіше ставити запитання з певною метою. Наприклад, «Подумайте, які запитання можна поставити до цих речень?», «Як запитати

про час описаної події?», «Яке запитання допоможе Олегу побачити свою помилку?» тощо.

Після самостійного читання тексту дітям пропонують відповісти на запитання: «Що вам сподобалося?», «Про що ви дізналися вперше?», «Де ще ви читали «Золоту осінь?» тощо.

Методисти радять використовувати спеціальні ігрові ситуації з метою розвивати у дітей уміння запитувати. Наприклад, гра «Ланцюжок запитань». У кожного учня мають бути фішки з набором запитань:

Що...?	Про що..?	Який..?	Яка..?	Яке..?	Які..?
Хто..?	Про кого..?	Як..?	Чим..?	Для чого..?	
З ким..?	З чим..?	Де..?	Коли..?	Куди..?	Звідки..?
Чому..?	Від чого..?	Чий..?	Чия..?	Чиє..?	Чиї..?

У вчителя є настінна таблиця з цими ж запитаннями. За таблицею можна проводити гру «Ланцюжок запитань»: вчитель показує те чи інше запитання, а учні додають слова, які можна використати з ним. Наприклад, вчитель показує запитання : « Про що?» Діти додають: написав, прочитав, дізнався. Виграє той, хто скаже останнє слово. Або гра «Хто більше скаже». Діти змагаються, хто придумає найбільш запитань до одного об'єкта. У 3-4 класах доцільно відводити кілька хвилин для такої роботи в парі: «Я запитую – ти відповідаєш» і навпаки. Коли учні набудуть певного досвіду в самостійному формулюванні запитань, вчитель вивішує на дошці схему-опору щодо якості запитань та відповідей.

Отже, створення атмосфери допитливості і формування вмінь запитувати та відповідати на уроках української мови готує сприятливий ґрунт для навчального діалогу. Для того, щоб стимулювати вмотивовані судження дітей, зміст матеріалу, за яким будується діалог, має бути цікавим, спонукальним до обміну думок, вражень.

Для залучення дітей до діалогу на уроці рідної мови спочатку домінуватиме емоційне спілкування, а змістовий аспект посилюватиметься поступово. У таких випадках важливо використовувати актуальні потреби

дитини. Не менш важливо, щоб мовленнєва активність учителя під час діалогу « не перекривала» народження дитячої думки, яка омовлюється дуже повільно. Тому доречно використовувати опорні слова, схеми, зразки висловлювань. Приклади:

– А тепер побудуй розмову так, наче розмовляєш не з товаришем, а з сестрою.

– Скажи так, ніби говори по секрету.

– Поміркуй, як ти побудуєш розмову з товаришем, коли ви зустрінетесь після канікул.

– Спробуйте пояснити один одному, чому ці слова поділені на дві групи тощо.

Діалогічну форму спілкування можна налагодити під час вивчення нового матеріалу. Наприклад, на уроці української мови, коли діти вивчають тему «Споріднені слова, вчитель заохочує їх допомагати йому словами «так», «ні», коли він об'єднує в одну групу слова з однаковим коренем, пропонує закінчити розпочате ним речення, показує своїм виглядом, що вагається у виборі дії тощо. Таких ситуацій може бути безліч.

Оцінювання знань учнів на уроках особистісно-орієнтованого навчання рідної мови.

Вчені дослідники вважають, що в особистісно–орієнтованому навчанні, яке спирається на поняття індивідуально-освітньої траєкторії, перевіряється не ступінь досягнення зовнішніх заданих результатів, а творче відхилення від них.

Що таке педагогічна оцінка? Відомий психолог Б.Г.Ананьєв визначив наступні функції оцінки та її вплив на учнів: 1) орієнтуючу, що діє на розумову діяльність, сприяє усвідомленню учнем цієї діяльності і розумінню власних знань; 2) стимулюючу, що впливає на вольову сферу, тобто переживання учнем успіху і невдачі.

У дослідженнях вчених (М.О.Амонашвілі, В.О.Сухомлинський та ін..) мовиться про те, що оцінка ніяк не може бути головним стимулом до

навчання. О.Я.Савченко на основі своїх досліджень стверджує, що оцінка-бал є лише одним із засобів мотивації і вона не повинна витіснити інші стимули навчання.

У початкових класах має домінувати оцінка у вигляді вмотивованого оцінного судження, яке дає можливість учневі усвідомити, як він виконав завдання, що вийшло правильно, а де помилився, як краще виправити помилку. Учитель повинен уміти висловити оцінку так, щоб у дитини збільшувався стимул до навчання. О.Я.Савченко не радить використовувати матеріальні замітники оцінок (зірочки, рибки тощо) як миттєвий стимул, який перетворює навчання на гонитву за кращими оцінками. На думку вченого, доцільніше розвивати зацікавленість самим процесом праці, заохочувати появу самовдосконалення.

Звичайно, дітям із ЗПР конче потрібна опора на позитивну оцінку вчителя. Але одноманітне заохочення словами: «Молодець, правильно виконав завдання», має лише короткочасний оцінний вплив. Дитина мусить знати, що саме вона виконала добре, чого не знає, що треба підучити. Похвала «добре», «погано» стає для дітей звичною і втрачає з часом стимулююче значення.

Слід привчати дітей до самооцінки, як процесу виконання завдання: «Я дуже старався», так і до якості кінцевого результату: «Я добре постарався».

Наводимо приклади оцінювання учнів (із досвіду роботи вчителів школи інтенсивної педагогічної корекції): учителька поступово залучає учнів до висловлювання оцінних суджень про відповідь свою і товаришів. Якісна характеристика оцінки завжди передувала кількісній оцінці результатів. Перевіряючи зошити, вчителька так коментувала результати виконання письмових робіт: «Написав правильно, букви писав рівно. Добре постарався. Дякую», або : «Не забувай дописувати букви у словах. Мені дуже неприємно. Яку оцінку заслуговує таке письмо? Не поспішай. Але я думаю, що завтра ти працюватимеш краще; ти зможеш тощо».

Такі судження для дітей значно корисніші, ніж оцінки в балах, оскільки вони є кращим стимулом для роботи.

Учитель має домогтися того, щоб словесне обґрунтування оцінки сильним і слабким учнем було однаковим, щоб діти, яким вчитися важко, не відчували його як нотацію. Слід брати до уваги те, що не кожен учень, який навіть добре володіє знаннями, може переконливо їх продемонструвати. Часто дитина із затримкою психічного розвитку діє дуже повільно, невпевнено і їй, перш за все, потрібна підтримка.

Турбуючись про етичний вплив оцінки, учитель завжди прагне, щоб дитина зрозуміла її справедливість. Інакше найкращі наміри призведуть до протилежних наслідків. Тому треба зберігати гідність учня, висловлювати оцінки по різному, не ставити оцінку за незасвоєне.

Щоб правильно оцінити учня, слід добре зорієнтуватися, чому він не відповів правильно, уявити послідовність тих операцій, які потрібно здійснити дитині для виконання певного завдання.

Отже, педагогічне оцінювання має бути довготривалим, дійовим стимулом активності учня на уроці, зрозумілим за змістом, щоб визначати способи виправлення помилок.

На уроках читання рівень навчальних досягнень учнів потрібно оцінювати в кількох напрямках, застосовуючи різні методи й засоби.

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної спеціальної освіти об'єктами оцінювання є:

- 1) навичка читання з урахуванням усіх її характеристик;
- 2) елементарна обізнаність учнів з колом дитячого читання;
- 3) усвідомлення школярами літературознавчих понять;
- 4) практичні навички роботи з текстами різних жанрів;
- 5) бібліотечно-бібліографічні, книгознавчі вміння.

Учитель на уроці читання здійснює контрольну-оцінну діяльність учнів. У процесі поточного і підсумкового контролю відбувається діагностування, корегування, стимулювання читацької діяльності учнів.

Наводимо зразки перевірних завдань для контролю й оцінювання рівня навчальних досягнень учнів із затримкою психічного розвитку 2-4 класів.

Учні відповідають на запитання різних рівнів складності, роблять умовиводи тощо.

Перший рівень:

1. Автором вірша «Білочка восени» є: а) Микола Луків.; б) Ліна Костенко; в) Катерина Перелісна.
2. Чому лисичка сумувала в лісі? (Казка «Лисиччине бажання» Богдани Бойко): а) бо була голодна; б) їй було холодно; в) в лісі було тихо й пусто.
3. Твір «Вже брами літа осінь замикає» – це... а) українська дитяча пісня; б) казка; в) оповідання.

Другий рівень:

1. Діалог (Казка «Опеньок-хитрун» Богдани Бойко) відбувається між: а) батьком і сином; б) галкою і опеньком; в) опеньком і хлопчиком.

2. Прочитай і відгадай.

Чії пташенята не знають своєї матері? – це: а) лічилка; б) прислів'я; в) загадка.

Третій рівень:

1. Про ігри якої тварини розповідає Микола Сингаївський в оповіданні «Осіння пора»?

2. З якою інтонацією потрібно читати колискові? У якому темпі?

3. Що клен розповідав своїм листочкам-синочкам у вірші Ніни Наркевич «Про що шумів старий клен?»

Четвертий рівень:

1. Які народні дитячі пісеньки тобі запам'яталися?

2. Вірші яких поетів ти вивчав у третьому класі?

3. Встанови послідовність вірша. Пригадай назву та автора.

Засмутився їжачок:

вовна в нього з голочок.

Тут із лісу вибіг вовк,
їжачок мерщій в клубок.
«В інших вовночка гладенька,
пух чи пір'ячко легеньке,
а у мене скрізь голки, –
хто погладить – кров з руки».
Звеселився їжачок
тим, що він із колючок...
Поколовши губи й ніс,
вовк завив і геть у ліс.
Вовк і спереду і ззаду...
Врешті ткнув клубок з досади...

Важливою умовою ефективності особистісно-орієнтованого уроку української мови є налагодження особистісно-орієнтованого спілкування. Особистісно-орієнтоване спілкування є стержнем стимулювання навчальної праці дітей на уроці. Його мета – врахування актуальних потреб школярів даного віку та відповідність спілкування різній індивідуальності конкретного класу.

Які актуальні потреби у навчальній діяльності необхідно задовольнити на уроці рідної мови у школі інтенсивної педагогічної корекції?

Дітям із затримкою психічного розвитку дуже хочеться, щоб учитель приділяв їм належну увагу на уроці. Ш.О.Амонашвілі радить доступні для кожного учителя методи й прийоми, які допомагають скоротити дистанцію між ним і учнями на уроці. Зокрема це прийоми індивідуальних відповідей на вушко, запитання й ситуації, що дають дитині змогу висловитися негайно, виявити особистісне ставлення до того, що її хвилює. Корисно пропонувати дітям усно й письмово охарактеризувати урок української мови, який їм

сподобався із вживанням порівнянь: «урок, мов соняшник». «як квітуче поле» ... і т.ін.

Учитель вміє керувати дисципліною на уроці. Він не вдається до зауважень учням, які повільно пишуть, або невчасно з усіма почали роботу, а зосереджує увагу дітей на позитивному прикладі: звертаючись до всіх, називає окремих учнів так: «Правильно поклали зошити Сашко, Оленка, Мишко. А ще хто?», « Усі почули, як треба перевірити приклад;» «Я заплющила очі. А розплющу, щоб побачити найуважнішого учня».

Іноді доцільна опосередкована форма зауваження: «Мишко, зроби для мене подарунок – не забудь виконати домашнє завдання». «Іванку, як би мені хотілося, щоб ти частіше згадував чарівні слова» тощо.

Нерідко діти вигукують: «Я хочу сказати! Спитайте мене!» Краще зняти напругу дітей через групові відповіді. Приклад: «Вставайте, хлоп'ята і прочитайте разом склади на дошці»; «Вставайте, дівчатка, і скажіть, яка тут відповідь?»; «Вийдуть до дошки ті, у кого прізвища на букву «С»; «Розгорнуть роботу діти, які народилися взимку». «Ми гратимемо у гру «Сигнал». Нехай з першого ряду вийдуть хлопчик і дівчинка, у кого в імені стільки ж букв, скільки у назві гри». «Хто прийшов сьогодні до школи перший? – Наталя! От їй я першій дозволяю прочитати вірш».

Такі форми звертання роблять вмотивованим вибір учителя, а учням допомагають краще пізнати один одного.

Гуманні стосунки на уроці української мови і поза ним мають стверджувати людську гідність кожного учня, відвертати страх перед покаранням, залежність від настрою вчителя. Якщо на уроці створюються такі стосунки, діти не бояться висловити своє ставлення, яке може не збігатися з думкою більшості, й навіть учителя; реалізують своє право бути мислячою особистістю.

Важливим на уроці є створення умов для вивчення нового матеріалу. І тому зосередженість уваги, вольові зусилля дітям необхідні. Для цього у

процесі уроку учитель використовує у своєму мовленні логічну паузу, логічний наголос, виразний жест, вольове забарвлення голосу, зовнішні опори, що фіксують «маршрут» його думки, а для дітей це – умова збереження довільної уваги.

Спілкування на уроці зумовлене навчальною необхідністю, але головне у тих стосунках, які виникають і розвиваються під час уроку між учителем і учнями.

Дуже важливо, щоб учитель поєднував розумову вимогливість з умінням побачити, коли дитині особливо потрібні допомога й увага. Наприклад, оточити увагою учня, який прийшов після хвороби, вчасно помітити засмучену дитину, пригорнути учня, який сам не може подолати трудність, дозволити відпочити дитині, яка стомилася тощо.

На уроці з особистісно-орієнтованим навчанням української мови учитель не вживає слів «повинен», «треба» повчальним тоном, а говорить учням «дякую», «вибачте». Якщо вчитель хоче зробити дитині серйозне зауваження, домогтися, щоб його слово було належно сприйняте, не слід стояти над дитиною. Краще, щоб очі вчителя й дитини були на одному рівні, щоб розмову було зосереджено не на тому, який він поганий, а чому так невдало вийшло, тобто досягти спільності поглядів, оцінок учителя й учня.

Зразки уроків та окремих завдань з української мови за методами особистісно-орієнтованого навчання учнів початкової школи інтенсивної педагогічної корекції

Діти із затримкою психічного розвитку в сучасній школі вимагають не лише якісного навчання але і всебічного розвитку. Отже, щоб розробити та проводити уроки, орієнтовані на особистісно-орієнтований розвиток, необхідно вміти спроектувати кожен урок та підпорядкувати його визначеній меті; підготувати цікаві завдання, які викличуть інтерес у школярів, подбати про емоційне наповнення кожного етапу уроку.

Тому, готуючись до уроку читання, вчитель має добре подбати про емоційне наповнення кожного його етапу. Так, на першому – мотиваційному

етапі уроку він зосереджує увагу на темі і викликає до неї інтерес. Для цього використовує прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають у дітей подив, інтерес до змісту знань та до процесу їх отримання.

Методисти радять розпочинати урок з постановки та розв'язання певної проблеми, у процесі чого учні почуватимуться у ролі дослідників, які вивчають відомі й невідомі їм речі. Наприклад, на уроці за темою «Наша школа» учні складають асоціативний куш за запитаннями вчителя:

Які слова спали вам на думку, коли ви почули слово «Школа»?

Далі вони вдосконалюють читацькі навички та вимову за допомогою спеціально підібраних вправ, що відповідають темі уроку, за мовними таблицями різної міри складності. Для мовних розминок користуються забавлянками, чистомовками, скоромовками, читають повільно і тихо, швидше і голосніше тощо.

На цьому етапі уроку використовуються дихальні вправи «Задуй свічку», «Понюхай квіточку», «Подуй на кульбабку», «Насос» тощо, і вправи для очей. Після мовленнєвої розминки виконують вправи з логічним навантаженням: «Доповни – прочитай», «Роз'єднай слова» та ін.. З метою вдосконалення вимови проводяться хвилинки виразного читання.

Вправи на вдосконалення навички читання вголос стосуються як техніки (вимови), так і розвитку вміння донести до слухача зміст твору.

Наступний етап уроку – оголошення теми та очікуваних навчальних результатів – забезпечує розширення розуміння учнями змісту їхньої навчальної діяльності, тобто того, чого вони мусять досягти на уроці й чого від них чекає учитель.

Для цього потрібно назвати тему уроку або комусь із учнів прочитати її з дошки. Надати можливість учням визначити результати, пояснити способи діяльності і дійти висновку: «Після цього уроку ми зможемо...» Нагадати учням, що наприкінці уроку відбудеться перевірка їхніх досягнень. На цьому етапі уроку використовується вправа «Мікрофон» – діти висловлюють мету

уроку : «Цей урок навчить мене...» Учень чітко промовляє в уявний мікрофон, передаючи його сусідові.

Мета наступного етапу уроку – дати учням достатньо інформації для виконання практичних завдань. Це може бути міні лекція, опанування інформацією за підручником тощо.

З метою підготовки до самостійної роботи з текстом діти опрацьовують читання слів, що подані в підручнику після тексту, як складних для вимови.

Найважливіший етап уроку – усвідомлення змісту твору, протягом якого учні здійснюють пошукову роботу, отримують нові знання. Проводиться об'єднання дітей у трупі і розподіл ролей; виконання завдань, коли вчитель організатор, помічник надає дітям максимум можливостей для самостійної роботи і співпраці; презентація результатів, рефлексія результатів:

- Які думки викликав у вас твір? Які почуття? Чого він нас навчає?

Наступний етап – проведення читання з передбаченням допомоги учням оволодіти інформацією, усвідомити її. Важливо привчати дітей самостійно спілкуватися з книжкою, прагнути до роздумів і міркувань. Коли текст уже відомий, то для мовчазного перечитування слід поставити завдання, які б його мотивували («читання з установкою»).

Головним на уроках читання у молодших класах школи інтенсивної педагогічної корекції є праця над усвідомленням прочитаного.

У процесі роботи над текстом ставимо перед учнями різні завдання щодо розкриття й розпізнавання образу:

- Знайди у тексті рядки, де йдеться про дійову особу;
- зачитай рядки з тексту, де виражене ставлення автора до дійових осіб;
- вислови своє ставлення до окремих героїв;
- розкрий мотиви вчинків героїв тощо.

Завершальний етап роботи над змістом усього твору – визначення його головної думки, узагальнення й закріплення образних уявлень, становлення цілісного сприймання прочитаного.

Підсумовуючи зроблене з'ясовуємо, чи всі зрозуміли, над чим працювали протягом уроку, про що діти довідалися, що їм найбільш сподобалося.

Рефлексія – фаза уроку, протягом якої учні розглядають ідеї, що були висунуті ними. Це підсумковий етап уроку. На ньому продовжуємо незакінчені речення, даємо інтерв'ю. Наприклад:

- На сьогоднішньому уроці я зрозумів.....
- Сьогоднішній урок мене навчив
- Тепер маю уявлення про народні казки, про героїв казки, вмю виразно читати, визначати головну думку твору, давати характеристику героям, ціную нові знання тощо.

На уроках читання всім цікаво, діти хвилюються, радіють, обурюються, переживають, сміються – живуть життям героїв твору. На уроках немає байдужих, пасивних учнів, для всіх є посильна робота. Учні читають, слухають, висловлюють свої думки, сперечаються, доводять свою правоту. І при цьому поважають думку товариша; тактовно виправляють один одного. Кожен говорить те, що думає, що відчуває, чим схвилюваний. Учень має право помилятися! Урок організований так, щоб діти читали охоче, без примусу. Урок читання радісний, бажаний, цікавий.

Вивчаючи твори у молодших класах школи інтенсивної педагогічної корекції, потрібно давати дітям запитання і завдання, які свідчать, що вони зрозуміли конкретний зміст твору, а також складніші запитання, які вміло поставлені педагогом. Кожне запитання мусить активізувати мисленнєву діяльність дитини:

- Про що цей твір?
- Що вас вразило? Що вас звеселило? Що розхвилювало?
- Про що ви задумалися?

- Що нового дізналися?
- Що пережив головний герой?
- Що вам хочеться порадити йому?
- Яке бажання з'явилося у вас?
- Доведіть, що автор любить свого героя.
- Яке почуття передав автор?
- Що ви засуджуєте в цьому творі?
- Яким голосом треба читати? Чому?
- Навіщо поет написав цей вірш?

Доцільно добирати завдання, що інтегрують способи навчання – це важлива складова розумового та мовленнєвого розвитку дітей. У школі інтенсивної педагогічної корекції можливі такі способи інтегрованих видів діяльності:

Виразне читання вірша, пісні (в музичному супроводі).

Читання тексту в особах.

Складання діалогів із героями твору.

Доповнення художніх описів.

Вставка дитячих малюнків – ілюстрацій до прочитаних творів.

Складання словесних малюнків за мотивами твору.

Хорове читання, спів з елементами танцю.

Відгадування загадок, ребусів, кросвордів.

Робота з прислів'ями, приказками.

Учителі-новатори цікаво проводять обговорення твору на уроці у вигляді «прес-конференції». Діти по черзі головують біля дошки, а весь клас журналісти. Звучать фрази:

- Дозвольте запитати.
- Дякую за відповідь.
- Я вас слухаю.
- Дякую, мені сподобалася ваша відповідь.
- Дозвольте, я доповню.

– Вибачте, я не можу відповісти.

Урок особистісно-орієнтованого навчання граматики у початковій школі інтенсивної педагогічної корекції

Мета: вправляти учнів у правописі великої букви у кличках тварин; розвивати мислення дітей, виховувати інтерес до нових знань, вчити застосовувати набуті знання на практиці; розвивати навички правильного письма; виховувати любов та дбайливе ставлення до тварин.

Хід уроку:

I. Організація класу. Орфографічна хвилинка: письмо буквосполучень Іі, Ів, Ін, Ір Іг.

– Яка перша буква у буквосполученнях?

Повідомлення теми уроку:

– Ми продовжуємо вивчати слова, які пишуться з великої букви.

II. Актуалізація опорних знань.

– Сьогодні ми подорожуємо в казку, а в яку – скажете самі.

– З якої казки слова?

Гуси, гуси, гусенята,

візьміть мене на крилята...

– «Івасик Телесик».

Як звали хлопчика?

– Івасик.

Діти записують на дошці та в зошитах слово «Івасик».

– Чому слово написали з великої букви?

– Бо це – ім'я хлопчика.

Учитель вивішує малюнок казкового героя Івасика.

– Він буде присутній на уроці, допоможе нам, а ми – йому.

– Івасик – ласкаве, пестливе слово, а як ще можна назвати хлопчика?

– Івась, Іванко.

– Назвіть імена інших дітей на «І» – (Ігор, Ілько).

Діти записують імена на дошці та в зошитах.

Ш. Мотивація навчальної діяльності. Подання нового матеріалу.

– Чим закінчилася казка «Івасик Телесик»? Спробуємо скласти її продовження.

Прокинувся Івасик вранці, а поряд ...

Щось маленьке і м'якеньке,

ніжне, лагідне, пухкеньке.

Та якщо пожива є –

хижаком воно стає.

– Хто це?

– Котик.

На дошці малюнок кота.

– Яку кличку ми дамо котові (Мурчик, Пушок, Рижик).

Діти записують : кіт Мурчик.

– Як напишемо слово «Мурчик»?

– З великої букви.

– Так, клички тварин також пишуться з великої букви.

– Вийшов хлопчик на ганок...

Хтось до нього підбігає,

радо хвостиком махає.

– Хто це?

– Це песик. Доберіть йому кличку (Дружок, Рябко, Сірко).

Діти записують на дошці та в зошитах: пес Рябко.

– Дивиться Івасик...

Хтось стоїть серед двора,

спереду – вила, а позаду – мітла.

– Так. Це корова.

На малюнку – корова.

– Підкажіть їй кличку (Зірка, Рябуха, Маня).

Діти записують: корова Зірка.

– А біля корови...

Довга шовковиста грива,
ходить – не гуляє,
всім допомагає.

– Так, це кінь. Яка кличка у коня? (Орлик, Буян, Вороний).

Діти записують: кінь Буян.

Біла хмара за парканом
на чолі із капітаном.

Добре плавають, пірнають,
тому до ставка рушають.

– Це гуси. Хто капітан? Ми дамо йому кличку – Капітан.

Діти записують: гусак Капітан.

На паркані красень сів,
хвіст і крила розпушив,
гордо голову підняв
та й голосно заспівав.

– Та це ж півень (Петрик, Красень, Голосисте пір'ячко).

Записи на дошці та в зошитах: півень Красень.

Діти читають з дошки клички тварин.

– Як пишуться клички тварин?

Відповіді.

Фізкультхвилинка:

Разом всі присіли, встали,
трохи ноги розім'яли,
пострибали й тихо сіли,
бо робити треба діло.

– Захотів дізнатися хлопчик, як живуть його тварини. Разом з Івасиком ми дізнаємося про це, коли виконаємо завдання.

Робота в парах.

Діти отримують картки, на яких, замість крапок, необхідно вставити пропущене слово – кличку тварини.

Картка 1. Пес ... живе у теплій конурі.

Картка 2. Дідусь чистить коня

Картка 3. У корови ... смачне молоко.

Картка 4. Бабуся годує кота

Учні записують доповнені речення і по черзі читають їх.

– Що ми можемо розповісти Івасику про клички тварин?

– Тварини мають клички. Слова – клички тварин треба писати з великої букви. Ми знаємо такі клички тварин: пес Рябко, котик Мурчик,...

Робота з підручником.

– Вирішив Івасик книжку в руки взяти, трохи почитати. Почитаємо і ми вправу №... з підручника.

Запитання за змістом прочитаного:

– Про кого ви дізналися? Що розповів вам ... про коней? Назвіть клички коней і т.д.

IV. Підсумок уроку.

На уроці я навчився

Я дізнався про

Я повторив

Мене вразило

Я запам'ятав ...

На цьому уроці ми вивчали правила правопису великої букви у кличках тварин.

Домашнє завдання.

Прочитайте завдання № ... з підручника. Хто знає, як треба його виконувати? Поясни товаришу....

Особистісно-орієнтований урок української мови (граматика) у школі інтенсивної педагогічної корекції.

Тема: Звуки і букви.

Для ефективного проведення уроку дітям пропонуються такі завдання та запитання:

–Я задумала букву. Запитайте мене про неї так, щоб ви могли відгадати цю букву.

- Чому букву «Ю» назвали саме так? Оживіть цю букву.
- Придумай свою букву.
- Склади буквовий ребус для слова вертоліт.
- Зашифруй своє прізвище, використай букви.
- Напиши, що по українськи означає слово «дім».
- Прочитай вірш. Зроби замальовку.

Букву «Ю» я впізнаю–
трохи дивна буква «Ю»:
нібито до ясена
буква «Ю» прив'язана.

В.Гринько

Розгадай загадки:

Хто перший у дім входить? (Ключ)

Крилами махає, а не літає. (Вітряк)

По соломі ходить, а не шелестить. (Тінь)

Чому ву/х/о – а – у ві/с/і;

кожу/х/ – а – у кожу/с/і;

урок – а – на уро/ц/і?

Чим відрізняються слова за вимовою і написанням?

Зірка – сірка, сойка– Зойка, куля – гуля.

Скільки голосних звуків і скільки букв в українському алфавіті?

Намалюй, що ти уявляєш, читаючи слова «здоровенний», «малесенький».

На які групи ти б поділив букви в українському алфавіті?

Дивлячись на бабку, люди придумали гелікоптер. А що б вони придумали, дивлячись на соняшник, жирафа, черепаху?

Як правильно – кі/х/ті чи кі/г/ті;

ні/х/ті чи ні/г/ті?

Згрупуй слова за правилами вимови:

ка(з /с/) ка; ука(з /с/) ка; ши(б /п/) ка; скри(п /б/) ка;

Як ти відповіси на запитання, щоб відповіді були з числівниками?

О котрій годині ти прокидаєшся? В якому класі ти навчаєшся?

Скільки років твоєму братикові (твоїй сестричці)?

Складіть казочку. Вживайте у кожному реченні числівник.

Чому так кажуть?

За душею нічого не має. На всі руки майстер. Зарубай собі на носі.

Коли кажуть?

Стукав – стукнув; писав – написав; ловив – упіймав.

Чому? /Б/уг – а – /б/рат; /Ч/ернігів – а –/ч/асник;

/М/ихайло – а – /м/олоток; /К/иїв – а –/к/омп'ютер.

Відшукай збіг двох і трьох приголосних у словах вірша:

Виглядає бджілка з хати.

У дзвіночку добре спати.

Цей дзвіночок як намет,

тільки дощ, як кулемет.

О. Кононенко

Намалюй, що ти уявляєш, читаючи вірш.

Я в алфавіті – в кінці.

В мене усміх на лиці.

Не хизуюсь я, але ...

вам без мене буде зле,

бо як тільки я у слові,

слово – м'якше для вимови.

Г.Чубач

Склади оповідання із словосполученнями: місяць блідий; промінь сонячний; сонце золоте, небо чисте, ніч тепла.

Додай звуки у слова:

Казка – к...зка; гриб – гри...; ніжка – ...іжка.

Відшукай слова, що різняться однією-двома буквами.

Від роботи тяжко, а без роботи тяжче.

Ранні пташки росу п'ють. А пізні – сльози ллють.

Відшукай слова, що протилежні за значенням (антоніми).

Сказати легко, а зробити важко.

Не літай високо, бо впадеш низько.

*Урок української мови (граматика) у четвертому класі. Тема:
Займенник.*

Завдання й запитання:

Поясни по-своєму слово «займенник».

Проведи дослідження (досліди) з займенником:

- Де і коли ти чув займенник?
- Для чого ти будеш вживати займенник у реченні?
- Як можна у тексті побачити чи почути займенник?
- Спробуй згрупувати подані займенники.
- Замість яких слів можна вживати займенники?
- На які слова схожі займенники?
- Встав у тексті займенники, де ти вважаєш за потрібне.
- Уяви, що ти складаєш оповідання. Як ти зрозумієш, коли у тексті мусять з'явитися займенники?
- Поміркуй, чим схожий і чим відрізняється займенник від інших частин мови?
- Поміркуй, як би ти хотів назвати займенник по-іншому?
- Уяви, що ти Займенник і тебе запросили в школу на зустріч з учнями. Що б ти їм розповів про себе?
- Уяви, що буде, якщо всі займенники зникнуть з української мови.
- Придумай казку, де дійові особи – частини мови.
- Склади вірш, продовживши рядки:

Я _____

Ти _____

Він _____

Вона _____

Ми _____

- Уяви, що ти – Займенник. Який у тебе вигляд? Намалюй свій портрет.
- Подумай, що тебе ще цікавить про займенник?
- Згадай і напиши, яке завдання було виконувати дуже важко.
- Яке завдання було дуже цікавим для тебе?
- Намалюй, які емоції ти відчував на початку уроку, в середині і в кінці.

Урок читання (2-4 класи). Тема: Зима. Запитання й завдання.

- Летіли Сніжинки. Про що вони між собою розмовляли?
- Утвори свій образ Сніжинки. Яка вона?
- Розкажи казку про сніжинку від особи дівчинки.
- Витягни із «Скрині мудрості» будь-який предмет, пов'язаний із зимою, снігом і склади про нього казку або незвичайну історію.
- У групах із 2-3 осіб прочитайте учбовий матеріал, а потім кожна група зобразить істоту тексту будь-якою мініатюрою. Це може бути сценка, пісня, пантоміма. Інші діти прокоментують побачене, використовуючи зміст прочитаного тексту.
- Спробуй описати життя, як його бачить Сніжинка.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе. // Ростов на Д. Феникс // – 2006. 171 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного обучения. // Ростов на Д. Изд-во Ростовского пед. университета // – 2000. С. 58-102.
3. Дети с задержкой психического развития. Сб. под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского // М.: «Педагогика» // – 1984. 255 с.
4. Інтерактивні технології в системі особистісно-зорієнтованої освіти. // К.: (Б.в.) // – 2006. 64 с.
5. Лукьянова М. Личностно-ориентированный урок: конструирование и диагностика // М.: – центр «Педагогический поиск» // – 2006. 176с.
6. Особистісно-орієнтований підхід у початковій освіті. (Упорядник О. Кондратюк) // К.: Шкільний світ // – 2008. 126с.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. // К.: Генеза // 2009. 368с.
8. Сак Т.В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. // К.: Актуальна освіта // – 2003. 246с.
9. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по разному? Пособие для учителей // М.: Владос-пресс // – 2005. 383с.
10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. // М.: Сентябрь // – 1996. 98с.

