

УДК 376.1-05.36

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВИТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Т.Сак. Інститут спеціальної педагогіки Національної Академії Педагогічних Наук України. Вул. Берлінського 9, м. Київ, 04060. www-sak@ukr.net

Анотація.

Обґрунтування: психологічні умови реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами полягають у визначенні змісту узагальнених способів дії, як результативної складової змісту початкової загальної освіти. Узагальнені способи дії охоплюють усі компоненти навчальної діяльності: мотиваційний, змістовий операційний. Загальні та специфічні (залежно від нозології) закономірності дизонтогенетичного розвитку пов'язані зі структурою дефекту, вони в тій чи іншій мірі впливають на складові навчальної діяльності, особливості їх прояву та формування.

Методи: для дослідження використано логіко-теоретичний аналіз та систематизація теоретичних джерел з проблеми дослідження.

Результати: визначено зміст узагальнених способів дії (особистісних, пізнавальних, регулятивних, комунікативних), які мають стати предметом формування та окреслені шляхи їх розвитку у процесі навчання школярів з особливими освітніми потребами.

Висновок: представлений зміст узагальнених способів дії (особистісних, пізнавальних, регулятивних, комунікативних), має відобразитися у Навчальних програмах і бути предметом оцінювання в рамках навчальних досягнень предметних знань школярів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: компоненти навчальної діяльності: мотиваційний, змістовий операційний, спосіб дії, узагальнений спосіб дії, особистісні, пізнавальні, навчально-пізнавальні, саморегуляційні способи дії.

PSYCHOLOGICAL MINDS REALIZATION REIGNING STANDARD FOR PRIMARY EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Tamara Sak.

Summary. Background: The psychological conditions of the State standard primary education for children with special educational needs are identified in the table of contents generalized mode of action as an effective component content of primary education. Generalized methods of covering all components of learning activity: Motivational, notional operational. General and specific (depending on nosology) patterns dizontogeneticheskies development related to the structure of the defect, they are in varying degrees, affect the structure of educational activities, especially their appearance and formation.

Methods: The study used for logical-theoretical analysis and systematization of theoretical sources of research problems.

Results: The contents of generalized modes of action (personal, cognitive, regulatory, communication), which have become the subject of the formation and ways of their development in the process of teaching students with special educational needs.

Conclusion: The presented contents generalized modes of action (personal, cognitive, regulatory, communications) should appear in the syllabus and be subject to assessment under the domain knowledge of educational achievements of pupils with special educational needs.

Keywords: components of learning activity: Motivational, notional operational, mode of action, a generalized mode of action, personality, cognitive, educational, cognitive, samorehulyatsiyni ways of action.

Новий Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами розглядається складовою Державного стандарту початкової загальної освіти. Особливістю якого є те, що він ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, які визначають результативну складову змісту початкової загальної освіти. Звернення до компетентнісного підходу у Державному стандарті підкріплюється трактуванням його дефініцій та співвіднесенням складових змісту початкової освіти, які охоплюють формування міжпредметної компетентності – здатності учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей; а також предметної компетентності – освоєння учнями у процесі навчання досвіду специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної з набуттям нового знання, його перетворенням і застосуванням [2]. Таким чином, компетентнісний підхід окреслює коло знань та види діяльності, якими учні мають опанувати на кінець навчання у початковій школі. Новий Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами доповнюється ще й життєвою компетентністю – здатністю дитини з особливими освітніми потребами застосовувати на практиці знання, досвід, суспільні цінності, базові навички комунікації і соціально-побутової адаптації, набуті у процесі навчання та комплексної реабілітації. Опанування життєвою компетентністю, так само як міжпредметною і предметною, ґрунтується на вмінні застосовувати узагальнені способи дії.

Загальновідомо, що ефективність навчання, інтелектуальний розвиток школяра залежить не лише від змісту фактичних знань, які він засвоює, а й від того, як ці знання поєднуються зі знаннями про способи дій та вмінням їх використовувати для опанування знаннями, а також для розв'язання різноманітних навчальних і практичних завдань. Засвоєння учнями системи дій, за допомогою яких відбувається вивчення навчального матеріалу є стрижнем навчальної діяльності, оскільки саме ефективність засвоєння знань залежить від сформованості способу дій, засобами яких формуються ці знання [5].

Термін “ спосіб дії” різні дослідники трактують по різному. Так, Д.Б. Ельконін, В.В.Давидов вважають, що спосіб дії це система операцій, які потрібні для відкриття, знаходження тих властивостей і якості предмета відносно до яких здійснюється це перетворення [1]. О.М. Матюшкін вказує на те, що спосіб дії це система операцій, за допомогою яких здійснюється перетворення предмета дії з певною метою. Способи дії визначають особливості предмета, цілі, знаряддя (засоби) та умови дії [3].

Таким чином, способом дії можна вважати систему операцій та дій, спрямованих на розв'язання навчальних завдань.

Узагальнені способи дії охоплюють усі компоненти навчальної діяльності: мотиваційний (навчальні мотиви; мету, задання); змістовий (предметні знання); операційний (навчальні дії та операції (орієнтування, перетворення матеріалу, контроль й оцінка)). Завдяки сформованим узагальненим діям учень може орієнтуватися в навчальній діяльності – усвідомлювати її цільову спрямованість, ціннісно-сміслову та операційну сутність.

У навчанні різних предметів суттєве місце посідають узагальнені дії, які трактуються як метапредметні навчальні дії. Під «метапредметними» чи «метапізнавальними» діями маються на увазі розумові дії учнів, спрямовані на аналіз й керування своєю пізнавальною діяльністю незалежно від способу виконання - розв'язання математичної задачі, запам'ятовування фактичного матеріалу з біології чи планування сумісної діяльності (з іншими учнями) наприклад, досліду з біології [6].

До складу основних видів узагальнених способів дії можна віднести:

- особистісні;
- пізнавальні;
- регулятивні (дії саморегуляції);
- комунікативні.

Розглянемо сутність узагальнених особистісних навчальних дій. Однією із закономірностей психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами визначено труднощі їх трудової і соціальної адаптації, взаємодії та взаємостосунків із соціальним середовищем (Л.С.Виготський, Т.О.Власова, Ж.Ф.Шиф та ін.). Тому корекційний розвиток узагальнених особистісних навчальних дій має ґрунтуватися на життєвому, особистісному, професійному самовизначенні. Під самовизначенням мається на увазі вибір ціннісних орієнтацій, визначення свого «способу життя» і місця в суспільстві. В процесі самовизначення людина вирішує два завдання – це розбудова індивідуальних життєвих смислів і побудова життєвих планів в часовій перспективі.

Таким чином узагальнені особистісні навчальні дії ґрунтуються на готовності до життєвого і особистісного самовизначення, знанні моральних норм, умінні виділяти моральний аспект поведінки і співвідносити власні поступки і дії з усталеними етичними принципами, а також в умінні орієнтуватися у соціальних ролях і міжособистісних стосунках.

Стосовно навчальної діяльності слід виділити дії необхідні в особистісно орієнтованому навчанні. Це дії смислоутворення, тобто вміння учня встановлювати зв'язок між метою навчальної діяльності та її мотивом, інакше кажучи між результатом – продуктом учіння, який спонукає до діяльності, тим заради чого вона здійснюється [5]. Отже, учень має навчитися усвідомлено ставити запитання – для чого потрібно навчатися і який смисл у цьому? – і вміти на нього відповідати. Також дії морально-етичного оцінювання знань, які учень засвоює, керуючись соціальними і особистісними цінностями.

Наступний вид узагальнених способів дії – пізнавальні узагальнені дії, які формуються з позиції того, що особливості дизонтогенетичного розвитку

при різних порушеннях мають специфічний психологічний зміст порушень пізнавальної сфери, які в загальних рисах характеризуються – обмеженням знань про навколишній світ, зниженою здатністю орієнтуватися в соціумі, утрудненнями при розв'язанні практичних та інтелектуальних завдань і ситуацій, труднощами в навчанні. Все це залежить від природи відхилень в розвитку і ступеня їх прояву, однак психологічний зміст відхилень може бути пов'язаний з низкою чинників. Це знижена здатність до приймання і переробки інформації, зумовлена недосконалістю різних аналізаторних систем (В.І.Лубовський)[4]; низька спроможність до збереження і використання інформації (особливості запам'ятовування, нестійкість слідів, привнесення, спотворення матеріалу, що сприймається); уповільненість темпу розвитку мислення, зокрема процесів узагальнення і абстрагування. Усе це призводить до збільшення терміну необхідного для формування уявлень про навколишню дійсність і закріплення життєвого досвіду, низки труднощів у навчальній діяльності.

Тому корекційне формування узагальнених пізнавальних дій має ґрунтуватися на розвитку дії сприймання (при різних аналізаторних системах); пам'яті (різної модальності), мислительних дій та операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації). В кінцевому результаті мають бути сформовані універсальні логічні дії – це аналіз об'єкта з метою виділення ознак (суттєвих, несуттєвих); синтез як складання цілого з частин, в тому числі самостійне добудовування, доповнення компонентів, яких не вистачає; добір основи і критеріїв для порівняння, серіації, класифікації об'єктів; підведення під поняття, встановлення наслідків; встановлення причинно-наслідкових зв'язків, побудова логічного ланцюжка міркувань.

Дидакти до виду дій пізнавальної спрямованості відносять загальнонавчальні дії та спеціальні-предметні дії, останні визначаються змістом конкретної навчальної дисципліни.

Особливістю загальнонавчальних дій в учнів з особливими освітніми потребами є те, що їх опанування відбувається в процесі цілеспрямованого корекційного розвитку психічної сфери: пізнавальних процесів, комунікативної діяльності, особистості, під час засвоєння програмового матеріалу з різних галузей знань.

Таким чином, до загальнонавчальних дій, які мають опанувати школярі з особливими освітніми потребами можна віднести: пошук і виділення необхідної інформації, в тому числі і за допомогою комп'ютерних засобів (за допомогою вчителя, самостійно); уміння структурувати знання (пов'язане з розвитком уміння засвоювати інформації структуруючи її в організовану систему з чітким протиставленням складових, їх послідовності, врахуванням просторово-часової організації, впорядкованості); опанування вмінням усвідомлено і доволно будувати мовленнєве висловлювання в усній і письмовій формі; вибирати найбільш ефективні способи розв'язання задач в залежності від конкретних умов; контроль та оцінка процесу і результатів діяльності; здобування необхідної інформації із прослуханих текстів різних жанрів; визначення основної і другорядної інформації; вміння орієнтуватися і сприймати тексти різних стилів; розуміння й адекватна оцінка мовлення засобів масової інформації.

До складу узагальнених пізнавальних дій входять такі, що забезпечують організацію учнем власної діяльності – регуляційні узагальнені дії.

В дизонтогенетичному розвитку порушення саморегуляції може виникати внаслідок недостатності і специфічної особливості словесного опосередкування (В.Лубовський)[4], а також бути наслідком органічних вражень регуляційних зон кори головного мозку. Наслідками порушення саморегуляції є недостатність регулюючих процесів, які забезпечують ініціювання, програмування, контроль діяльності. В навчальній діяльності це виявляється специфічною поведінкою дітей: неорганізованістю, імпульсивністю, невмінням контролювати свої дії під час виконання навчальних завдань. Впродовж тривалого часу саморегуляція учнів характеризується недостатньою цілеспрямованістю діяльності, значними порушеннями дії контролю, несформованим умінням застосовувати оптимальні способи організації контролю.

Етапи регулювання будь-якої діяльності, в тому числі й навчальної складають орієнтацію, яка включає аналіз умови, планування (прогнозування процесу досягнення мети) та виконавчий, зміст якого пов'язаний з реалізацією прийнятої програми дій (покроковий контроль, орієнтація у наявній ситуації, прийняття “проміжних” рішень, коригування плану, відповідно до кожного наступного кроку розв'язання). Звідси, схематично можна представити складові способу дії: власне орієнтація, орієнтація на виконавчу частину, виконавча частина і контроль. Традиційне навчання в якості прямого продукту засвоєння виділяє виконавчу частину дії, а орієнтовна частина, і власне орієнтація виступають як побічні продукти засвоєння. Ця ж тенденція спостерігається при навчанні учнів з особливими освітніми потребами в спеціальній школі. Численні дослідження спеціальної психології та корекційної педагогіки ґрунтовно висвітлюють особливості операційного компонента навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Так, з різних галузей знань розроблені рекомендації, системи вправ, спрямовані на засвоєння прямого продукту виконавчої частини дії. Водночас власне орієнтація, орієнтація на виконавчу частину, як побічні продукти діяльності, залишаються поза увагою педагогів [5]. Водночас, треба мати на увазі – засвоєння побічних продуктів діяльності характеризується меншою продуктивністю, ніж основних, що негативно позначається на засвоєнні способу дії, сповільнює його опанування, усвідомлення та перенос. Особливо гостро ця проблема стоїть у навчанні учнів з порушеним інтелектуальним розвитком (затримка психічного розвитку, розумова відсталість, складні порушення, при яких має місце вторинне зниження інтелектуального розвитку). Отже, в навчальній діяльності школярів з особливими освітніми потребами для ефективного опанування способу дії, відтак і програмового матеріалу, слід застосовувати завдання в яких прямим продуктом навчання має бути не лише виконавча частина, а й власне орієнтація та орієнтація на виконавчу частину. Застосування таких завдань поребує спеціального добору системи розумових дій та розроблення спеціальних вправ, які складають корекційно-розвивальний компонент змісту навчання. Такий підхід створить умови для формування регуляційних узагальнених дій, що забезпечують організацію учнем власної навчальної діяльності. До них можна віднести:

- цілепокладання як постановка навчального завдання на основі співвіднесення того, що вже відомо і засвоєно учнем, і того, що ще невідоме;
- планування – визначення послідовності проміжних цілей з врахуванням кінцевого результату; складання плану і послідовності дій;
- прогнозування передбачення результату та рівня його опанування, його часових характеристик;
- контроль у вигляді порівняння способу дії і його результату із заданим еталоном з метою виявлення відхилень і відмінностей від еталону;
- корекція – внесення необхідних доповнень і корекцій в план і спосіб дії у випадку розходження еталону, реальної дії та його продукту;
- оцінка – виділення й усвідомлення учнями того, що вже опановано і що ще потрібно засвоїти, усвідомлення якості і рівня засвоєння.

Врешті, елементи вольової саморегуляції як здатності до мобілізації сил і енергії, до вольового зусилля (до вибору в ситуації мотиваційного конфлікту), до подолання перешкод.

До загальних закономірностей дизонтогенетичного розвитку відносять порушення комунікативної діяльності. Водночас комунікативні дії забезпечують соціальну компетентність та врахування позиції інших людей, партнера по спілкуванню та діяльності, вміння слухати і вступати в діалог, брати участь в колективному обговоренні проблеми, вміння інтегруватися в групу однолітків і налагоджувати продуктивну взаємодію з ровесниками і дорослими.

Тому з перших днів перебування у школі в дитини з особливими освітніми потребами мають формуватися дії, які є підґрунтям узагальнених комунікативних дій. Це вміння включитися в співробітництво з учителем і ровесниками, а в перспективі бути спроможним до планування навчального співробітництва з учителем і однокласниками (визначати мету, функції учасників, способи взаємодії), має формуватися вміння та ініціативна співпраця для пошуку і добору інформації, спочатку під керівництвом учителя, потім самостійно. Дуже важливо розвивати вміння керувати власною поведінкою (контроль, корекція, оцінка власної дії) та вміти адекватно оцінювати дії партнера, а також формувати вміння безконфліктного розв'язання різних проблем, вміння приймати рішення і визначати шляхи його реалізації.

Формування узагальнених комунікативних дій має бути представлено у змісті кожного предмета і спрямовуватися на розвиток уміння достатньо повно і точно висловлювати свої думки відповідно до завдань й умов комунікації, на оволодіння монологічною і діалогічною формою мовлення, відповідно до граматичних і синтаксичних норм рідної мови.

Розвиток системи узагальнених навчальних дій у складі особистісних, пізнавальних, регуляційних, комунікативних дій має здійснюватися з врахуванням загальних та специфічних закономірностей дизонтогенетичного розвитку, маючи на увазі нормативно-вікові особливості розвитку особистісної і пізнавальної сфер дитини. Керуючись тим, що похідними від Державного стандарту є Навчальні програми з галузевих знань, визначені види узагальнених способів дії мають бути введені у змістове наповнення конкретного предмета, розглядатися з позиції навчальних досягнень, і бути

включеними у корекційно-розвивальну роботу. Водночас, треба брати до уваги, що процес навчання визначає зміст та характеристики навчальної діяльності і тим самим окреслює зону найближчого розвитку узагальнених навчальних дій.

«Список літератури»

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462.
3. Матюшкин А.М., Никифоров Г.С. Теоретические вопросы самоконтроля. // Психол. Журнал. Т.6.- 1985. - №5. - С. 19 – 31.
4. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей. – М., 1978.
5. Сак Т.В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. / К.: Актуальна освіта, 2005. – 246 с.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное / А.В. Хуторской. — М.: Высшая школа, 2007. — С.554-561. <http://khutorskoy.ru/books/2007/sov-did/index.htm>

“References ”

1. Davydov V V. Problemy razvvyvayushchego obucheniya: Opyt teoreicheskogo i eksperimentalnogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of Development Training: Experience the oretical and experimental psychological research]. Moskva: Pedagogika, 1986, 240 p.
2. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zagalnoyi osvity. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 20 kvitnya*, 2011, Issue 462.
3. Matyushkin A.M., Nikiforov G.S. Teoreticheskie voprosy Samokontrolya, *Psikhol. ZHurna*, 1985, vol.6, Issue 5, pp. 19 – 31.
4. Lubovskiy V.I. Razvitie slovesnoy regulatsii deystviy u detey [The development of verbal action regulation in children]. Moskva, 1978.
5. Sak T.V. Psikhologo-pedagogichni osnovy upravlinnya ychbovoyu diyalnistyu uchniv iz zatrymkooyu psykhichnogorozvytku u shkoli intensyvnoyi pedagogichnoyi korektsiyi [Psycho-educational foundations of learning activity students with mental retardation in school intensive pedagogical correction], Kyiv: Aktualna osvita, 2005, 246 p.
6. KHutorskoy A.V. Sovremennaya didaktika [modern Curriculum]. *Uchebnoe posobie, 2-e izdanie, pererabotannoe*, Moskva: Vysshaya shkola, 2007, pp 554p.- 561. <http://khutorskoy.ru/books/2007/sov-did/index.htm>