

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, профессионально-трудовая компетентность, формирование ценностно-смысловых компетенций, ученики с ограниченными познавательными возможностями.

Tovstogan V.S. Role of values and valued orientations in the structure of professional-labour competence of students of auxiliary school

The article examines role of values and valued orientations in the context of forming of professional-labour competence student with the limited cognitive possibilities. The analysis of becoming of values and valued orientations is carried out depending on age of child, achievements of research workers are generalized on the indicated topic at mezhdisciplinarnom level, perspective directions of research are certain in korekcionnoy pedagogics. Influence of values and valued orientations is found out on forming of professional-labour competence of pupils of the special (korekcionnykh) schools. A conclusion is done, that these categories have an important value in becoming of personality and in further realization of its vital plans. Diagnostic methods, indexes (cognition, personality, responsibility, public-useful activity - as values), are certain, the levels of formed of values are certain, research results are presented, their analysis in a student with violation of psikhofizicheskogo development. Formed of the resulted values for schoolboys certainly as an index of effectiveness of uchebno-vospitatel'nogo process is at special (korekcionnoy) school, because they are universal, and include common to all mankind, national, individual values. Without a capture the indicated values public-competent personality can not take place. On the basis of the conducted research psichologo-pedagogical recommendations are developed in relation to forming of valued-semantic jurisdictions at the noted category of children.

Key words: value, valued orientations, professional-labour competence, forming of valued-semantic jurisdictions, students with the limited cognitive possibilities.

Стаття надійшла до редакції 25.10.2013 р.

Статтю прийнято до друку 25.10. 2013 р.

Рецензент: д.п.н., проф.Шеремет М.К.

УДК: 376-056.36:004

**ФОРМУВАННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Ужченко І.Ю.

кандидат психологічних наук, доцент

Кукса Е.В.

Особливість навчальної діяльності полягає в тому, що її результатом є зміна самого учня. Інноваційні процеси, які відбуваються в сучасному житті вимагають від системи освіти максимального розкриття в людині її діяльнісних засад, її індивідуального своєрідного творчого потенціалу в різних сферах діяльності. Розвиток цілепокладання є необхідною умовою становлення й функціонування людини, зокрема її діяльності, яка лежить в основі формування особистості.

Від ступеня досконалості цілепокладаючої функції особистості залежить успішність, надійність, продуктивність, кінцевий результат будь-якої діяльності.

Здатність до здійснення усвідомленого цілепокладання залежить від багатства того досвіду, який здобувається в школі. Це обумовлено можливістю учнів виявити себе як особистість у процесі постановки й реалізації навчальної мети. На підставі низки досліджень (Л. Виготський, П. Гальперін, А. Маркова, В. Мухіна, М. Матюхіна, Л. Славіна, Г. Абрамова) встановлено, що найбільш сензитивним періодом розвитку цілепокладання є молодший шкільний вік, коли формуються основи довільності та особистості дитини.

Результати досліджень низки вчених (Г. Дульнев, Б. Пінський, Г. Жаренкова, Н. Королько, І. Кулагіна) засвідчують відносно низький рівень сформованості цілепокладання в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю та вказують на неготовність до прийняття навчальних цілей та перенесення їх у власний план діяльності, до неспроможності самостійної постановки цілей та їх досягнення, а також про недостатню сформованість підґрунтя цілепокладання – мотиваційно-вольової сфери особистості. Ґрунтуючись на дослідженнях і розробках проблеми формування цілепокладання в молодших школярів з інтелектуальною недостатністю (О. Поляков, Л. Славіна, Н. Нікішина) був розроблений і застосований на практиці методичний комплекс формувального експерименту з використанням комп'ютерних технологій.

Під час розробки методики формувального експерименту було використано найбільш типові особливості цього процесу й продуктивної діяльності молодших школярів з інтелектуальною недостатністю. Також було враховано потенційні можливості розвитку зазначеного процесу в цієї категорії дітей.

Основна мета формувального експерименту полягала у визначенні психолого-педагогічних умов і розробці методики формування цілепокладання в молодших школярів з інтелектуальною недостатністю в процесі спеціально організованих комп'ютеризованих корекційних занять та перевірки їх ефективності.

Методика формування цілепокладання була розрахована на дітей молодшого шкільного віку, які

навчаються в допоміжній школі (розумова відсталість легкого ступеня) та в класах інтенсивної педагогічної корекції, об'єднаних за підходами низки авторів (В. Лебединський, В. Синьов, М. Семаго, Н. Семаго) у єдину групу – діти з інтелектуальною недостатністю.

Підходи до розробки формувальної методики ґрунтувалися на наступних теоретичних положеннях:

1. Сутність процесу цілепокладання полягає у формуванні образу майбутнього результату дій і прийнятті цього образу як основи практичних або розумових дій (О. Тихомиров). При цьому цілепокладання визначається як стратегічний вибір в умовах невизначеності (А. Чунаєва, І. Володарська, А. Мітіна, Н. Наумова, Ю. Швалб) [3, 4].

2. Формування цілепокладання як процесу, що виникає і розвивається у взаємодії певних ліній психічного розвитку, вимагає комплексного підходу, який включатиме розвиток психічних функцій дитини, мотиваційно-вольової сфери дитини, сфери рефлексії, навчальної діяльності (Г. Кураєв, Ю. Швалб, Є. Ільїн, А. Коган). Ізольований вплив на окрему психічну функцію не досягає мети.

3. Одним із шляхів вирішення проблеми ефективності й зменшення часових і фізичних витрат корекційно-розвивального навчання можна вважати включення комп'ютерних технологій у загальну систему психокорекційної допомоги. Перевага яких (А. Беляєва, Е. Куликова, А. Войскунський, Ю. Горовець) полягає в тому, що вони сприяють формуванню самостійності й ініціативи в процесі психокорекції, є потужним стимулом і створюють умови для спонтанного розвитку, як правило, що не реалізуються в таких дітей.

4. Стосовно поетапного формування розумових дій і провідної ролі навчання в процесі розвитку (П. Гальперін, Л. Виготський), основу цілепокладання складають розумові дії – покладання мети теоретичною діяльністю (ціле(формування)утворення) та об'єктивно-предметні дії (ціле(здійснення)реалізація). За виконуваними функціями будь-яка дія може бути розділена на три частини: орієнтувальну, виконавчу й контрольну.

5. Психічний розвиток у дитячому віці в першу чергу полягає у зміні окремих форм конкретної діяльності дитини, в ускладненні структури цієї діяльності й у збагаченні психологічних процесів, що розвиваються всередині цієї діяльності. Формування особистості дитини відбувається у властивих віку видах діяльності – ігровій, навчальній та творчій (Л. Виготський, Г. Абрамова, В. Мухіна). Недостатній розвиток цілепокладання в дітей з інтелектуальною недостатністю та його значення в діяльності підкреслює необхідність використання корекційних заходів з формування вмінь прийняття (або постановки) та досягнення цілей.

6. Навчання й виховання дітей з інтелектуальною недостатністю спрямоване на ранню корекцію й компенсацію вторинних відхилень у їхньому розвитку.

Розробка й реалізація формувальної методики здійснювалися на основі організаційно-методичних принципів:

1. Включення всіх дітей в активне й систематичне засвоєння програмного матеріалу. Урахування індивідуальних особливостей дітей, що впливають на навчальну діяльність дитини при формуванні цілепокладання: загальні розумові здібності; знання, уміння, навички щодо прийняття мети та її досягнення.

2. Визначення проблем при навчанні дітей цілепокладання, виявлення причин цих проблем для ефективності корекційної роботи, для якої необхідно мати розгорнутий опис труднощів, що виникають у дітей у процесі навчання, з указівкою на можливі психологічні причини цих труднощів і способи корекції виявлених недоліків.

3. Систематичний розвиток прийняття та досягнення мети повинен здійснюватися не лише на заняттях з формування цілепокладання, але й у повсякденному житті.

4. Вправи з формування цілепокладання повинні мати корекційну спрямованість, проходити під безпосереднім керівництвом педагога й бути особливо цікавими.

5. Педагог повинен не тільки проконтролювати виконання завдання, але й дати оцінку старанням дітей. Велику допомогу в організації індивідуальної роботи як на заняттях, так і в повсякденному житті надає чітке планування з опорою на індивідуальні можливості дітей у прийнятті та досягненні мети. Тут стануть у нагоді знання про рівні розвитку цілепокладання та труднощі у його формуванні [1].

6. Особлива роль у системі корекційно-розвивального навчання належить якісному контролю, у результаті якого виявляється успішність просування кожної дитини.

Оскільки діти молодшого шкільного віку можуть перебувати перед комп'ютером лише обмежений проміжок часу, то впровадження комп'ютерних технологій було обмежено використанням окремих вправ.

Програма формування цілепокладання була розроблена з урахуванням вікових та специфічних особливостей досліджуваної категорії дітей.

Оскільки молодші школярі мають вельми різні психологічні особливості, великий акцент у системі роботи приділявся потенційним можливостям кожної дитини, а також здійснювався індивідуальний підхід до навчання дітей.

Паралельно з формуванням цілепокладання зверталася увага на розвиток сфер, які є підґрунтям цього процесу:

I. Одним з чинників порушення цілепокладання навчальної діяльності є недостатня сформованість вольової сфери, тож особлива увага приділялася розвитку самоконтролю з урахуванням таких загальних принципів:

- 1) необхідно запам'ятати, що потрібно зробити;
- 2) дотримуватися відповідних правил для того, щоб правильно виконати завдання.

Організовувалася така система практичних дій: повтори завдання; сформулюй та повтори завдання правильно; оціни правильність на початку виконання; повтори завдання вголос і перевір дотримання правил його виконання; пропонується перевірити та оцінити виконання вправи.

II. Порушення процесу формування цілепокладання має ще один вагомий чинник – відсутність стійких мотивів навчання й домінування зовнішньої мотивації до навчання. Для включення учня в навчальну діяльність використовувалися засоби [2]:

1) проведення занять у вигляді допомоги маленькому другу, для активізації формування в них так званого "мотиву компетентності";

2) шляхом добору доступних за складністю та невеликих за обсягом завдань для створення реальних можливостей досягнення успіху під час розв'язання завдань, створюючи учням з низьким рівнем навчальних досягнень умови для переживання почуттів задоволення, радості та самоповаги;

3) постійне підкріплення успіхів, здобутих нелегкою працею, і позитивна реакція на відповідальне ставлення дитини до виконання власних навчальних обов'язків.

4) використання комп'ютерних технологій дало змогу підсилити навчальну мотивацію дітей.

Формувальна методика включала 3 етапи:

- підготовчий, розвиток самоконтролю як підґрунтя для цілепокладання й формування цілепокладання, як прийняття кінцевої та вже виокремлених проміжних цілей (дітям пропонували мету – чого саме потрібно досягти – й указували алгоритм її отримання з указівкою на проміжну мету);

- формування цілепокладання як прийняття кінцевої та самостійне виокремлення проміжної мети (дитині указувалась лише загальна кінцева мета, а як до неї дійти та через вирішення яких проміжних цілей, дитині потрібно було вирішувати самій);

- формування цілепокладання як процесу самостійного вибору та прийняття мети та виокремлення проміжної мети (завдання виступає як спонукання до дії, але конкретну мету дії дитина повинна визначити самостійно).

У формувальному експерименті взяли участь учні молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю: 30 дітей експериментальної групи та 30 дітей контрольної групи, які не проходили спеціального навчання.

Формувальний експеримент передбачав проведення занять (загальною кількістю 32) з кожною досліджуваною дитиною індивідуально.

I етап - підготовчий. Дітей учили досягати простої мети, яка виділялася в завданні, планувалося її досягнення, виконувалися дії для досягнення мети.

Для успішного оволодіння самостійним цілепокладанням діти повинні контролювати свою діяльність. З цієї метою проводилися спеціальні ігри і вправи на розвиток етапів самоконтролю: попереднього – орієнтування в завданні (для постановки мети, засвоєння зразка, як плану виконання завдання), процесуального – прийняття зразка як правила та плану виконання завдання, та підсумкового – перевірка свого результату відповідно до зразка (чи перевірка результату завдання) як прикладу правильного виконання завдання.

II етап. Для успішного досягнення багатоступінчатої мети діти повинні бачити й виділяти в завданні ті проміжні цілі, за допомогою яких можливе досягнення кінцевої мети.

Отже, у процесі навчання цілепокладання була здійснена низка корекційно-розвивальних завдань: розвиток аналізуючого сприйняття; формування вміння виділяти проміжну мету як щаблину до отримання результату (кінцевої мети); розвиток цілеспрямованості діяльності (уміння утримувати кінцеву мету та працювати згідно з нею); розвиток словесної регуляції у вигляді словесного планування, звіту й пояснювально-супроводжуючого мовлення; розвиток контрольних функцій.

Для дітей з інтелектуальною недостатністю прийняття вже поставленої мети та самостійне виокремлення проміжних цілей виявляється доступним, хоча результати виконання завдань є менш продуктивними, ніж у дітей з типовим розвитком. Загальними особливостями виконання завдань цими дітьми є більш тривалий час їх виконання, вони більше за дітей з типовим розвитком допускають помилки, рідше помічають їх, а помічені їм важко виправляти. Серед специфічних особливостей найбільш яскравими для дітей з інтелектуальною недостатністю є нерівномірність різних показників упродовж молодшого шкільного віку, що

обумовлено як структурою дефекту, так і деякими віковими особливостями в розвитку вищих коркових функцій, а саме переходом на аналітичний спосіб переробки інформації з одночасним ослабленням образного, доступнішого для цієї категорії дітей. Таке ослаблення образного способу переробки інформації й недоліки інтегральної переробки (аналітичного разом з образним) можливе у зв'язку з порушенням їхньої взаємодії, на що вказувала у своїх дослідженнях М. Фішман.

III етап – формування цілепокладання як самостійної постановки та прийняття мети (за запропонованим завданням).

На цьому етапі дітей учили самостійно визначати мету за названою темою, за умовами, заздалегідь обдумувати зміст майбутньої мети, називати її, давати її загальний опис. Також особлива увага приділялася навчанню планувати послідовність виконання, заздалегідь добирати необхідні матеріали, які відповідають задуму, співвідносити уявлення про кінцевий результат з можливостями його досягнення; навчанню діяти згідно з планом, виконанню дій відповідності до загальної мети, порівнянню отриманого результату з задуманим; добивалися міркувань уголос при розв'язанні задачі.

Постановка такого роду завдань значно активізувала мислення дітей, їхню самостійну пошукову діяльність. У результаті формувались узагальнені способи аналізу умов завдань і їх співвідношення з кінцевою метою, що забезпечувало чітку й цілеспрямовану побудову дітьми своєї практичної діяльності.

У формуванні цілепокладання особлива увага приділялася розвитку вміння дітей планувати майбутню роботу, послідовно виконувати всі необхідні дії та операції, уміти дотримуватися схеми дій, утримуючи мету, доводити до позитивного результату (кінцевої мети). План дій задавався у вигляді питань, наприклад при виконанні завдання «Намалюй, що хочеш», пропонувався алгоритм обдумування майбутньої побудови: 1. Який предмет задуманий? 2. З яких частин він складатиметься? 3. З яких деталей буде побудована кожна його частина? 4. Які кольори потрібно дібрати?

Багато часу приділялося навчанню дітей уміти подумки уявляти мету, створювати її уявний образ у дійсності.

Велика частина дітей прагнула найскоріше почати діяти й уже в процесі роботи образ мети виконуваного завдання уточнювався або перероблявся. Проте стійкість задуму має своєрідну динаміку розвитку. У дітей з інтелектуальною недостатністю показник стійкості задуму зростає від 1-2 до 3-4 класу. Тут задум не відповідає можливостям цих дітей, і часто діти спрощують мету, що свідчить про те, що затримується розвиток не тільки їхніх розумових можливостей, але й можливості їхньої реалізації. Недостатність цілеспрямованості діяльності та розвитку самоконтролю ускладнюють розвиток процесу цілепокладання в цих дітей понад усе.

Допомога експериментатора включалася у вигляді дозованих за якісним рівнем кроків. Послідовність їх фіксувалася від більш стислих видів допомоги до поступового переходу до все більш детальних пояснень.

Постановка мети за завданням, умовами та її досягнення найбільш складно вдається дітям з інтелектуальною недостатністю. При розв'язанні завдань за умовами проблема виникає вже на етапі розуміння завдання, що обумовлене перш за все недоліками знань і труднощами в подоланні стереотипу. Важливо відзначити, що діти з інтелектуальною недостатністю виявляються малопродуктивними у виконанні таких завдань упродовж усього молодшого шкільного віку.

Після впровадження формуальної методики було проведено контрольний експеримент, зміст якого передбачав проведення двох серій експериментальних методик, що повторювали серії констатувального експерименту:

1 серія – дослідження особливостей саморегуляції, визначення стану сформованості дій самоконтролю, визначення особливостей сформованості завершальних етапів вольової дії (оцінювання, зіставлення, перевірку) в дітей з інтелектуальною недостатністю (методика «Будиночок» Н. Гуткіної).

2 серія – вивчення рівня розвитку процесів цілепокладання, процесу прийняття мети, та особливостей її досягнення (методика «Складання розповіді за картинками» А. Полякова та методика формування вмінь розв'язувати математичні задачі Л. Фрідман, Є. Турецького).

Експериментальні результати з дослідження саморегуляції показали, що в ЕГ відмічаються покращення на всіх етапах вольової дії: на етапі орієнтування в завданні діти намагалися засвоїти правило та розпочати роботу після постановки мети. Під час складання внутрішнього плану дій діти ЕГ намагалися враховувати всі поставлені завдання, що збільшувало можливість подальшого правильного виконання дій у всіх компонентах (ЕГ: 67% учнів із ЗПР та 40% учнів із РВ; КГ: 53% учнів із ЗПР та 33% учнів із РВ). У процесі виконання діяльності ці діти припускалися меншій кількості помилок, намагалися дотримуватися складеного плану дій (ЕГ: 80% учнів із ЗПР та 47% учнів із РВ; КГ: 66% учнів із ЗПР та 33% учнів із РВ). На підсумковому етапі діяльності учні ЕГ були більш спроможними до порівняння й перевірки результату, ніж діти КГ (ЕГ: 40% учнів із ЗПР та 27% учнів із розумовою відсталістю; КГ: 27% учнів із ЗПР та 13% дітей із розумовою відсталістю). Етапи вольової дії дітей ЕГ були опосередковані мовленням, а в дітей КГ вони майже не опосередковуються мовленням.

У цілому більшість учнів ЕГ зосереджувалася на виконанні завдань та потребувала допомоги з боку експериментатора. Але ця допомога була результативною. Учні починали працювати більш систематично, часто самостійно зверталися до зразка для перевірки свого результату. Діти КГ діяли переважно за умов зовнішнього контролю, часто не завершуючи завдання до кінця.

Результати методик дослідження розвитку цілепокладання показали низку позитивних змін, у розвитку цілепокладання за виділеними рівнями у ЕГ, а саме:

1 рівень – (низький): діти ЕГ із розумовою відсталістю – 13% (1-2 клас), та КГ із ЗПР – 13% (1-2 клас) та діти із розумовою відсталістю – 67% (1-4 клас) - відсутність етапу постановки (прийняття) цілей завдань. Діти приймали мету вибору картинок не як проміжну (для складання розповіді), а як кінцеву, та обравши картки оголошували про завершення завдання без досягнення кінцевої мети. Ці діти показали часткове збереження (і втримання в пам'яті) вимог, складність прийняття й утримання кінцевої мети.

2 рівень (знижений): учні ЕГ із ЗПР – 20% (1-2 клас), учні із РВ – 60% (1-4 клас), та КГ із ЗПР – 27% (1-4 клас), учні із РВ – 33% (3-4 клас) - неповне прийняття завдання, відсутність плануючого етапу цілепокладання, труднощі з попередньою побудовою плану діяльності відповідно до кінцевої мети, яка в деяких випадках не була засвоєною. Окремі вимоги перетворюються в цілі, які з самого початку не зв'язані в єдину систему для досягнення кінцевої мети. Діяльність не підпорядковується єдиній загальній меті й плану, а розпадається на набір часткових дій.

3 рівень (середній): учні ЕГ із ЗПР – 27% (1-2 клас), учні із РВ – 27% (3-4 клас), та КГ із ЗПР – 40% (1-4 клас) - виконали завдання (мету) вибрати картинки, але при складанні розповіді планували кожне речення після вже сказаного, хоча намагалися досягти кінцевої мети - скласти розповідь. Це свідчить про недорозвинення в цих дітей плануючого етапу цілепокладання.

4 рівень (середньо-високий): учні ЕГ із ЗПР – 7% (1-4 клас) та 27% (3-4 клас), та КГ із ЗПР – 20% (3-4 клас) - вибирали картинки в послідовності, що потім зберігали при складанні розповіді. Але розповідь складалася з простих речень, зв'язаних лише граматично, але не за змістом. На цьому рівні діяльність уже підпорядковується єдиній загальній меті й плану (але план виконувався лише зовнішньо).

5 рівень (дуже високий): досліджувані ЕГ із ЗПР 20% (3-4 клас) - обирали картинки, що відповідали загальній тематиці, у певній послідовності, за якою потім була розповідь. У розповіді були присутні речення, у яких діти використали додаткову інформацію, що була значущою сполучною ланкою в подіях розповіді ("пройшло кілька місяців"), залучалися складні речення. Діти давали назви своїм розповідям.

Отримані результати свідчать про значний вплив систематичних занять з формування цілепокладання на розвиток рівнів сформованості цього процесу в молодших школярів з інтелектуальною недостатністю ЕГ. Учні з контрольної групи, на відміну від учнів експериментальної, втрачали кінцеву мету. Учні четвертого класу КГ намагалися досягти кінцевої мети. Та лише учні ЕГ (діти із ЗПР) досягли кінцевої мети.

Діти з ЕГ оволоділи алгоритмом роботи з таким матеріалом, тому їх результати виявилися значно вищими, ніж у молодших школярів КГ.

Також якісний аналіз результатів контрольного експерименту показав більшу здатність до прийняття та постановки мети, уміння уявляти межі майбутнього результату, встановлювати взаємовідношення між відомим і невідомим; уміння складати внутрішній план дій (73% учнів із ЗПР та 47% учнів з розумовою відсталістю ЕГ та 47% учнів із ЗПР та 20% учнів із РВ КГ); менші труднощі в реалізації плану дій, у виборі способу розв'язання завдання дітьми ЕГ та дотримання вимог у процесі виконання завдання (47% дітей із ЗПР та 33% дітей із РВ КГ; та 73% учнів із ЗПР та 53% учнів з розумовою відсталістю ЕГ); присутність дій перевірки результатів та коригування згідно з визначеною метою (53% учнів із ЗПР та 33% учнів з розумовою відсталістю ЕГ; 27% дітей із ЗПР та 17% дітей із РВ КГ).

Отже, результати контрольного експерименту показали, що діти ЕГ демонструють низку позитивних змін: виявляють спроможність до виокремлення мети та її перенесення у власний план дій; намагаються досягти кінцевої мети (діють згідно з нею); намагаються контролювати свою діяльність на всіх її етапах; виявляють зацікавленість у процесі й результаті діяльності.

Експериментальним шляхом доведено, що для формування цілепокладання в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю необхідна цілеспрямована робота з відтворення для нього підґрунтя – достатнього розвитку вольової сфери, зокрема етапів самоконтролю, що виконуються у плані практичних дій, уміння розв'язувати проблемно-практичні завдання методом спроб, вербально узагальнювати практичний досвід.

Експериментальні відомості показали, що внаслідок корекційно-розвиваючої роботи досліджуваним добре вдається приймати поставлену мету та виділяти проміжну, утримувати мету під час виконання завдання. Це свідчить про готовність до переходу до цілепокладання як самостійної постановки мети.

Беручи до уваги те, що у експерименті було впроваджено етап формування цілепокладання як

самостійної постановки мети, отримані відомості майже не виявили динаміки в покращенні цього процесу, що можна пояснити низкою чинників: діти з інтелектуальною недостатністю вимагають більш інтенсивного та довготривалого комплексного впливу на розвиток самого процесу цілепокладання; на рівень розвитку вищих психічних функцій; на розвиток саме навчальної мотивації, а не тільки на рівень її підвищення; на подальший розвиток вольового компонента.

Використання в психокорекційній роботі комп'ютерних технологій забезпечило полегшення й варіативність (багатогранність) формування якісно вищого рівня цілепокладання в молодших школярів з інтелектуальною недостатністю: підвищення успішності виконання завдань, значне скорочення часу, за який діти розв'язують ці завдання, зацікавленість у діяльності, зменшення кількості спроб і звернень по допомогу. У зв'язку з цим значно підвищується рівень прийняття, час утримання та якість досягнення мети, що забезпечує більш міцний, усвідомлений зв'язок цілеспрямованих практичних дій, чуттєвого досвіду та розумової діяльності.

Література

1. Макаров С.П. Технология индивидуального обучения. / С.П. Макаров // Педагогический вестник. – 1994. №1 – С. 2-10
2. Співак Л.М. Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень: навч.посібник / Л.М. Співак – Кам'янець-Подільський: «Каравела» 2011.
3. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания / Швалб Ю.М. – К.: 1997. – 240 с.
4. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Швалб Ю.М. – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.

References

1. Makarov S.P. Tehnologiya individualnogo obucheniya. / S.P. Makarov // Pedagogicheskiy vestnik. – 1994. #1 – P. 2-10
2. Spivak L.M. Diagnostika i korektsiya «Ya-kontseptsii» molodshih shkolyariv z nizkim rivnem navchalnih dosyaghen: navch.posibnik / L.M. Spivak – Kam'yanets-Podilskiy: «Karavela» 2011.
3. Shvalb Yu.M. Psihologicheskie modeli tselepolaganiya / Shvalb Yu.M. – K.: 1997. – 240 p.
4. Shvalb Yu.M. Tselepolagayuschee soznanie (psihologicheskie modeli i issledovaniya) / Shvalb Yu.M. – K.: Millenium, 2003. – 152 p.

Ужченко І.Ю., Кукса Е.В. Формування цілепокладання у молодших школярів із інтелектуальною недостатністю засобами комп'ютерних технологій

У статті розглядається проблема формування цілепокладання в молодших школярів з інтелектуальною недостатністю. Здійснено аналіз розробленого авторами й застосованого на практиці методичного комплексу формувального експерименту з використанням комп'ютерних технологій. Проаналізовано найбільш типові особливості процесу цілепокладання, навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальною недостатністю, а також потенційні можливості розвитку зазначеного процесу в цієї категорії дітей. Описано основні положення формувального експерименту, що полягав у визначенні психолого-педагогічних умов і розробці методики формування цілепокладання в молодших школярів з інтелектуальною недостатністю у процесі спеціально організованих комп'ютеризованих корекційних занять та перевірки їх ефективності. У статті визначено теоретичні й організаційно-методичні основи методики формування цілепокладання в молодших школярів з інтелектуальною недостатністю засобами комп'ютерних технологій. Визначено особливості й умови формування цілепокладання з використанням комп'ютерних технологій, зазначено переваги використання комп'ютеризованих вправ, визначено особливості формування підґрунтя цілепокладання – мотиваційно-вольової сфери особистості. Проаналізовано динаміку й особливості формування цілепокладання в молодших школярів з інтелектуальною недостатністю в процесі спеціально організованих комп'ютеризованих корекційних занять та без спеціально організованого навчання.

Ключові слова: формування цілепокладання, інтелектуальна недостатність, комп'ютерні технології.

Ужченко І.Ю., Кукса Е.В. Формирование целеполагания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами компьютерных технологий

В статье рассматривается проблема формирования целеполагания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Осуществлен анализ разработанного авторами и примененного на практике методического комплекса формирующего эксперимента с использованием компьютерных технологий. Проанализированы наиболее типичные особенности процесса целеполагания, учебной деятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, а также потенциальные возможности развития отмеченного процесса у данной категории детей. Описаны основные положения формирующего эксперимента, который заключался в определении психолого-педагогических условий и разработке методики формирования целеполагания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в процессе специально организованных компьютеризованных коррекционных занятий и проверке их эффективности. В статье определены теоретические и организационно-методические основы методики формирования целеполагания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами компьютерных технологий. Определены особенности и условия формирования целеполагания с использованием компьютерных технологий, указаны преимущества использования компьютеризованных упражнений, определены особенности формирования основы для развития целеполагания – мотивационно-волевой сферы личности. Проанализирована динамика и особенности формирования целеполагания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в процессе специально организованных компьютеризованных коррекционных занятий, и без специально организованного обучения.

Ключевые слова: формирование целеполагания, интеллектуальная недостаточность, компьютерные технологии.

Uzhchenko I.Y., Kuksa E.V. Formation of goal-setting in primary school children with intellectual disabilities by means of computer technology

In the article the problem of forming of goal-setting is examined for junior schoolchildren with intellectual insufficiency. An analysis is carried out worked out by authors and the applied in practice methodical complex of forming experiment with the use of computer technologies. The most typical features of process of goal-setting, educational activity of junior schoolchildren are analyses with intellectual insufficiency, and also potential possibilities of development of the marked process at this category of children. The substantive provisions of forming experiment that consisted in determination of psychological-pedagogical terms and development of methodology of forming of goal-setting for junior schoolchildren with intellectual insufficiency in the process of the specially organized computer-assisted correction employments and to verification of their efficiency are described. In the article theoretical and organizationally-methodical bases of methodology of forming of goal-setting are certain for junior schoolchildren with intellectual insufficiency by facilities of computer technologies. Features and terms of forming of goal-setting are certain with the use of computer technologies, advantages of the use of computer-assisted exercises are marked, the features of forming of soil of goal-setting are certain - motivational-volitional sphere of personality. A dynamics and features of forming of goal-setting are analyses for junior schoolchildren with intellectual insufficiency in the process of the specially organized computer-assisted correction employments, and without the specially organized studies.

Keywords: forming of goal-setting, intellectual insufficiency, computer technologies.

Стаття надійшла до редакції 24.10.2013 р.

Статтю прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент: д.психол.н., проф. Бистрова Ю.О.

УДК 376.352:061.239(477)(09)

ВНЕСОК АСОЦІАЦІЇ ТИФЛОПЕДАГОГІВ УКРАЇНИ В РОЗВИТОК СИСТЕМИ ОСВІТИ, РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Федоренко С.В.

доктор педагогічних наук, доцент

Традиційно в Україні сфера надання освітніх, реабілітаційних та соціальних послуг належить державі. Але необхідно зазначити, що останні два десятиліття помітною в цих напрямках стала діяльність недержавних громадських організацій. Це пов'язано зі складним періодом політичних і соціальних трансформацій, економічної нестабільності, які переживає Україна, що позначились на розвитку нових форм участі громади у розв'язанні проблем людей-інвалідів. За складних економічних та політичних умов українська держава часто не має можливості вирішити значної кількості проблем, пов'язаних з життєдіяльністю інвалідів. Тому зростає роль громадських організацій, асоціацій та груп громадян, зокрема тих, що об'єднують у своєму складі представників відповідної професії, які можуть вирішити значну кількість складних питань освіти, реабілітації та соціалізації інвалідів навіть у державному масштабі.

Стосовно інвалідів по зору, то такою стала Всеукраїнська громадська організація «Асоціація тифлопедагогів України» (ВГО «АТПУ»).

Що ж стало причиною її виникнення? У зв'язку з досягненнями офтальмології в діагностиці порушень зору у дітей, починаючи з раннього віку, та розробкою нових методик лікування раніше невиліковних очних захворювань у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. сфера діяльності тифлопедагогіки значно розширилась. Спираючись на ці досягнення, тифлопедагогіка вийшла за традиційні межі завдань спеціальної дошкільної та шкільної освіти сліпих і слабозорих, підготовки кадрів тифлопедагогів, наукових розробок тощо. У тифлопедагогіці виникли нові напрями надання спеціальних послуг особам з порушеннями зору різних вікових категорій, таких як абілітація сліпих і дітей зі зниженим зором раннього віку, інтегроване та інклюзивне навчання сліпих і слабозорих дітей у масових школах, психолого-педагогічний супровід дорослих інвалідів по зору, здійснення реабілітації осіб, які втратили зір у дорослому віці тощо. Виникли нові напрямки підготовки спеціалістів у галузі надання послуг особам з порушеннями зору, зокрема підготовка соціальних реабілітологів та спеціальних психологів для роботи з особами, які мають порушення зору, тифлопедагогів за спорідненими спеціалізаціями (наприклад, тифлопедагогіка і логопедія) тощо.

Усі ці напрями важко було реалізувати без єдиного центру координації зусиль усіх тифлопедагогів, без можливості обміну досвідом як у межах України, так і за кордоном. На початку ХХІ століття педагогічний, корекційний та реабілітаційний процеси здійснювали понад 2500 педагогів, частина з яких не мала відповідної кваліфікації.

Кожен регіон України мав визначену Міністерством освіти і науки кількість спеціальних закладів, але територіально вони були розташовані досить віддалено один від одного, що не давало їм можливості тісної співпраці над вирішенням актуальних питань освіти осіб з порушеннями зору.

Обмін досвідом тифлопедагогів, підвищення їхньої кваліфікації в Україні здійснювались, на жаль, епізодично з власної ініціативи фахівців та ентузіастів цієї справи. Проте кожен з видів такої роботи охоплював