

2. Дітковська Л.А. Для кого Інтернет може бути небезпечним [Електронний ресурс] / Л.А.Дітковська // Електронне наукове фахове видання „Інформаційні технології і засоби навчання”, 2007. – Вип. 3. – Режим доступу до журн.: <http://www.ime.edu.ua.net/em3/emg.html>.

3. Дітковська Л. А. Критерії, показники і рівні готовності підлітків із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій / Л. А. Дітковська // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені І.Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. – Вип. 21, Ч. 2. Серія: соц.-пед. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – С. 289-295.

УДК: 376-056.36:37.015.3:005.32

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Докучина Т.О.

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

У статті представлено результати дослідження мотивації досягнення успіху у навчально-виховній діяльності розумово відсталих учнів молодших класів.

В статье представлены результаты исследования мотивации достижения успеха в учебно-воспитательной деятельности умственно отсталых учащихся младших классов.

This article presents the results of motivation to succeed in a study of mentally retarded pupils of junior classes.

Ключові слова: успіх, методика дослідження, мотивація досягнення успіху, мотиви, розумово відсталі учні.

Ключевые слова: успех, методика исследования, мотивация достижения успеха, мотивы, умственно отсталые ученики.

Keywords: success, research methodology, motivation to succeed, motivation, mentally retarded pupils

Прагнення учня бути успішним у навчальній діяльності є запорукою її результативності. Проте лише усвідомлення власних успіхів та бажання досягти їх повторно є ознакою наполегливості, цілеспрямованості та достатньо сформованої мотивації навчання. Наявність в учнів саме таких якостей сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, а головним чином створює необхідні умови для формування в подальшому їхньої успішної особистості.

У розумово відсталих учнів саме ці якості особистості необхідні для формування мотивації досягнення успіху є недостатньо розвиненими, внаслідок особливостей психофізичного розвитку. Тому з метою формування успішної особистості розумово відсталого учня слід більше уваги приділяти особливостям мотивації досягнення успіху та сприяти її розвитку.

У корекційній педагогіці розглянуто окремі аспекти цієї проблеми. Зокрема, її вивчали: В.І.Бондар, І.Г.Єременко, В.І.Лубовський, Н.Г.Морозова, Н.В.Слепова, Л.І.Солнцева, Н.М.Стадненко, І.П.Ушакова та ін. Зважаючи на недостатнє вивчення цієї проблеми, метою нашого дослідження є визначення особливостей створення ситуації успіху у роботі з розумово відсталими учнями молодших класів. Стаття містить у собі результати дослідження мотивації досягнення успіху в учнів з вадами інтелекту молодших класів.

С.С.Занюк зазначає, що мотивація досягнення “це прагнення людини досягати значних результатів, успіхів у діяльності” [1, С.165]. Саме наявність прагнення досягти успіху є визначальним у мотивації досягнення. Відповідно наскільки сильним буде таке прагнення, а також в залежності від того яких високих результатів хоче досягти особистість буде залежати й сам рівень мотивації досягнення успіху.

Саме ж поняття “успіх” в науці розглядається по-різному. Зокрема, як: позитивний наслідок роботи; результат продуманої стратегії; подолання проблем; положення в суспільстві, яке оцінюється як успішне самим індивідом, або ж відповідає очікуванням інших [2, с.12]. Проте очевидним є той факт, що успіх у різних підходах в загальному розглядається як досягнення певної мети.

Успішним учнем слід вважати дитину, яка береться за вирішення навчальних завдань, орієнтуючись на успіх, та досягає його у більшості випадків. Власне орієнтація на успіх у навчальній діяльності є важливою у корекційній роботі з розумово відсталими учнями. Оскільки, як зазначає Ж.І.Назамбаєва, саме успіх сприяє формуванню самокритичності мислення, адекватної самооцінки та інтелектуальному розвитку розумово відсталих учнів [3, С.129]. Недостатність сформованості мотивації досягнення успіху негативно позначатиметься на успішності учнів у навчальній діяльності та розвитку їхньої особистості. Відповідно для формування успішної особистості розумово відсталих учнів слід стимулювати їх до досягнення успіху, шляхом формування мотивації досягнення. З цієї метою перш за все слід визначити наявний рівень розвитку мотивації досягнення успіху.

З цієї метою, нами була розроблена методика дослідження мотивації досягнення успіху у навчально-виховній діяльності розумово відсталих учнів. В основу дослідження було покладено методику Хоппе [245, с.76-78]. З її допомогою можна визначити емоційні реакції учнів на успіх та невдачу, самооцінку, рівень домагань. На основі ідентифікації результатів дослідження отриманих за методикою Хоппе, спостереженням та бесідами з вчителями нами було визначено, які мотиви

діяльності переважають в учнів: досягнення успіху чи уникнення невдачі. Відповідно при цьому враховувалось: наявність прагнення досягти успіху; які за складністю завдання вибирає учень; чи враховує попередні успіхи та невдачі, усвідомлює їх; відступає при труднощах чи намагається справитись з ними; переоцінює успіхи чи невдачі при їх чергуванні; як впливає обмеження часу на результативність діяльності; чи потребує продуктивність навчальної діяльності контролю та стимулювання; чи знижується привабливість розв'язання складних завдань у випадку невдачі; наскільки учні проявляють активність та наполегливість у навчальній діяльності.

Результати дослідження за методикою Хоппе дозволили нам поділити досліджуваних учнів з розумовою відсталістю та нормальним розвитком на три групи. Поділ відбувався з урахуванням того, наскільки вони враховували свої успіхи та невдачі при виборі завдань, а відповідно усвідомлювали їх. Зокрема, було виділено такі групи учнів:

1. Учні, які враховували свої успіхи та невдачі;
2. Учні, які частково враховували свої успіхи та невдачі:
 - не враховували невдач;
 - не враховували успіхів;
 - декілька разів не враховували успіхи та невдачі.
3. Учні, які взагалі не враховували успіхів та невдач.

Також в учнів цих груп було визначено мотивацію досягнення успіху чи уникнення невдачі за наявності переважання у них відповідних мотивів діяльності, а саме:

- переважання мотивів досягнення успіху;
- ситуативне (незначне) переважання мотивів досягнення успіху або уникнення невдачі;
- переважання мотивів уникнення невдачі.

До першої групи були віднесені 12,86% учні з вадами інтелекту, які під час дослідження враховували свої успіхи та невдачі при виборі завдань. Після успішно виконаного завдання учні обирали складніше, і навпаки у випадку невдачі надавали перевагу легшим завданням. Успіх викликав у них позитивні емоції: радість, посмішку, задоволення. Невдачі засмучували учнів, проте вони не відмовлялись від подальшого виконання завдань, а також при цьому не знижувалась для них привабливість розв'язання складніших завдань. Обмеження часу не знижувало результативності виконання завдань, при чому для учнів було важливим не просто швидко справитись з обраним завданням, а зробити це правильно. Чергування успіхів та невдач при виконанні завдань сприяло переоцінці невдач та викликало бажання покращити результат у майбутньому.

В учнів з вадами інтелекту 1-ої групи спостерігалася висока та середня самооцінка. Високої самооцінці цих учнів відповідає реалістично високий рівень домагань. Вибір першого завдання був у межах злегка завищених за складністю завдань. Середній самооцінці відповідає середній рівень домагань. Ці учні вибирали першим завдання середнє за складністю. Для цих учнів характерним є переважання мотивів досягнення успіху.

53,57% учнів з вадами інтелекту склали другу групу. Ці учні не завжди враховували свої успіхи та невдачі при виборі завдань. Проте у цій групі було виділено три підгрупи учнів, що відрізнялись за емоційними реакціями на успіхи та невдачі, а також за мотивами вибору завдань.

Першу підгрупу складають 7,14 % учнів, які декілька раз після невдачі вибирали більш складне завдання. Вони ніби намагались довести експериментатору, що можуть краще, а невдача є випадковою. У них спостерігається високий рівень мотивації досягнення успіху, але при цьому він є не адекватним, оскільки втрачає свою сутність через досягнення успіху лише заради успіху. Це підтверджує і вибір останнього завдання, яке учні обирали найскладнішим з тих, що залишились, незважаючи на те, як було виконане попереднє.

Емоційні реакції при цьому були негативними, невдачі засмучували їх, вислови експериментатора про невдачу навіть обурювали окремих з них. Інші ж учні намагались показати, що їм байдуже, але при цьому очевидним було те, що вони нервували та переживали свої невдачі.

Чергування успіхів та невдач не сприяло переоцінці невдач. Виконання завдань не потребувало стимулювання, але був необхідний контроль за ними. Окрім того, було помітно, що обмеження часу на виконання завдань дослідження напружувало учнів, вони намагались швидко виконати їх, нервуючи при цьому, і як результат допускали помилки.

Учні цієї підгрупи мають високу самооцінку та середній, або низький рівень домагань. Деякі з них починали виконання завдань з найлегших. Це була своєрідна захисна реакція високої самооцінки. В цілому в цих учнів спостерігається переважання мотивів досягнення успіху.

До другої підгрупи відноситься 10,72% учнів, які не враховували своїх успіхів при виборі завдань. З усіх запропонованих видів завдань, незважаючи на те, що серед них були і ті, які учні називали улюбленими, періодично спостерігався вибір легшого завдання після успішного виконання попереднього. Спостереження за учнями під час дослідження свідчить, що учні прагнуть успіху і позитивно реагують на нього, оскільки у випадку успіху вони раділи, посміхались, так само адекватно емоційно реагували на невдачу, засмучувались. Після невдалого виконання завдання, учні обирали легше, але у випадку невдачі спостерігався значний спад у виборі завдання.

Причиною вибору легшого завдання після успіху була невпевненість учнів у собі. Під час дослідження вони вели себе дуже невпевнено, самооцінка, яку вони собі давали, була низькою, як і рівень домагань, про що свідчить вибір найлегшого першого завдання та те, що учні переважно обирали завдання легкої та середньої складності. Весь час було помітно, що вони нервують та ніби не вірять у свій успіх. Про це також свідчить і переоцінка успіхів при чергуванні успіхів та невдач. В учнів цієї підгрупи переважають мотиви уникнення невдачі.

До третьої підгрупи було віднесено 32,14% учнів, які під час дослідження декілька разів не враховували успіхи та невдачі. Після успішного виконання завдання учні могли наступним вибрати легше, і навпаки, неправильно виконане

завдання стимулювало їх до вибору ще складнішого.

Більшість учнів не могли пояснити причин свого вибору. Проте спостереження за учнями свідчить, що не адекватний вибір наступного завдання вони здійснювали керуючись різними мотивами. Зокрема, частина учнів з вадами інтелекту цієї групи вибирали легше завдання після успішно розв'язаного попереднього, періодично ніби "не довіряючи" своїм успіхам. Тобто намагались уникнути невдачі. Зазвичай це відбувалось після того, як попереднє завдання примусило їх замислитись, докласти значних зусиль, або коли успішно виконаному завданню передувала невдача. Тобто успіх викликав у них позитивні емоції, але не завжди стимулював до покращення результату. Невдача дезорієнтувала учнів, знижувала настрої та активність на виконання наступних завдань, та у більшості випадків стимулювала до вибору легшого завдання, але при цьому рівень домагань міг дуже різко знизитись. Під час дослідження учні також могли після невдачі обрати складніше завдання. Вони дуже засмучувались невдачам, у них змінювався настрої, що позначалось на їхній подальшій діяльності, оскільки у них знижувалась активність та результативність подальшої діяльності. Обмеження часу на виконання завдань знижувало продуктивність діяльності. Зокрема, після невдалого виконання попереднього завдання, учні хвилювались і не могли налаштуватись на швидке виконання наступного. Чергування успіхів та невдач сприяло періодичній переоцінці успіхів та невдач учнів.

Самооцінка в учнів цієї підгрупи середня, рівень домагань – низький, про це свідчить вибір першого завдання, який був у межах легких завдань. Рівень докладених зусиль для досягнення успіху, відповідає результату діяльності. Успішність учнів є середньою та характеризується не рівномірністю. У них спостерігається незначне (ситуативне) переважання мотивів досягнення успіху або уникнення невдачі.

Мотиви вибору другої частини учнів цієї підгрупи були зовсім іншими. За емоційними реакція було помітно, що вони прагнуть успіху, радіють йому, і у них все ж таки переважають мотиви його досягнення, але при цьому вони ніби не бажають докладати зайвих зусиль. Тому у процесі експерименту у них спостерігались періодичні спади виконання завдань. І після правильного розв'язання завдання учні повертались до легшого. Тобто їх задовольняв навіть "удаваний" успіх, головне що він був. Причому з навчальних предметів, які учні називали своїми улюбленими вони враховували свої успіхи і невдачі та адекватно вибирали наступне завдання.

Проте вибір легшого завдання після успіху учні здійснювали менше, ніж вибір складнішого після невдачі. Невдача засмучувала їх, вони переживали через неї, нервували, інколи навіть обурювались. Крім того свої невдачі пояснювали зовнішніми ситуативними обставинами. Невдача могла не знизити рівень домагань учнів, а навпаки підвищити. Тобто після неправильно виконаного попереднього завдання учні брали складніше. Вони прагнули довести, що невдача була випадковою, їм важко було визнати свою помилку, прийняти невдачу. Виконання завдань потребувало контролю та стимулювання з боку експериментатора. Обмеження часу на виконання завдань напружувало учнів та сприяло в окремих випадках зниженню результативності та продуктивності навчальної діяльності. Учні керувались у своїх діях більше мотивами успіху, ніж уникнення невдачі, просто періодично проявляли недостатню активність у його досягненні, тобто переважання мотивів досягнення успіху було незначним.

Самооцінка в більшості учнів була середньою, окремі з них давали собі високу самооцінку. Рівень домагань в більшості випадків був нижче середнього рівня, або низький. Рівень докладених зусиль відповідав результату діяльності. Успішність учнів є не рівномірною, за рахунок спадів активності, але в цілому відповідає достатньому та середньому рівню.

Третя група, яка становить 37,14% учнів з вадами інтелекту взагалі не враховувала свої успіхи та невдачі при виборі завдань під час дослідження. Вибір наступного завдання учнями здійснювався без досвіду виконання попереднього. Вони вибирали завдання, не задумуючись та були байдужими до результату. Це свідчить про некритичність вибору завдань. Учні вибирали легші завдання після успішного розв'язання попереднього, або ж складніші після невдачі, при цьому не проявляли емоційних реакцій. Вони не зважали на успіх та не засмучувались невдачам, просто брали наступне завдання. Також учні вибирали завдання з 1-го по 16-те по порядку, чи навпаки, при цьому вони не зважали на підказки з боку експериментатора обрати легше чи складніше завдання, їх цікавив лише вибір номерів. У них не спостерігалось прагнення досягти успіху. Обмеження часу на виконання завдання не знижувало і не підвищувало результативність їх виконання, оскільки вони на це не зважали. Учні не цікавив результат, а лише процес вибору та виконання завдань. Деякі з них навіть відмовлялись від участі в експерименті, через небажання виконувати навчальні завдання. І навіть після того, як погоджувались, вибирали номери завдань не враховуючи успіхів та невдач. Вони розв'язували завдання по можливості, але номери вибирали навмання, не проявляючи ніяких емоційних реакцій на свої успіхи та невдачі.

Самооцінка учнів з вадами інтелекту цієї групи висока та завищена, рівень домагань низький на що вказує вибір першого завдання в межах легких завдань, або ж навпаки могли почати з найскладнішого. В цілому учні байдуже ставляться до успіху. У них переважають мотиви уникнення невдачі, які мають зовнішній характер. Вони, виконують навчальну діяльність з метою уникнення покарань. Успішність учнів є також низькою.

Узагальненні результати дослідження мотивації досягнення успіху за методикою Хоппе, спостереженням за учнями та бесідами з вчителями дали змогу визначити, які мотиви діяльності переважають в учнів (досягнення успіху чи уникнення невдачі). Відповідно у 30,7% розумово відсталих учнів переважають мотиви досягнення успіху, у 21,42% спостерігається ситуативне переважання мотивів досягнення успіху та уникнення невдачі та у 47,86% учнів переважають мотиви уникнення невдачі.

Отже результати дослідження свідчать про не достатність сформованості мотивації досягнення успіху у розумово відсталих учнів молодших класів. Це свідчить про необхідність впровадження новітніх методик та технологій для формування позитивного ставлення до успіху та мотивації його досягнення з метою формування успішної особистості розумово відсталих учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Занюк С.С. Психологія мотивації [навч. посіб.] / С.С.Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304с.
2. Максимова О.О. Досягнення успіху шестирічним першокласником [навч. посіб.] / За ред. М.В.Левківського. — Житомир: ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 184 с.
3. Назамбаева Ж.И. Изучение уровня притязаний и самооценки у учащихся V и VIII классов вспомогательной школы [Текст] / Ж.И.Назамбаева // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школы. / под ред. Ж.И.Шиф. – М.: Педагогика, 1972. – С. 113-129.
4. Худик В.А. Психологическая диагностика детского развития: Методы исследования / В.А.Худик. — К.: Освіта, 1992. – 220 с.

УДК: 376-056.264

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБОБЩАЮЩИХ ПОНЯТИЙ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ**

Дроздова Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент

Ладейко В.Д.

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Наукова стаття розкриває особливості формування узагальнюючих понять у дітей 6-7 років із загальним недорозвиненням мовлення. Запропоновано комплекс завдань з формування узагальнюючих понять у дітей із загальним недорозвиненням мови засобами мультимедійної презентації.

Научная статья раскрывает особенности формирования обобщающих понятий у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи. Предложен комплекс заданий по формированию обобщающих понятий у детей с общим недоразвитием речи средствами мультимедийной презентации.

The scientific article exposes the features of forming of generalizing concepts in children 6-7 years old with a common speech deficiency. The complex task of forming generalizing concepts in children with general speech underdevelopment means multimedia presentation.

Ключові слова: формування узагальнюючих понять, загальне недорозвинення мовлення, мультимедійна презентація.

Ключевые слова: формирование обобщающих понятий, общее недоразвитие речи, мультимедийная презентация.

Keywords: formation of generalizing concepts, general underdevelopment of speech, multimedia presentation.

Формирование понятий рассматривается как непрерывный процесс, в котором незаметны переходы от конкретных понятий к абстрактным. Усвоить понятие - это значит осознать его содержание, уметь выделить существенные признаки, точно знать его границы, его место среди других понятий; уметь пользоваться данным понятием в познавательной и практической деятельности.

В.В. Давыдовым [2] представлено образование обобщающих понятий в виде схемы "восприятие – представление – понятие". Она принята и для описания возрастных этапов становления способности к обобщению у ребенка. Обобщение у детей дошкольного возраста характеризуется тем, что оно осуществляется в плане непосредственного восприятия, а у старших дошкольников – еще и в плане представлений как простых "воспоминаний" ранее увиденного. Это обобщение далеко не полное и не точное, в нем элементы существенных признаков объектов смешаны с несущественными. Его содержанием являются внешние, житейски значимые признаки, на основе которых дети ориентируются при выполнении предметных действий.

В младшем школьном возрасте обобщение производится чаще всего в плане представлений. Его содержанием становятся хотя и внешние, чувственно данные качества предметов, но все же такие, которые обеспечивают достаточную полноту и точность использования обобщения при выполнении различных задач, требующих опознания, классификации и систематизации предметов (обобщение на уровне "элементарных понятий"). Одним из главных моментов онтогенетического развития обобщения является переход по схеме, где каждый из ее этапов соответствует определенному возрасту и имеет качественное своеобразие. Вместе с тем обобщение, выполняемое на всех этапах, имеет определенные сходные черты. Так, для младшего школьного возраста указанная схема имеет еще и функциональное значение – новые обобщения формируются на основе воспринимаемых данных или соответствующих им представлений. Необходим набор конкретных предметов или жизненных наблюдений (представлений), который служит исходным материалом для сравнения, открывающего нечто сходное, одинаковое, общее в этих предметах или наблюдениях. Таким образом, при формировании элементарных понятий в младшем школьном возрасте центральным звеном является обнаружение и выделение некоторого инварианта, устойчивого и повторяющегося элемента, характерного для данной совокупности предметов или их