

должно быть непринужденным, вопросы и реплики логически связанными с реальным ходом беседы, а не с запланированной моделью.

Не менее важно, каким голосом произносятся учителем высказывания, какой мимикой и жестами они сопровождаются. Так, в ситуации сообщения нового материала наиболее адекватен заинтересованный тон, различные способы привлечения внимания, в ситуации опроса - четкая постановка вопросов, доброжелательный тон. Спектр интонацией в речи педагога не может быть беден и однообразен. Моделирование на уроках различных игровых и учебных ситуаций диктует необходимость использования и интригующего, и заговорщического, и доверительного, и делового, и шутливого и многих других разновидностей тона голоса учителя.

Комфортность общения на уроке в большой степени зависит и от того, как учитель реагирует на ошибки детей. Исправление ошибок в процессе организованного диалога нарушает коммуникацию, кроме того, вообще не сочетается с существующими этикетными нормами не прерывать собеседника. Устные ответы учащихся с ЗПР должны быть в первую очередь направлены на установление взаимопонимания с окружающими (т.е. на уроке - с учителем и одноклассниками) и не могут являться постоянным объектом контроля со стороны учителя. Ученик не должен испытывать неуверенности при вступлении в общение. Необходимо поощрять стремление каждого ребенка всеми имеющимися в его распоряжении средствами реализовать коммуникативное намерение.

Таким образом, планируемые результаты обучения иностранному языку позволят учащимся овладеть языковыми, страноведческими, социокультурными знаниями, навыками и умениями в основных видах речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение, что должно проявляться в умении решать коммуникативные задачи типа: расспросить, посоветовать, получить информацию; развить умения работы с книгой, словарём; способствовать общезыковому и интеллектуальному развитию школьников, расширению их кругозора, повышению уровня общего образования.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей//Иностранные языки в школе. 1989, №1.
2. Комарова С.В., Ращупкина Н.С. Коммуникативный подход в обучении учащихся с интеллектуальными нарушениями: из опыта работы <http://shishkova.ru/library/articles/items/a03.htm>
3. Ладыженская Т.А. Педагогические стили общения // Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. — М., 1986.
4. Новикова Н. Б. Обучаемость иностранному языку у детей с задержкой психического развития: автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Н. Б. Новикова. – Горький. – 1979. – 24 с.
5. Шипилова Е.В. Особенности обучения младших подростков с пониженной обучаемостью иностранному языку / Е.В. Шипилова // Коррекционная педагогика. — 2006. — № 4. — С. 46—56

УДК 376-056.34:159.952

#### ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ БАЛАНСУВАЛЬНОЇ ДОШКИ ДОКТОРА Ф.БЕЛГАУ ДЛЯ РОЗВИТКУ УВАГИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Шорохова В.В.

Інститут корекційної педагогіки та психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова

*У статті розглядаються можливості використання балансувальної дошки Ф.Белгау у навчальному процесі молодших розумово відсталих школярів з метою покращення функцій уваги.*

*В статті розглядаються можливості використання балансувальної дошки Белгау в учебном процесі младших умственно отсталых школьников с целью улучшения функций внимания.*

*The article considers the possibilities of balancing board. Belhau in the learning process undermentally retarded students to improve the functions of attention.*

Ключові слова: розумово відсталі діти, увага, навчання.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, внимание, обучение

Key words: mentally retarded children, attention, training.

Будучи необхідною умовою будь-якої людської діяльності, увага є одним з найважливіших показників загальної оцінки рівня розвитку особистості. Як одна з психічних функцій, вона тісно пов'язана з іншими психічними функціями людини.

Станом уваги в людини насамперед зацікавилися фізіологи й нейрофізіологи: І.П.Павлов, І.М.Сеченов, П.К.Анохін, О.Р.Лурія, О.А.Ухтомський та інші. О.Р.Лурія розглядав увагу як одну з «найбільш суттєвих сторін діяльності людини», вбачаючи основу уваги в орієнтувальному рефлексі. За О.Р.Лурією функціями уваги є вибірковий характер свідомої діяльності людини, який однаково проявляється і у сприйманні, і в рухових процесах, і в мисленні.[6].

Не оминули вивчення стану уваги у розумово відсталих школярів і дефектологи. Так С.В.Лієпіня, вивчаючи особливості уваги учнів молодших класів допоміжної школи довела, що у школярів з неускладненою формою олігофренії спостерігається найменше відставання від норми в показниках обсягу уваги, стійкості, розподілу, а також в динаміці розвитку цих властивостей. [5]. І.М.Бгажнокова вказувала на залежність якості засвоєння знань розумово відсталими учнями від сформованості уваги, яка у цієї категорії школярів характеризується цілим спектром порушень, зокрема малим обсягом, низькою стійкістю та переключенням, малою довільністю. [2]. Більшість молодших розумово відсталих школярів можуть відносно довго інтенсивно виконувати нескладну одноманітну роботу. Середній рівень стійкості уваги школярів з порушеннями розумового розвитку нижчий, ніж у їхніх однолітків із типовим розвитком. Від I до III класу спостерігається помітний розвиток стійкості уваги, при цьому міняється темп виконання завдання. Слабкість довільної уваги розумово відсталих учнів проявляється і в тому, що в процесі навчання відзначається часта зміна об'єктів уваги, неможливість зосередитися на якомусь одному об'єкті або одному виді діяльності. [3,16-44].

У розумово відсталих учнів 1-3 класів більше, ніж у їхніх здорових однолітків, виражені недоліки уваги: мала стійкість, труднощі розподілу уваги, уповільненість її переключення. Неуважність дітей усіх вікових груп у певній мірі обумовлена слабкістю їхньої вольової сфери. Учні не можуть належним чином зосередитися на виконуваній діяльності, працювати, не відволікаючись. Велике значення має також несформованість інтересів розумово відсталих дітей. [8, 34 - 57].

Відхилення в розвитку уваги у наш час розглядаються багатьма вченими як один із найважливіших показників клінічної характеристики розумової відсталості. [1,6,7,8]. Наявність у розумово відсталих дітей значних порушень довільної уваги перешкоджають формуванню у них цілеспрямованості у поведінці та діяльності, різко знижують їхню працездатність, тим самим ускладнюючи організацію навчально-виховного процесу з даною категорією учнів.

З метою вивчення стану уваги у сучасних молодших розумово відсталих школярів ми провели експериментальне дослідження, яким було охоплено 184 учні 1 - 4 класів, у якому використали різноманітні методики: модифікований тест «коректурна проба» Б. Бурдона, модифікована коректурна таблиця А.Г. Іванова-Смоленського (укр. мовою), модифікована методика П'єрона-Рузера, модифікований тест Рисса (методика переплетених ліній), методика «Запам'ятай і розстав крапки». Аналіз виконаних учнями робіт відображено у таблиці.

#### Стан уваги у розумово відсталих учнів 1-4 класів

Властивості уваги	Рівні уваги, %		
	Високий	Середній	Низький
стійкість уваги	13,2	25,7	61,1
обсяг уваги	15,3	35,1	49,6
концентрація уваги	18	38,7	43,3
розподіл уваги	16,2	44,9	38,9

переключення уваги	17,6	37,1	45,3
Усього:	16,1	36,3	47,6

Метою модифікованого тесту Рісса було визначення стійкості уваги у розумово відсталих школярів при їх зосередженні в умовах напруженої діяльності і впливу тривалої роботи на концентрацію уваги (сталість уваги). У результаті аналізу виконання дітьми роботи виявлено, що 13,2% учнів впоралися із завданням на високому рівні, виконали завдання за без помилок. Діти уважно прослідкували за напрямом ліній, правильно з'єднували початок кожної лінії з кінцем, ставлячи позначку в кінці кожної лінії. На середньому рівні завдання виконали 25,7% учнів. Вони виконували його протягом 2-х хвилин, але допускали помилки, які стали результатом необхідності перевірки правильності дій, що спричинило кожний раз неправильні результати. 61,1% школярів виконали завдання на низькому рівні. Вони працювали досить тривалий час, але допускали багато помилок, причиною яких стало те, що діти плутали лінії одна з одною на місці їх пересікання, у деяких випадках, навіть приходили до початкового стану. Одні зучнів зовсім не були зацікавлені у виконанні завдання, малювали на бланку; інші - намагалися допомагати собі пальцем, але однак лінії з'єднували неправильно.

Результативиявлення обсягу уваги (методика П'єрона-Рузера) свідчать, що лише 15,3% дітей впоралися із завданням на високому рівні. Виконуючи завдання, вони швидко засвоїли умовні позначення, а після заповнення першого рядка почали працювати, не користуючись зразком. Але спостерігався різний підхід до виконання поставленого завдання. Деякі з учнів почали виконувати заповнення фігур по рядках, інші - по стовпчиках. Проте виявили неабиякий інтерес до поставленого завдання. На середньому рівні завдання виконали 35,1% респондентів. Вони не могли впоратися із завданням самостійно, але намагалися використовувати зразок, проте допускали помилки. Причиною стало те, що діти не запам'ятовували позначення із зразка та неправильно відтворювали позначки у бланку. Вони занадто поспішали, виконували завдання непослідовно, а хаотично. Ці учні потребують своєрідної організації навчального корекційного процесу, спрямованого на інтеріоризацію практичних дій в розумовий план, що свідчить про значні їхні потенційні можливості. Низький рівень виконання завдання продемонстрували 49,6% обстежених. Діти працювали неохайно, допускали багато помилок та виправлень, пропускали або закреслювали фігури, не проявляли інтересу до завдання, що спричинило його невиконання.

Концентрацію уваги ми визначали за модифікованим тестом «коректурна проба» Б. Бурдона. Отримані результати свідчать, що 18% дітей виконали завдання правильно. Вони уважно викреслювали необхідні фігури без будь-якої сторонньої допомоги. Навіть одночасне виконання одразу двох завдань було посиленням для них. Середнього результату досягли 38,7% обстежених. Діти намагалися зосередитися для виконання завдання, але допускали помилки, і не виправляли їх, або взагалі не звертали на них уваги. Виконання двох завдань було для них непосильним. На низькому рівні виконали завдання 43,3% учнів. Вони неохоче закреслювали фігури, завдання починали виконувати не з початку, а з середини або кінця бланка. В деяких випадках учні, не помічали різниці між фігурами, закреслювали всі підряд, або починали розмальовувати їх. Окремі учні не до кінця виконали завдання.

Стан розподілу уваги визначали за методикою «Запам'ятай і розстав крапки». Ми виявили, що лише 16,2% учнів впоралися із завданням на високому рівні. Вони безпомилково намалювали 4-5 крапок. Цікаво, що деякі з них запам'ятовували розташування крапок шляхом накладання пальців на клітинки з крапками, та відтворювали результати на бланку ручкою. У 38,9% учнів результат виконання віднесений до середнього рівня, оскільки вони правильно відтворили 3 крапки, але намагаючись відтворити зразок зажадали на повторну допомогу у вигляді показу зразка; інші крім зразка вимагали підказки. У 44,9% учнів виконали завдання на низькому рівні. Вони змогли правильно намалювати лише по одній крапці, або малювали більше крапок, ніж було потрібно, не дотримуючись зразка та інструкції, або малювали щось придумане самостійно.

Переключення уваги вивчали за тестом коректурної проби (коректурні таблиці А.Г. Іванова-Смоленського (український варіант літер). 17,6% школярів виконали завдання на високому рівні. Учні старанно працювали, бездоганно впоралися із завданням, підкреслюючи та викреслюючи необхідні літери відповідно до поставленої задачі, намагалися працювати швидко, зосереджено. На середньому рівні виконали завдання 37,1% учнів. Вони не могли правильно підкреслити та закреслити фігури; не розуміли, яку літеру треба підкреслити, а яку - закреслити відповідно до зразка. Проте виконували завдання самостійно. 45,3% з низьким рівнем. Учні не зрозуміли до кінця поставлене завдання, підкреслювали або закреслювали літери без вибору, деякі відразу підкреслювали та закреслювали усі літери у бланку, окремі учні зовсім не хотіли працювати.

В результаті проведення комплексного тестування на дослідження усіх властивостей уваги було

виявлено, що 16,1% учнів від всієї кількості обстежуваних впоралися із завданням на високому рівні. Вони самостійно зосереджено працювали над завданням, не допускаючи помилок. Виконання одного або двох завдань одночасно для них було доступним. На середньому рівні з роботою впоралися 36,3% дітей. Вони працювали самостійно протягом проміжку часу, але не помічали та не усували допущені помилки, інколи зверталися за допомогою. У 47,6% обстежуваних спостерігався низький рівень виконання завдання. Ці учні не були зацікавленими у виконанні завдання, не виявляли інтересу до його виконання, не виправляли помилки, взагалі не звертали на них уваги, або не розуміли змісту поставленого завдання.

Підсумовуючи, варто зазначити, що стан уваги розумово відсталих школярів молодших класів є досить низьким, тому необхідно проводити корекційну роботу з розвитку всіх властивостей уваги в даній категорії учнів.

Виходячи з отриманих даних щодо стану уваги у розумово відсталих школярів 1-4 класів для її корекції нами буде використано спеціальну балансувальну дошку, запропоновану Ф.Белгау. На нашу думку, доцільним є використання для розумово відсталих дітей дошки Ф.Белгау з метою корекції уваги. На думку автора, балансувальні вправи на рівновагу покращують і підвищують роботу мозку та координаційних процесів, виступаючи як засіб підвищення інтелектуальних процесів.[4].

Відкалібрована балансувальна дошка Ф.Белгау має розліновану поверхню і роки, які обертаються, щоб ефективно змінювати радіус від 5 до 50 сантиметрів. Рівень складності балансувальної дошки безпосередньо пов'язаний із установленим радіусом рокерів. Ці два фактори – сітка на верхній частині дошки і можливість змінювати рівень складності за допомогою рокерів – мають важливе значення для успіху корекції рівноваги і балансування. Без сітки на зовнішній стороні дошки дитина не знатиме, де стати, й може неправильно вибрати місце.[9].

Запропоновані доктором Ф.Белгау вправи на корекцію уваги ми, модифікувавши їх, будемо використовувати для її корекції у розумово відсталих молодших школярів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Айзенберг Б.И. Распределение внимания в мыслительной деятельности учащихся массовой и вспомогательной школы: автореф. ... канд. психол. наук, 19.00.07.–М., 1986.–16 с.
2. Бажнюкова И.М. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1987.– 96 с.
3. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 112 с.
4. Збірник інструкцій до інноваційної програми навчання доктора Белгау: матеріали тренінгу /у перекладі А.М.Дейнеги. – К.: ІППО КУ імені Бориса Грінченка, 2011.– 33с.
5. Лиєпина С.В. Особенности вникания учащихся младших клас сов вспомогательной школы // Дефектология, 1977. – №5. – С. 20– 25.
6. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. –СПб: Питер, 2006.– 320с.
7. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. - К.: Знання, 2008. - 359 с.
8. Специальная психология //под ред. В.И. Лубовского. - М.: Академия,2005. –464 с.
9. <http://www.balameetrics.com>