

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

На правах рукопису

ДОКУЧИНА ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 376.2-056.36(0433)

**СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ
З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Миронова Світлана Петрівна,
доктор педагогічних наук, професор

Кам'янець-Подільський – 2013

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП..... | 3 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ У ЗАГАЛЬНІЙ ТА СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ | 10 |
| 1.1. Характеристика методів та засобів стимулювання учнів до досягнення успіху у навчально-виховній діяльності..... | 10 |
| 1.2. Ситуація успіху як метод виховання та всебічного розвитку особистості дитини..... | 31 |
| 1.3. Застосування методів формування позитивного ставлення до успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями..... | 49 |
| ВИСНОВКИ ДО 1 РОЗДІЛУ..... | 61 |
| РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ ДО УСПІХУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 64 |
| 2.1. Методика дослідження..... | 64 |
| 2.2.1. Вивчення стану проблеми створення ситуації успіху та стимулювання учнів до його досягнення у практиці спеціальної школи..... | 73 |
| 2.2.2. Результати констатувального дослідження..... | 81 |
| ВИСНОВКИ ДО 2 РОЗДІЛУ..... | 111 |
| РОЗДІЛ 3. СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ..... | 113 |
| 3.1. Педагогічні умови створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями молодших класів | 113 |
| 3.2. Результати формувального експерименту..... | 143 |
| ВИСНОВКИ ДО 3 РОЗДІЛУ..... | 173 |
| ВИСНОВКИ..... | 175 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 178 |
| ДОДАТКИ..... | 199 |

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна стратегія розвитку корекційної освіти в Україні передбачає орієнтацію на особистість учня згідно з основними положеннями Закону України “Про освіту”, Державної програми “Освіта”, Національної доктрини розвитку освіти. Результатом навчально-виховної діяльності має стати успішна особистість учня, який здатний реалізувати свої потенційні можливості у самостійному житті. Реалізація цього завдання у практиці корекційної освіти безпосередньо залежить від організації навчально-виховного процесу, що передбачає єдність навчання, виховання, розвитку та корекції.

Згідно “Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку” одним із основних завдань спеціальної школи є “розвиток природних здібностей і обдарувань, творчого мислення вихованців, формування соціально адаптованої особистості”. Спеціальна школа має створювати усі необхідні умови, за яких кожна дитина з особливостями психофізичного розвитку могла б розкрити свої здібності, сформувавшись як самодостатня особистість.

Сприяння розвитку здібностей учнів є основною ідеєю особистісно-орієнтованого підходу, що лежить в основі новітньої системи освіти, в якій учень є суб’єктом навчальної діяльності та повноцінним учасником навчального процесу. Відповідно завданням педагогів повинно стати не стільки насичення учнів знаннями, скільки формування бажання та вміння навчатися, розвивати власні здібності, а також реалізовувати свої прагнення та можливості. Ще більш актуальним це завдання є для розумово відсталих учнів, оскільки вони не прагнуть до здобуття навчальних досягнень, є пізнавально-пасивними. Подолати ці проблеми можна впроваджуючи нові форми та методи роботи, які б стимулювали розумово відсталих учнів до активності та досягнення успіху. Ефективним для цього є використання ситуації успіху, що створює умови досягнення успіху та сприяє формуванню бажання його досягати, оскільки успішність самореалізації розумово відсталих учнів у

подальшому самотійному житті значною мірою залежить від бажання та прагнення досягти успіху у будь-яких своїх починаннях. Тому важливо стимулювати розумово відсталих учнів до успіху у навчально-виховній діяльності з метою формування у них бажання його досягти.

У вітчизняній та зарубіжній педагогіці і психології розглядались різні аспекти стимулювання учнів до активності та досягнення успіху у навчально-виховній діяльності. Зокрема, сутність та зміст успіху досліджували А. Белкін, І. Бех, В. Джеймс, Ю. Ільїна, О. Романовський та ін., мотивацію досягнення успіху – С. Занюк, Н. Ліфарєва, Л. Столяренко та ін., створення ситуацій успіху у навчально-виховному процесі – А. Белкін, А. Лопатін, О. Максимова, Л. Ткачук, В. Шаталов та ін., методи стимулювання у навчально-виховній діяльності та їх вплив на формування мотивації навчання – Ю. Бабанський, С. Максимюк, С. Мартиненко, М. Фіцула та ін., стимулюючий вплив оцінки на мотивацію навчання та досягнення успіху – Ш. Амонашвілі, К. Делікатний, Л. Назарець та ін.

У корекційній педагогіці та спеціальній психології вивчались лише окремі аспекти вищезазначеної проблеми. Так, А. Белкін, В. Бондар, О. Гаврилов, І. Єременко, М. Кот, В. Липа, М. Матвєєва, С. Миронова, Н. Морозова, І. Подласий, А. Смірнова, М. Хоружа та ін. розглядали особливості стимулювання розумово відсталих учнів у початково-виховній діяльності. В. Бондар, А. Корнієнко, Н. Стадненко, І. Ужченко, І. Ушакова та ін. досліджували ставлення розумово відсталих учнів до навчання і провідні мотиви навчальної діяльності. Ж. Намазбаєва вивчала самооцінку та рівень домагань розумово відсталих учнів у результаті переживання ними ситуацій успіху та невдач. В. Синьов описував умови забезпечення успіху розумово відсталими учнями при виконанні завдань, що відповідають за рівнем труднощів зоні найближчого розвитку. Т. Жук досліджувала ставлення розумово відсталих учнів до оцінки як засобу стимулювання. Однак проблема створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими школярами не була предметом спеціальних досліджень.

Актуальність та недостатнє вивчення цієї проблеми у корекційній педагогіці обумовили вибір теми дослідження: **“Створення ситуації успіху в навчально-виховній роботі з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана згідно з науково-тематичним планом кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка і відповідає науково-дослідній темі “Психолого-педагогічне забезпечення корекційної роботи з дітьми, що мають вади психофізичного розвитку” (номер державної реєстрації 0111U006288). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 7, від 31 серпня 2010 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6, від 28 вересня 2010 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити педагогічні умови створення ситуації успіху у навчанні та вихованні розумово відсталих учнів молодших класів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми створення ситуації успіху у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, узагальнити методи формування позитивного ставлення до успіху.
2. З'ясувати стан проблеми створення ситуації успіху та стимулювання учнів до його досягнення в практиці сучасної корекційної освіти.
3. Обґрунтувати та дослідити типи ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності учнів молодших класів як основу створення ситуації успіху.
4. Апробувати педагогічні умови створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями молодших класів.

Об'єкт дослідження – навчально-виховний процес у молодших класах шкіл для дітей з вадами розумового розвитку.

Предмет дослідження – педагогічні умови створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями молодших класів.

Теоретико-методологічною основою дослідження є концепція особистісно-орієнтованого навчання та виховання (І. Бех, С. Максимюк, О. Пехота, В. Сухомлинський та ін.), теоретичні положення гуманістичної педагогіки (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Френе та ін.), концептуальні положення педагогічної технології створення ситуації успіху (А. Белкін), теоретичні положення мотивації досягнення успіху (С. Занюк, Л. Столяренко, Х. Хекхаузен та ін.), теорія ставлення (І. Бех, Б. Ломов, В. Мясищев та ін.), положення теорії взаємозв'язку навчання та виховання з опорою на зону найближчого розвитку (Л. Виготський, В. Бондар, І. Єременко, С. Миронова, В. Синьов та ін.); теорія корекційної роботи у навчальному процесі (О. Граборов, І. Єременко, В. Синьов, С. Миронова, О. Хохліна), основні положення Закону України “Про освіту”, Державної програми “Освіта” (Україна XXI століття), “Національної доктрини розвитку освіти”, “Програми національного виховання дітей та молоді в Україні”.

Методи дослідження:

теоретичні: вивчення та аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури, шкільної документації з метою з'ясування стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці.

емпіричні: констатувальний та формувальний експерименти, бесіда, анкетування, цілеспрямоване спостереження, аналіз та систематизація відомостей з метою визначення типів ставлення до успіху та педагогічних умов створення ситуації успіху у навчально-виховному процесі.

методи обробки даних: кількісний і якісний аналіз одержаних даних експериментального дослідження; методи статистики.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

вперше:

– обґрунтовано поняття “ставлення до успіху” учнів з вадами інтелекту у навчально-виховній діяльності;

– визначено та досліджено типи ставлення до успіху молодших школярів з вадами інтелекту;

– розроблено та апробовано педагогічні умови створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями;

– обґрунтовано необхідність урахування типів ставлення до успіху розумово відсталих учнів у навчально-виховній діяльності спеціальної школи;

уточнено: методи стимулювання та особливості їх використання у роботі з розумово відсталими учнями молодшого шкільного віку з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей;

подальшого розвитку набули зміст та методи корекційної роботи, спрямованої на підвищення рівня успішності та самореалізації розумово відсталих учнів.

Практичне значення дисертаційної роботи полягає у розробці педагогічних умов створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку, які можуть використовуватись при вдосконаленні існуючих та розробці нових програм позакласної виховної роботи в молодших класах спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів; педагогами спеціальних шкіл з метою підвищення ефективності навчально-виховної роботи з учнями молодших класів. Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані у підготовці та перепідготовці педагогів у вищих педагогічних навчальних закладах та інститутах післядипломної освіти за напрямком “Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка” при викладанні таких дисциплін: “Корекційна психопедагогіка”, “Основи теорії та методики виховної роботи”, “Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності”.

Результати дослідження було впроваджено у навчально-виховний процес Солобківецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступеня Хмельницької області (довідка № 01-10/26 від 17.04.2013 р.), Хотинської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 1 Чернівецької області (довідка № 180 від 23.04.2013 р.), Великолюбінської спеціальної

загальноосвітньої школи-інтернату Львівської області (довідка № 194 від 11.04.2013 р.), Бориславської спеціальної школи-інтернату I-III ступенів Львівської області (довідка № 78/1 від 09.04.2013 р.), Староприлуцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Вінницької області (довідка № 55 від 04.04.2013 р.), Кам'янець-Подільської спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 1 з поглибленим вивченням німецької мови Хмельницької області (довідка № 01-14/16а від 23.01.2013 р.).

Особистий внесок здобувача. Дисертаційна робота є результатом самостійних досліджень. У навчально-методичному посібнику автору належить розділ “Створення ситуації успіху у роботі з розумово відсталими учнями в умовах інклюзивного навчання”. Права співавторів не порушено.

Апробація результатів дослідження здійснювалась на *Міжнародних* науково-практичних конференціях: «Ключови въпроси в съвременната наука – 2013» (Болгарія, 2013), “Психолого-медико-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в сучасних умовах розвитку суспільства” (Луганськ, 2011), “Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку” (Кам'янець-Подільський, 2011-2012); *Всеукраїнських* науково-практичних конференціях: “Інклюзивна освіта на сучасному етапі становлення школи інноваційного типу” (Сімферополь, 2011), “Науково-теоретичні та методичні засоби особистісно-зорієнтованого навчання та виховання дітей з особливими потребами” (Хотин, 2011); наукових конференціях молодих учених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, 2011-2012), звітних наукових конференціях викладачів та аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, 2011-2013); на засіданнях кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Публікації. Матеріали дисертаційного дослідження представлено в 12 публікаціях, з яких – 1 навчально-методичний посібник (у співавторстві), 5 одноосібних статей опубліковано у наукових фахових виданнях України,

2 статті опубліковано у закордонних періодичних виданнях, з них 1 – у фаховому.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (217 найменувань), додатків (16 сторінок). У роботі вміщено 18 таблиць. Загальний обсяг дисертації – 214 сторінок, з них – 177 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ У ЗАГАЛЬНІЙ ТА СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Характеристика методів та засобів стимулювання учнів до досягнення успіху у навчально-виховній діяльності

Навчально-виховна діяльність спрямована на формування успішної, цілісної особисті учнів, що є пріоритетним завданням сучасної системи освіти. Для цього необхідно створювати відповідні умови навчання та виховання, які б сприяли виникненню бажання вчитись, розвиватись, досягати високих результатів та ставати успішним.

Ефективна реалізація цих цілей відбувається за допомогою методів навчання. Оскільки крім, безпосередньо навчальної функції, вони виконують ряд інших, зокрема, виховну та стимулюючу [204, с. 8-10]. Відповідно, використовуючи методи навчання вчитель не лише розвиває мислення дітей, вчить їх розв'язувати навчальні завдання, але й формує науковий світогляд і проводить активну виховну роботу [182, с. 143]. Крім того, при виконанні різних навчальних завдань, учні переживають позитивні емоції від подолання певних труднощів та досягнення успіху, що у подальшому сприяє формуванню інтересу, бажанню вчитися та отримувати нові знання [90, с. 402-403]. Це свідчить, що методи навчання сприяють формуванню позитивної мотивації навчання та особистості учня в цілому.

У залежності від мети, поставленої вчителем, той чи інший метод може бути спрямованим на підвищення мотивації та інтересу учнів до навчальної діяльності. Все ж серед методів навчання вчені (Ю. Бабанський, С. Максимюк, М. Фіцула та ін.) виділяють методи стимулювання навчальної діяльності, спрямовані на формування позитивної мотивації навчання та поділяють їх на дві групи [8, с. 34; 111, с. 170; 201, с. 129]:

- 1) методи формування пізнавального інтересу;
- 2) методи стимулювання обов'язку і відповідальності у навчанні.

За визначенням М. Фіцули, “методи стимулювання – це методи спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню школярів навчальною інформацією” [201, с. 129]. Тобто методи стимулювання покликанні не лише підвищувати мотивацію учнів до навчання, але й розвивати пізнавальні можливості; формувати, розширювати та поглиблювати знання учнів, що свідчить про тісний взаємозв’язок методів навчання між собою.

Вибір методів стимулювання має залежати від мети, яку ставить перед собою вчитель; від потреб, інтересів учнів, від обставин та умов, які створюються у процесі навчання, а також від індивідуальних особливостей учнів. Урахування всіх цих умов є необхідним для визначення, який саме метод стимулювання є доцільним у тій чи іншій ситуації. Ці групи методів стимулювання містять ще більш конкретні методи, які застосовуються безпосередньо вчителем у практичній навчальній діяльності.

Вагому роль у стимулюванні учнів до навчання відіграють **методи формування пізнавального інтересу**.

Є. Ільїн зазначає, що інтерес слід розглядати крізь призму потреб та їх позитивне переживання [74, с. 172]. Формування інтересів проявляється у формуванні певної потреби. Проте неправильним є зведення інтересу до потреб людини, правильніше вказувати на їх взаємозв’язок. Зокрема, А. Ковальов вказує на взаємозв’язок інтересу і пізнання. Він стверджує, що інтерес включає в себе потребу людини у пізнанні, але не є тотожний їй. Також обов’язковою ознакою інтересу у пізнанні, є наявність стійкого емоційного ставлення до нього [83, с. 100]. Отже, інтереси пов’язані не лише з потребами особистості, й з позитивними переживаннями цих потреб.

Інтерес стимулює учнів до пізнавальної активності і містить позитивне емоційне ставлення до навчання, пізнавальну сторону цих емоцій та власне мотив навчальної діяльності [8, с. 185; 111, с. 178]. Інтерес до навчання залежить й від якостей особистості учнів [41, с. 8; 82, с. 7]. Тому для формування пізнавальних інтересів слід розвивати потреби учнів у пізнанні,

мотиви навчання шляхом вироблення у них позитивних емоцій, задоволення від діяльності та враховувати при цьому індивідуально-психологічні особливості дітей. Це сприятиме виникненню бажання досягати успіху у навчанні.

На основі аналізу літературних джерел серед методів стимулювання пізнавального інтересу можна виділити методи, що безпосередньо використовуються у практичній діяльності вчителя, а саме: створення ситуації інтересу, пізнавальні ігри, аналіз життєвих ситуацій (опора на життєвий досвід учнів), створення ситуації новизни, навчальні дискусії, створення ситуації успіху та ін. [8; 69; 101; 111; 145; 201]. Використання цих методів має спрямовуватись на вироблення в учнів інтересу до пізнавальної діяльності та бажання досягати успіху в ній, орієнтації учнів на отримання позитивних емоцій, відчуття радості у пізнанні.

Метод створення ситуацій інтересу використовується для активізації уваги учнів, здивування, захоплення. Для цього, як зазначають С. Мартиненко, М. Фіцула, Е. Федорчук та ін. доцільно використовувати незвичайні факти, уривки гумористичних розповідей, кінофільми, телепередачі, цікаві досліди, випадковості, пригоди, захоплюючі історії з життя дослідників, вчених та ін. [114, с. 8; 201, с. 131; 67, с. 113]. Такі ситуації сприяють підвищенню уваги, усвідомленості того, що вивчається, викликають цікавість до вивчення нового матеріалу та стимулюють до активності.

Проте емоції, що виникають у цих ситуаціях, не повинні заважати сприймати матеріал та відволікати учнів. З цього приводу Ю. Бабанський наголошував, що “емоції повинні вводити учня в проблему, а не виводити з неї – в цьому і є відмінність між справжніми пізнавальними емоціями та емоціями розважального, побічного характеру” [8, с. 187]. Це твердження має велике значення при виборі методів для створення ситуації інтересу. Оскільки неправильно підібрані методи не будуть стимулювати учнів, а навпаки заважатимуть їм зосередитись на об’єкті пізнання.

Ситуації інтересу у процесі вивчення навчального матеріалу позитивно впливають на засвоєння учнями потрібних фактів, на яких вчитель зробив

акценти. Крім того, у зв'язку із переживанням при цьому позитивних емоцій, навчальний матеріал викликає у них здивування чи захоплення, змушує задуматись, а отже осмислити його. Тобто учні не просто запам'ятовують певні цікаві факти, а цілеспрямовано засвоюють вже осмислений матеріал.

Ще одним методом стимулювання інтересу до навчання є метод створення ситуації новизни. М. Мурачковський зазначає, що при формуванні інтересу до навчальної діяльності доцільно враховувати, що учні завжди проявляють інтерес до чогось нового [128, с. 62-63].

Проте для кращого ефекту новий, цікаво оформлений та поданий матеріал необхідно поєднувати зі змістом раніше вивченого. Таким чином буде підвищуватись активність учнів до нового та вже відомого матеріалу, а також інтерес до навчання в цілому [45, с. 116-117]. Учні прагнутимуть і осмислити новий матеріал, і на його основі краще зрозуміти вже відомий. Тому доцільно постійно вводити нові факти у матеріал, що вивчається, пов'язувати їх з відомим та робити акцент не лише на зміст, а й на оформлення.

Як зазначає В. С. Цетлін, вчитель повинен завжди виділяти нове у змісті матеріалу, наголошувати на труднощах, які можуть зустрічатись при виконанні завдань. Усе це сприяє тому, що учні отримують задоволення від отримання нових знань, проявляють інтерес до матеріалу, а у подальшому до вивчення предмету загалом. Таким чином вчитель показує учням їх досягнення, шляхом окреслення нових знань [210, с. 67].

Правильно поданий матеріал викликає цікавість, проте найбільший інтерес до вивчення нового проявляється тоді, коли це безпосередньо пов'язано з реальним життям, досвідом дітей. Тому з метою формування інтересу до навчального матеріалу використовується метод опори на життєвий досвід дітей.

На думку Ю. Бабанського, цінність цього методу полягає в тому, що учні в змозі співставити отримані факти з власним досвідом [8, с. 191-192]. Ефективно поєднувати цей метод стимулювання з виконанням учнями певних практичних дій, експериментів, спостережень, що дасть змогу зробити навчальний матеріал більш зрозумілим, оскільки діти зможуть побачити його

зв'язок з реальним життям. При цьому учень відчуває безпосередній інтерес до інформації, усвідомлює її важливість та практичне значення [114, с. 9].

М. Фіцула наголошує, що учні завжди мають змогу в житті спостерігати певні факти, події, процеси, які вивчаються у школі [201, с. 132]. Тому вчитель перед вибором методу викладу нового матеріалу обов'язково має визначити, що вже відомо про це учням, і на який саме життєвий досвід він може зробити акцент з метою стимулювання до його осмислення і засвоєння. Поєднання нового з уже відомим завжди позитивно впливає на учнів, оскільки є більш зрозумілим для них, а у випадку поєднання нової інформації з власним досвідом – ще більш цікавим та захоплюючим. Тому цей метод стимулювання позитивно впливає на підвищення інтересу до навчання та досягнення успіху.

Для стимулювання активності учнів при вивченні та поглибленні навчального матеріалу в деяких моментах ефективним є використання методу дискусій (диспутів). І. Глікман зазначає, що дискусії допомагають учням вивчати певні проблеми шляхом колективного дослідження. Оскільки вони передбачають колективне обговорення тем, наявність спорів, висунення різних припущень, відстоювання певних думок, і як результат, спільне розв'язання проблеми. При цьому учні відчувають себе дослідниками, що самостійно дійшли до наукових висновків [45, с. 110]. Дискусії дають змогу учням власними силами породжувати істину, доводити правоту, доходити до висновків, а отже досягати успіху.

Для того, щоб дискусії були справді дієвими, вчитель має багато уваги приділити їх організації: заздалегідь обрати тему, ознайомити з нею учнів, підготувати інформацію для обговорення, вибрати ведучого, приміщення, створити відповідну атмосферу [111, с. 179; 114, с. 9]. Не менш важливим для проведення дискусії є підготовка питань, що будуть обговорюватись. Їх вчитель також готує заздалегідь відповідно до теми дискусії. Взагалі для кращого стимулювання мислення учнів, на думку С. Сисоєвої, доцільніше використовувати запитання, які б мали різні альтернативні відповіді [184, с. 207]. Використання таких питань під час дискусії стимулюватиме інтерес до

обговорення та підвищуватиме впевненість, оскільки діти не боятимуться помилитись. Правильно організовані дискусії стимулюють до висунення тверджень, висловлювання власних думок, а отже до активності у навчальній діяльності; викликають бажання досягти успіху.

Створення у навчальному процесі ігрових ситуацій позитивно впливає на стимулювання учнів до досягнення успіхів у навчанні. Тому одним із методів стимулювання є метод пізнавальних ігор. О. Богданова, І. Глікман, Є. Мінскін, та ін. наголошують, що правильно підібрані ігри сприяють запобіганню перевтоми на уроці, дають змогу урізноманітнити хід уроку, а також стимулюють пізнавальну активність. Пізнавальні ігри ефективно використовувати для розширення матеріалу, закріплення знань, умінь і навичок учнів. Також ігри сприяють розвитку мислення, пам'яті, уваги, уяви, тобто всіх психічних процесів. Головне, що пізнавальні ігри служать способом активізації учнів, викликають у них безпосередній інтерес до матеріалу, що вивчається, а також до навчання в цілому [19, с. 50-52; 45, с. 113; 121, с. 4-5]. Пізнавальні ігри є досить дієвим методом стимулювання до досягнення успіху, оскільки сприяють формуванню бажання перемогти, досягти успіху. Вони можуть використовуватись на будь-якому етапі уроку. Важливо, щоб вчитель доцільно їх вибирав, враховував при цьому інтереси, можливості та індивідуально-психологічні особливості учнів.

Ефективними, як зазначає В. Цетлін, у навчальній роботі є також рольові ігри та змагання. Рольові ігри створюють зв'язок з реальним життям, мають опору на життєвий досвід, що є досить важливим у навчанні. Крім того рольові, і змагальні ігри розвивають інтерес до навчальної діяльності [210, с. 69].

Найбільш стимулюючий вплив на учнів у процесі навчання здійснюють їхні власні досягнення. Відчувши радість успіху один раз, учень буде прагнути його повторити. З метою забезпечення досягнення успіху учнями у навчанні ефективним є використання методу створення ситуації успіху, що позитивно впливає на впевненість учнів у собі, розвиває почуття гідності, самоствердження, підвищує самооцінку. Цей метод спрямований на

формування позитивної мотивації навчання, адже показує учням можливість досягнення потрібних результатів, розвиває прагнення досягати успіху, закріплювати та покращувати власні досягнення [201, с. 130; 14, с. 79].

І. Глікман, наголошує, що ситуація успіху як важливий стимул пізнавальної діяльності дає можливість не лише підвищити віру учня в себе, а й укріпити його статус у колективі. Учень відчуватиме себе більш впевнено, що буде сприяти формуванню наполегливості, бажання вчитись, долати труднощі. Головним завданням вчителя є правильне використання цього методу впливу та врахування індивідуальних особливостей учнів і колективу загалом [45, с. 120]. Це сприятиме підвищенню активності учнів у навчальній діяльності та викликатиме бажання досягати високих результатів.

Використання методів стимулювання пізнавального інтересу вимагає певних вимог, серед яких врахування теми, мети уроку, індивідуально-психологічних особливостей учнів, етапу, на якому вони використовуються. Завдання вчителя не просто підібрати той чи інший метод стимулювання, але й зміло його поєднувати із загальними методами навчання для ефективнішого їх застосування. Це матиме більш сприятливий ефект для формування пізнавального інтересу та стимулювання учнів до досягнення успіху у навчанні.

Не менш важливою є група **методів стимулювання обов'язку і відповідальності**, спрямованих на формування особистісного ставлення учнів до навчальної діяльності. Вона містить більш конкретні методи, що застосовуються у процесі навчання. На основі аналізу літературних джерел можна виокремити такі найбільш загальноживані методи стимулювання обов'язку і відповідальності: метод роз'яснення учням суспільної та індивідуальної значущості навчання, метод пред'явлення вимог до навчання, методи заохочення та покарання [8; 69; 111; 114; 201].

Як зазначає С. Мартиненко, головна мета цієї групи методів – “привчити дитину жити не тільки за стимулом “хочеться”, а й за стимулом “треба”, “необхідно” [114, с. 9]. Тобто ці методи покликані стимулювати учнів

відповідально ставитись до навчання, розуміти, що воно дійсно їм потрібне, а також викликати бажання та прагнення чогось навчитись.

Вагому роль при цьому відіграє метод роз'яснення суспільної значущості навчання. Як зазначають Ю. Бабанський, І. Зайченко та ін., розкриття значення знань, навчання для суспільства є досить важливим у навчально-виховній діяльності, оскільки учні мають зрозуміти, яким чином наука впливає на практичне життя всього людства. Учням слід показати, як змінювалось та полегшилось виробництво завдяки науковій діяльності, винахідництву, та як під його впливом змінюється зараз [8, с. 193; 69, с. 176]. Завдання вчителя довести, що розвиток науки є важливим для розвитку суспільства загалом, а відповідно найперші кроки в освоєнні наукових знань учні роблять саме у школі, тому навчання має стати пріоритетним у їх житті.

Роз'яснення значущості навчання для суспільства безпосередньо ґрунтується на відомих у деякій мірі учням фактах. Тому для того, щоб розповідь вчителя мала кращий стимулюючий ефект потрібно залучати учнів до діалогу. С. Максимюк наголошує, що використання діалогу сприяє співробітництву вчителя та учнів, а, отже, викликає інтерес до інформації, що розглядається [111, с. 180]. Для ефективного діалогу має бути створена відповідна атмосфера, яка спонукатиме до запитань та відповідей. Співробітництво у формі діалогу стимулюватиме учнів до висловлювання власних думок [195, с. 33]. Залучення дітей до діалогу при сприятиме кращому осмисленню інформації. Відповідно кожен діалог має дійти до логічного висновку, в цьому випадку довести суспільну значимість навчання. Це досить сильно впливатиме на стимулювання відповідальності учнів до навчання, оскільки вони самі зроблять цей висновок.

Не менш ефективним методом стимулювання є метод роз'яснення індивідуальної значущості навчання, оскільки кожен учень має зрозуміти, що навчається не для когось, а безпосередньо для себе.

При поясненні індивідуальної значущості навчання вчитель повинен наводити факти, що підтверджують необхідність знань з різних предметів, які

формують цілісний науковий світогляд людини, для подальшого успішного входження в суспільство, для самореалізації. Крім того слід пояснювати учням, що будь-яка професія потребує не лише спеціалізованих знань, а й загальних. [8, с. 194; 69, с. 176-177]. Роз'яснення значення навчання сприяє формуванню пізнавального інтересу та бажання досягати успіхів у навчальній діяльності з метою подальшої успішної самореалізації у самостійному житті.

Вчитель для виховання почуття відповідальності має висувати до учнів певні вимоги та вчити їх обов'язково виконувати. Крім того необхідно контролювати, як учні виконують ці вимоги, тобто перевіряти їх. Після перевірки поставлених перед учнями вимог, завдань, обов'язків вчителю потрібно визначити якість їх виконання, або ж схвалити правильність дій учнів, або ж вказати на недоліки, які вони мають у подальшому виправити та не допускати [111, с. 179; 201, с. 132]. Вимоги, що ставляться перед учнями, повинні бути доцільними і сприяти стимулюванню почуття обов'язку та відповідальності. Учень має усвідомлювати, що перед ним завдання, яке обов'язково слід виконати. З цією метою вчитель повинен пояснювати важливість виконання завдань, обов'язків, наводити для цього власні приклади та привчати учнів до сумлінного їх виконання з метою досягнення успіху.

Методи заохочення і покарання впливають на формування відповідних мотивів навчання, що стимулюють бажання вчитись задля отримання позитивних емоцій чи уникнення негативних.

Методи заохочення необхідно використовувати до всіх учнів. І. Зайченко наголошує, що заохочення має стимулювати передусім невпевнених у своїх силах учнів [69, с. 175]. Тобто застосовувати заохочення слід не лише до тих, хто правильно виконав завдання, а й до тих, хто намагався це зробити. Рационально розподілене заохочення буде стимулювати невстигаючих, несміливих учнів до навчання та слугуватиме запорукою відсутності захвалених дітей у класі.

Серед методів заохочення можна виділити найрізноманітніші: заохочення оцінкою; різні форми схвалення (словом, мімікою, жестом ін.); призначення

керівників в групах при виконанні колективних завдань; допомога вчителю при підготовці матеріалів до уроку; допомога кращих учнів тим хто відстає; грамоти; позитивні схвальні відгуки у щоденниках; виставки учнівських робіт; відзначення на дошці пошани та ін. Формами покарання є зауваження; осуд; низька оцінка; обговорення на педраді; запис в зошит чи щоденник; вимога опрацювати матеріал додатково; виправлення власних помилок; переведення до іншої школи чи класу та ін. [8, с. 195]. Завдання вчителя правильно вибирати методи покарання для стимулювання учнів у навчанні.

Якщо заохочення позитивно виділяє окремого учня з колективу, то покарання швидше виділяє цього учня з негативної сторони. Проте, це не означає, що покарання мають якимось чином принижувати гідність дітей. Вони повинні стимулювати їх дотримуватись правил та більш сумлінно ставитись до навчальної діяльності.

Вчитель має досить обережно застосовувати метод покарання. Як зазначає В. Лебідь, діти молодшого шкільного віку дуже переважають через недобррозичливе ставлення, надмірні негативні емоції по відношенню до них [95, с. 14]. Воно не повинно бути жорстоким, адже може завдати досить негативних емоційних переживань учням, що відзначаться на їхньому психологічному здоров'ї.

С. Мартиненко наголошує, що вчителі не повинні застосовувати до учнів ніяких фізичних покарань, виводити з класу, а також не можна ставити оцінку з навчального предмету за порушення дисципліни [114, с. 9]. Якщо вчитель буде користуватись такими методами, то покарання не стимулюватиме учнів до виправлення власних помилок, а породжуватиме агресію та негативне ставлення до навчання в цілому. Вчитель має пам'ятати, що він покликаний будь-якими методами стимулювання лише підвищувати пізнавальний інтерес учнів та формувати позитивне дієве ставлення до навчання.

Методи стимулювання навчальної діяльності тісно пов'язані з методами виховання, оскільки вони безпосередньо ґрунтуються на їх основі. На єдність методів стимулювання навчальної та виховної діяльності у своїх працях

вказують Ю. Бабанський, Б. Ліхачьов, Б. Мітюров, та ін. [8, с. 193; 101, с. 159-160; 124, с. 26-33]. Це свідчить про нерозривність процесу навчання і виховання, в тому числі і при стимулюванні учнів у навчально-виховній діяльності.

Серед методів виховання окремою групою виділені **методи стимулювання поведінки та діяльності**. Аналіз літературних джерел засвідчив, що існують різні класифікації методів стимулювання поведінки і діяльності. А. Алексюк, С. Максимюк, І. Подласий, Л. Столяренко, М. Ярмаченко та ін. виділяють методи заохочення, покарання та змагання [145, с. 249-250; 111, с. 318; 151, с. 125-126; 188, с. 161-162; 144, с. 297], проте деякі вчені крім цих виділяють й інші методи. Так, С. Баранов, Ю. Азаров, та ін. виділяють також метод вимог [9, с. 179; 118, с. 77]; А. Кузьмінський, С. Сисоєва, Е. Федорчук та ін. — метод “вибуху” [93, с. 241; 178, с. 298; 67, с. 185-186]. У свою чергу С. Карпенчук підтримує класифікацію методів стимулювання, за якою вони поділяються на методи, спрямованні на формування свідомості учнів (аналіз різних ситуацій, ігри, опрацювання прислів'їв, приказок тощо) та методи, покликані стимулювати суспільно-позитивну поведінку та діяльність учнів (змагання, ігри, заохочення, покарання тощо) [81, с. 101-102]. Як би не виділялись методи стимулювання, всі вони спрямовані на формування позитивних форм поведінки учнів.

Особливості методів заохочення та покарання у виховній роботі співпадають з особливостями цих методів у навчанні, оскільки останні сформовані безпосередньо на їх основі. Проте все ж детальніше ці методи слід розглянути з позиції виховання.

З метою активізації учнів та стимулювання до позитивної поведінки застосовується метод заохочення. Він передбачає позитивне оцінювання дій та вчинків учнів для їх подальшого закріплення та на основі цього формування позитивних якостей особистості [46, с. 5; 146, с. 318; 151, с. 126]. Використовується заохочення з метою створення позитивного настрою та

мотивації навчально-виховної діяльності, адже будь-який його прояв має підвищувати віру учня в себе та бажання досягти успіху.

Заохочення впливає безпосередньо на діяльність учнів, і як описує А. Кузьмінський, проходить в два етапи. На першому етапі заохочення підсилює саму діяльність, а на другому це підсилення відбувається вже на рівні підсвідомості учнів [93, с. 238]. Тобто заохочення, що використовується у конкретній ситуації, має діяти стимулом для подальших дій та вчинків, і від прямого зовнішнього стимулювання переходити у внутрішні стимули. Воно спрямоване на вироблення позитивної мотивації майбутньої діяльності учнів.

З огляду на це прослідковується тенденція розвитку заохочення. Вона, на думку Л. Гордіна, йде “від елементарних видів заохочень за окремі позитивні вчинки та сумлінне виконання своїх обов’язків до заохочень за стійку позитивну поведінку, вияв ініціативного піклування про колектив, загальний успіх” [47, с. 64]. Очевидно, що перспективою заохочення окремого учня є заохочення колективу в цілому, стимулювання школярів досягати подібних успіхів, але при цьому співвідносити власні вчинки з діями колективу, враховувати їхній вплив на інших.

Заохочення повинно мати індивідуальний характер, проте його застосування має відбуватись у колективі. Тому М. Станкін зазначає, що для того щоб колектив адекватно сприймав заохочення окремого учня та для запобігання виникнення негативних реакцій, заздрощів, вчитель заздалегідь має прорахувати, яку реакцію в учнів воно може викликати. Інколи їх слід попередньо підготувати, щоб уникнути небажаних результатів [186, с. 92]. Крім того, якщо заохочення не матиме підтримки у колективі, воно втратить свій виховний вплив. Оскільки, як відзначають А. Алексюк, В. Коротов, В. Ягупов та ін. найсильніша дія заохочення спостерігається тоді, коли колектив погоджується з ним, схвалює та підтримує [145, с. 250-251; 41, с. 226; 215, с. 520]. Урахування думки колективу справді є дуже важливим, тому інколи варто навіть обговорювати з учнями, хто, на їхню думку, заслуговує на заохочення. Адже не підкріплене думкою колективу заохочення може мати

негативний вплив на ставлення класу до окремого учня, що призведе до зворотної реакції, знизить статус учня в колективі.

Використання методів заохочення вимагає від вчителя прояву власної уяви та майстерності, оскільки він повинен ретельно підбирати види заохочень та точно визначати кому і в якій конкретно ситуації воно призначене. В. Гмурман, М. Станкін, Л. Столяренко вважають, що таким чином вчитель зможе запобігти захвалюванню учнів та компенсувати брак уваги невстигаючим, сором'язливим [46, с. 7; 186, с. 87; 188, с. 161-162]. Оскільки дуже важливим є заохочення для невпевнених у собі дітей, які не достатньо проявляють свою активність, вчитель може використовувати “авансоване заохочення”. Застосовувати його слід до тих учнів, які намагаються правильно діяти, краще поводитись, проте не слід цим зловживати. Так само не слід часто застосовувати заохочення до одних і тих самих учнів, оскільки це може призвести до очікування похвали за незначні успіхи, і як результат – знизити активність у їх досягненні.

Важливим є урізноманітнення прийомів та форм застосування заохочення, для того, щоб учні не втратили до нього інтерес. З цією метою вчитель повинен використовувати різні види, форми та прийоми заохочень, діапазон яких є досить широким. На основі аналізу літературних джерел можна виділити такі: похвала (словом); схвалення (позитивна оцінка словом, посмішкою, жестом, кивком голови); подяка (в письмовій формі, найбільший вплив має, коли вручається привселюдно, і підтримується наказом органів самоуправління); похвальні грамоти; листівки; подарунки; грошові премії; відзначення на дошці пошани; надання почесних прав; надання чи зняття обов'язків; довіра та ін. [93, с. 238; 144, с. 297; 146, с. 318]. Вибір методу заохочення залежить конкретно від обставин, за яких його має застосувати вчитель.

Умовно всі вищезазначені заохочення Л. Гордін, М. Станкін, В. Коротов та ін. поділяють в залежності від того, якими способами відбувається стимулювання діяльності учнів, а саме: заохочення, пов'язані з наданням

певних прав; заохочення, пов'язанні зі зміною обов'язків; заохочення, пов'язанні з моральними санкціями [47, с. 151; 186, с. 88; 41, с. 228-229].

Відповідно ці види заохочень поділяються на форми, за допомогою яких вони будуть реалізовуватись, а саме: традиційні заохочення; експромти; заохочення, що застосовуються безпосередньо на основі природних наслідків діяльності. Традиційні форми – це ті, які вже прижилися в колективі. Експромти являють собою одноразові вияви заохочень, які використовуються для того, щоб викликати в учнів здивування своєю незвичайністю, а, як наслідок – саме ця яскравість матиме ефективний стимулюючий вплив. Заохочення, які здійснюються на основі наслідків діяльності, являють собою надання учням конкретних заохочень за результатом виконання діяльності в конкретний момент. Ці форми застосування заохочень мають багато спільного і можуть доповнювати один одного [41, с. 229-230; 47, с. 161-169].

Не слід застосовувати одні й ті ж самі методи заохочення постійно, а також використовувати заохочення високого рівня за невеликі успіхи дітей, і навпаки застосовувати примітивні заохочення за вагомі досягнення, важливі вчинки. Методи заохочення мають об'єктивно оцінювати досягнення та успіхи учнів. Крім того, як зазначає А. Кузьмінський, не слід надавати перевагу матеріальним видам заохочення, а, навпаки, більше застосовувати моральні [93, с. 238]. Учні не повинні робити добрі вчинки задля матеріальної нагороди, їх до цього мають стимулювати внутрішні позитивні мотиви. Якщо передуватимуть саме матеріальні блага, то заохочення як таке, взагалі не матиме виховного впливу.

Для того, щоб методи заохочення ефективно впливали на учнів В. Галузьяк, І. Подласий та ін. [146, с. 318-319; 151 с. 127] зазначають, що слід дотримуватись певних вимог, зокрема: заохочення має застосовуватись лише за досягнення учнем справжніх успіхів; при використанні заохочення необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості; заохочення має бути справедливим та об'єктивним; заохочення має підтримуватись колективом, а не протиставляти йому учня.

Дотримуючись цих вимог, вчитель може сміливо застосовувати різноманітні методи заохочення, враховуючи їх доцільність та необхідність. Д. Шелухін стверджує, що при заохочуванні за правильний вчинок учень відчуває приплив енергії, стає більш впевненим, щасливим та бажає досягати подальших успішних результатів [213, с. 41]. Відповідно заохочення має значний вплив на учнів, позитивно налаштовує їх на діяльність, формує прагнення бути успішними.

Для запобігання виникнення негативних проявів поведінки або подолання цих проявів застосовується метод покарання. Виховне значення покарання полягає у негативному оцінюванні поведінки дітей з метою викликати у них певні емоційні переживання, почуття провини, осмислити власні дії і, як результат, виправити помилки у своїй поведінці [93, с. 316]. Метод покарання передбачає застосування відповідного педагогічного впливу, що містить у собі негативне ставлення до дій учня. Покарання має викликати емоції, які б стимулювали учня до виправлення ситуації та формували прагнення до досягнення подальших успіхів.

Методи покарання, так само як і методи заохочення Л. Гордін, М. Станкін, В. Коротов, М. Кондаков класифікують за способом застосування і поділяють на такі види: покарання, пов'язані з позбавленням певних прав; покарання, пов'язані зі зміною обов'язків; покарання, пов'язані з моральними санкціями. І відповідно так само виділяються й форми застосування цих видів покарань: традиційні покарання; покарання експромти; покарання, застосування яких базується на принципі природних наслідків діяльності [47, с. 151; 186, с. 88; 41, с. 228-229].

Ці класифікації мають полегшити вчителю процес вибору міри покарання та оцінити його доцільність у тій чи іншій ситуації. Для того, щоб покарання виконувало своє виховне призначення ефективно, вчитель має застосовувати різні види та форми. Серед найбільш поширених у практичній діяльності методів С. Максимюк, М. Ярмаченко та ін. виділяють такі: зауваження (усне або письмове у щоденнику); догана; обмеження або зняття прав, усунення від

виконання певної справи; зниження оцінки за поведінку; виконання додаткових обов'язків, ліквідація можливих наслідків дій; виклик на педраду; суспільний осуд; сердитий погляд вчителя; недовіра; докір; виключення зі школи та ін. [111, с. 318; 144, с. 298]. Усі методи покарання мають використовуватись вчителем для попередження та подолання негативної поведінки учнів та з метою стимулювання їх до позитивної.

При виборі методів покарання вчитель має враховувати певні особливості ситуації, в якій вони використовуються, а також, на кого вони спрямовані. Узагальнення праць В. Гмурмана, В. Галузяка, І. Подласого, Л. Столяренко та ін. дозволяє виділити такі вимоги до застосування методу покарання: воно має бути індивідуального характеру, об'єктивним та справедливим; не може бути помстою, і ґрунтуватись на особистих антипатіях вчителя; слід пояснювати учням за що їх покарано; слід враховувати причини вчинку, фізичне та психологічне самопочуття, індивідуально-психологічні особливості учнів; вчитель має бути тактовним, правильно аргументувати покарання, власний настрій не має відображатись на його мірі; не можна застосовувати фізичні покарання та принижувати учнів. Покарання має не карати дітей, а виховувати у них бажання поводитись правильно, формувати мотивацію подальшого досягнення успіху [46, с. 26; 146, с. 317-318; 151, с. 131-132; 188, с. 162].

Цей метод є необхідним у навчальному процесі, оскільки одними методами заохочення важко обійтись, адже якщо ніяк не перешкоджати негативним вчинкам дітей, вони просто увійдуть у звичку. Головною метою застосування методів заохочення і покарання є стимулювання позитивної мотивації до навчально-виховної діяльності. Методи заохочення та покарання є найбільш ефективними при їх раціональному поєднанні та дозуванні, а також у поєднанні з іншими методами стимулювання.

Серед таких слід виділити метод змагань, який впливає на формування позитивної мотивації учнів до навчально-виховної діяльності. М. Ярмаченко вказує, що саме під час змагань властивий учням потяг до суперництва проявляє себе у позитивних формах, що дає змогу досягти відповідних

виховних цілей [144, с. 297]. Тому слід залучати учнів до змагань для стимулювання до досягнення успіху. Це має досить вагоме виховне значення, оскільки сприяє виробленню відповідних якостей особистості.

Змагання стимулює учнів до активності, пробуджує дух суперництва, сприяє формуванню прагнення до самоствердження. Воно спрямоване на підвищення рівня роботи всього колективу, особливо невстигаючих учнів. Адже саме у змаганні вони можуть проявити себе, досягти високих результатів. Прагнення до першості має пробудити у них бажання наслідувати успіхи інших, досягати таких самих результатів [9, с. 180; 111, с. 318].

При організації змагання слід запобігати виникненню неадекватних реакцій учнів, ворожнечі, нездорової конкуренції. Навпаки, змагання має об'єднувати старання учнів перемогти, стимулювати їх до взаємодопомоги, співпереживання. С. Сисоєва, Л. Столяренко та ін. наголошують, що цей метод має сприяти налагодженню дружніх стосунків, оскільки у змаганні учні мають спільну мету, бажання перемогти. Все це має позитивно відобразитись на їхніх стосунках, породжувати відповідну дружню атмосферу, зближувати учнів [178 с. 299; 188, с. 161]. Використання методу змагань має велике значення для об'єднання колективу учнів, вироблення у них спільного бажання перемагати, досягати відповідних успішних результатів.

Метод змагань має вагоме виховне значення, і його використання з метою формування потрібних якостей особистості та вироблення відповідної мотивації є справді ефективним. Як зазначають А. Алексюк, С. Баранов, І. Подласий та ін., у навчальній діяльності змагання слід використовувати в якості впровадження окремих елементів, які передбачатимуть оцінювання не стільки здібностей учнів, як їх старанність, прагнення досягти відповідної мети, докладені при цьому зусилля. Зокрема, для визначення кращих учнів можна використовувати такі показники, як читання не лише навчальних підручників, а й іншої літератури; якість ведення зошитів; належне виконання домашніх завдань, дотримання правил дисципліни на уроках тощо [145, с. 250; 9, с. 180; 151 с. 129]. Таким чином метод змагань буде виконувати, і навчальні, і виховні

цілі. Це сприятиме підвищенню активності учнів, мотивації досягнення успіху у навчально-виховній діяльності в цілому.

Вчитель постійно має контролювати перебіг змагань, для попередження порушень, підтримання відповідної атмосфери. Учні мають чітко розуміти сутність змагання, його цілі, способи виконання тощо. З цією метою слід пояснювати їм як виконувати завдання, як вони будуть оцінюватись. У цілому змагання має стимулювати учнів проявляти ініціативу, заохочувати їх до діяльності, викликати позитивні емоції, що сприятиме підвищенню інтересу до навчання, мотивації досягнення успіху.

Ще одним із методів стимулювання є метод “вибуху”. Цей метод застосовується у випадку коли інші методи стимулювання не діють. Метод “вибуху” запровадив А. Макаренко, який розумів під ним кінцеву точку конфлікту між дитиною та суспільством, що вимагає використання різних форм роботи, які б створювали враження максимального супротиву колективу діям учня [107, с.383]. Тобто використання цього методу передбачає застосування неочікуваних впливів на учнів, які б кардинально змінювали їх поведінку.

За визначенням Е. Федорчук “метод вибуху – це спосіб яскравих, несподіваних, незвично сильних впливів на вихованця, який має на меті дуже швидко перебудову особистості на основі дуже сильних почуттів, що виникають при цьому” [67, с. 185-186]. Тобто цей метод покликаний викликати реакцію несподіванки в учня та пробудити сильні почуття. Як зазначає Е. Натанзон, ці почуття, пов’язані з перебуванням та стосунками у колективі, сім’ї, життєвими перспективами, інтересами тощо [133, с. 190].

Ефективне використання цього методу можливе за умов несподіваних, раптових впливів на учнів, які б викликати дуже сильні почуття [9, с. 180]. Переживаючи такі почуття учні матимуть змогу оцінити, осмислити власну діяльність, прийняти вимоги оточуючих та усвідомити необхідність змінити свою поведінку. Емоційний сплеск, що виникає при застосуванні методу “вибуху” стимулює їх до виправлення власних помилок та викликає бажання стати кращими, досягти успіху. Проте, як наголошує С. Сисоева,

використовувати цей метод потрібно лише у випадку, коли виникають дуже серйозні конфліктні ситуації між колективом та учнем, вирішення яких потребує кардинальних дій [178, с. 298]. Використовуючи цей метод стимулювання, вчитель має максимально проявити свої педагогічні уміння, щоб не спричинити негативних наслідків.

Серед методів стимулювання виділяють також метод вимог. Проте теоретичний аналіз цього питання свідчить про розбіжності щодо класифікації цього методу. У сучасній педагогіці його відносять до методів організації діяльності, спілкування та формування досвіду суспільної поведінки. Проте під вимогою розглядається такий виховний вплив, який би стимулював позитивну діяльність учнів або ж гальмував негативну [89, с. 11]. З огляду на це, метод вимог можна розглядати також як один із методів стимулювання діяльності й поведінки. Як зазначає А. Алексюк, цей метод може мати різне призначення. Вимога може розглядатись як норма поведінки, спонукати до певних вчинків, а також стимулювати та гальмувати різні прояви поведінки [145, с. 243-244]. Тому вимогу можна використовувати як метод організації діяльності і як метод стимулювання, в залежності від того, з якою метою вчитель буде її застосовувати та в якій конкретно ситуації.

Б. Ліхачьов зазначає, що вимога розвиває волю учнів, вчить їх бути вимогливими до себе, а також формує бажання бути успішними, досконалішими [101, с. 160]. Це свідчить про те, що метод вимог сприяє формуванню в учнів прагнення стати кращими, досягати відповідних успіхів, а отже стимулює їхню активність, позитивну мотивацію діяльності.

За формою висловлювання вимоги поділяють на: прямі вимоги, які повинні містити у собі конкретну, чітку, однозначну вказівку, що висловлюється вчителем рішучим тоном з відповідною інтонацією та мімікою; непрямі вимоги, покликані стимулювати учнів до дій, за рахунок того, що безпосередньо викликають позитивні почуття, бажання, переживання, інтерес. Серед них виділяють: вимога-порада, вимога-натяк, вимога-осуд, вимога-прохання, вимога-довіра, вимога-схвалення та інші [67, с. 180].

Ефективність методу вимог залежить від відповідних умов. С. Баранов, В. Коротов та ін. виділяють такі: вимогу слід висувати у позитивній обстановці та при цьому проявляти повагу до учнів; вимога має бути зрозумілою, конкретною та справедливою; учні мають чітко зрозуміти, що вимогу вчителя слід обов'язково виконати; враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів [9, с. 179; 89, с. 12-20].

При правильному використанні цей метод стимулюватиме учнів до навчання, викликатиме бажання виконувати свої обов'язки, завдання на найвищому рівні, прагнення удосконалюватись, розвиватись, досягати успіху. Для цього вчитель має проявити свою майстерність та правильно вибрати необхідний метод впливу. Крім того, як зазначає О. Ткаченко, необхідно дотримуватись етапів стимулювання навчально-виховної діяльності. Починати роботу слід із роз'яснення та переконання учнів в тому, що попередні форми поведінки та діяльності неправильні і їх слід змінювати на нові та кращі. Потім важливо збагатити початковий процес позитивними емоціями, переживаннями. І як заключний етап виступає власне формування в учнів нових мотивів та форм поведінки [193, с. 287]. Дотримання такої послідовності стимулювання навчально-виховної діяльності сприятиме підвищенню її ефективності.

Ефективність навчально-виховного процесу визначається за допомогою перевірки, контролю та оцінювання. Це дає змогу не лише визначити рівень знань учнів, але й побачити наскільки дієвими є методи, що використовуються вчителем. Проте перевірка та оцінка не лише контролюють чи перевіряють процес навчання, а й створюють значний виховний вплив на учнів. Це впливає власне із самих функцій перевірки та оцінки знань, умінь і навичок учнів.

Аналіз літературних джерел свідчить, що вчені (Б. Мітюров, Л. Назарець, Р. Немов та ін.) вважають оцінку одним із стимулів що спонукають учнів до активної навчальної діяльності [124, с. 37-39; 130, с. 59; 135, с. 463]. Оцінка є вагомим стимулом досягнення учнями високих результатів та формування позитивної мотивації у навчанні.

Позитивна оцінка для учнів стає заохоченням, яке вони прагнуть отримати, це своєрідна винагорода за докладені зусилля. Намагаючись задовольнити потребу в позитивній оцінці, учні стають активнішими, працюють більш старанно, відповідальніше ставляться до навчання. Негативна оцінка теж є засобом стимулювання, оскільки спонукає учнів до покращення результатів та досягнення подальших успіхів. Проте, як зазначає В. Полонський, ефективний виховний вплив оцінки проявляється лише у тому випадку, коли учні з нею погоджуються та вважають справедливою [153, с. 9]. Розбіжність оцінки вчителя і учня, або ж колективу може призвести до негативного ставлення до процесу оцінювання загалом.

К. Делікатний зазначає, що оцінка є важливим стимулом досягнення високих результатів. Вона не лише формує інтерес до навчання, викликає позитивні переживання, прагнення досягати успіху, а й підвищує відповідальність учнів за свої досягнення у навчальній діяльності [50, с. 22-24]. О. Ноздрова наголошує, що оцінка має сприяти підвищенню впевненості та віри учня у свої власні сили та можливості [137, с. 357]. Оцінка має значний стимулюючий вплив, тому правильне її використання є умовою формування позитивного ставлення до навчання та підвищення активності учнів.

Отже, теоретичний аналіз методів та засобів стимулювання у навчальній та виховній діяльності свідчить про їх єдність та важливість. Очевидно, що методи стимулювання навчальної діяльності створені на основі саме методів виховання. Вплив методів стимулювання проявляється у залежності від мети, яку ставить перед собою вчитель, та від особливостей ситуації, в якій вони будуть використовуватись. Ефективність їх застосування залежить також від індивідуально-психологічних особливостей учнів. Методи стимулювання найкраще використовувати у поєднанні з іншими методами для підвищення їх дієвості. З метою формування в учнів бажання досягати успіху у навчально-виховній діяльності слід використовувати методи та засоби стимулювання.

1.2. Ситуація успіху як метод виховання та всебічного розвитку особистості дитини

На часі завданням освіти, школи є не просто надання учням знань, а створення відповідних умов, які б допомагали їм засвоювати нові знання та використовувати їх у різних ситуаціях [123, с. 1]. Знання, отриманні під час навчання мають не просто механічно запам'ятовуватись учнями, а бути усвідомленими, універсальними, що дасть змогу застосовувати їх у практичній діяльності в тих чи інших умовах та у подальшому в різних життєвих ситуаціях.

Новітня система освіти розглядає учня як суб'єкт навчальної діяльності, на відміну від класичної освіти, де він виступав об'єктом [111, с. 620; 214, с. 17]. Учень є повноцінним учасником навчального процесу, а навчання відбувається не за принципом авторитаризму вчителя, а при активній взаємодії педагога та учнів, що власне і є основою педагогічного процесу.

В основі новітньої системи освіти лежить особистісно-орієнтований підхід, спрямований на формування цілісної, всебічно розвиненої особистості учня. Для реалізації цього підходу слід впровадити нові форми та методи роботи у навчально-виховний процес. Ефективність їх впровадження передбачає урахування індивідуальних особливостей учнів з метою формування їхньої успішності. Адже саме перші успіхи, які дитина переживає під час навчання, створюють у перспективі досягнення успіху у подальшому житті. З цією метою доцільно розглянути, що являє собою поняття успіху.

Проблему успіху досліджували у різних аспектах: психологічному, педагогічному, соціальному, філософському тощо. Зокрема, її вивчали А. Белкін, І. Бех, Л. Варгазова, В. Вербець, В. Глассер, С. Занюк, Ю. Ільїна, В. Калошин, Т. Колеснікова, Н. Ліфарєва, А. Лопатін, О. Максимова, Е. Натанзон, Л. Пасечнікова, Л. Ткачук та ін. [12; 16; 17; 28; 30; 43; 71; 75; 80; 84; 102; 105; 109; 133; 142; 194].

У тлумачному словнику української мови успіх розглядається як “позитивний наслідок роботи, справи, змагання і т. ін.; значні досягнення, удача, талан” [29, с. 1516]. Успіх є нерозривно пов'язаним з поняттями

“діяльність” та “особистість”. Саме тому успіх має різні визначення у різних галузях науки, що по-своєму розглядають особистість людини.

Один із підходів до трактування поняття успіху розглядається у соціології. Зокрема, визначається життєвий успіх як “сформований у конкретно історичному просторі комплекс уявлень, суспільних вимог (норм, цінностей, стандартів) щодо актуальних і потенційних індивідуальних досягнень, які оцінюються як високі, престижні, взірцеві у стратифікованому суспільстві” [30]. З цієї точки зору успіх можливий лише при взаємодії особистості з соціумом, оскільки його критерії саме ним і визначаються. Тому для досягнення успіху людині необхідно освоювати соціальні норми та досвід.

Ю. Ільїна у своїх дослідженнях онтології проблеми психології успіху відзначає, що на разі не має єдиного визначення поняття успіху [75, с. 46]. Тому нею розроблене власне визначення поняття успіху, під яким розуміється “діяльність, яка супроводжується певним станом, спрямована назовні або всередину і проводить суб’єкт діяльності до бажаного результату, який перевіряється об’єктивно або суб’єктивно, з прогнозованими або доступними витратами і на бажаний термін, з можливістю виділити модель діяльності такою, що призводить до успішних підсумків, і повторити її” [75, с. 52-53]. Це визначення є досить розгорнутим, проте очевидно, що успіх розглядається безпосередньо як діяльність особистості.

І. Бех розглядає успіх як позитивну “результативність діяльності” людини. Мається на увазі, що в разі коли людина досягає певного результату, поставленої мети, відбувається успіх, тобто він є незаперечним результатом певної діяльності. А емоційні реакції, викликані цим результатом, І. Бех називає, відповідно, почуттям успіху, що являє собою емоційно позитивні переживання радості, талану тощо [16, с. 6-7]. Успіх як кінцеве досягнення мети, результат діяльності тісно пов’язаний з емоціями, що їх переживає при цьому людина. Ці емоції є безперечно позитивними, і приносять задоволення від виконаної роботи, що сприяє підвищенню мотивації на досягнення інших

цілей. Проте, на відміну від визначення Ю.Львіної успіх вченим розглядається не як сама діяльність, а як її результат.

Детальним вивченням успіху займався А. Белкін, який вважає, що з психологічної точки зору успіх – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прямувала в своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями, сподіваннями (рівнем домагань), або перевершив їх” [12, с. 31]. Відповідно цього визначення успіх являє собою емоційну реакцію на результат діяльності, якого прагнула досягнути людина.

Інше визначення надає А. Белкін з точки зору педагогіки, де вчений виокремлює ситуацію успіху – “як поєднання умов, які забезпечують успіх” та сам успіх – “як це результат подібної ситуації” [12, с. 30]. Тобто успіх – “це результат продуманої та підготовленої стратегії і тактики вчителя, сім’ї” [12, с. 31]. Таке визначення успіху з точки зору педагогіки свідчить про те, що його створення залежить від діяльності педагогів та сім’ї. Саме вони повинні організовувати педагогічний процес таким чином, щоб створити в ньому умови досягнення успіху, що сприятиме формуванню успішної особистості учнів.

Важливою умовою розвитку успішної особистості учнів, яка прагне та досягає успіху у своїх починаннях, є формування позитивного ставлення до успіху. Оскільки, як зазначає Л. Рубінштейн, особистість передусім визначається своїм ставленням до навколишньої дійсності, що являє собою здатність свідомо займати певну позицію [165 с. 245-246]. Відповідно успіх значною мірою залежить від того, як людина ставиться до нього. З цією метою доцільно розглянути значення поняття “ставлення”.

Проблему ставлення вивчали: І. Бех, Б. Ломов, В. Мясіщев, Л. Рубінштейн та ін. [15; 104; 129; 165]. У науці склались різні підходи до визначення поняття “ставлення” та його структурних компонентів. У загальному виділяють два основних визначення “ставлення”. Перше з них тлумачить ставлення як “свідомий, вибірковий, заснований на досвіді психологічний зв’язок особистості з різними сторонами об’єктивної дійсності,

що виражається в діях, реакціях і переживаннях” [129, с. 48], а другий – як “позицію особистості до всього, що її оточує і до самої себе” [158, с. 240].

Аналіз літературних джерел свідчить також, що ставлення нерозривно пов’язують з діяльністю. Оскільки, з одного боку, ставлення безпосередньо формується у процесі діяльності, тобто є її результатом, а, з іншого – стимулює до неї, виступаючи при цьому джерелом активності особистості [129, с. 48-49].

У дослідженні **ставлення до успіху** розглядаємо як внутрішню позицію до своїх досягнень, що виявляється у бажанні досягати успіху, стимулює до активності та виражається у діях, вчинках учнів.

Ставлення учнів до успіху є суто особистісним утворенням. І. Бех розглядає ставлення як “сплав” пізнавально-емоційних утворень, що складають його структуру. Воно виникає шляхом накладання емоцій на предмет, що пізнається особистістю та усвідомлюється нею [15, с. 151].

Відповідно пізнавальним компонентом ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності виступає усвідомлення учнями значення успіху та розуміння способів його досягнення. Оскільки розглядається ставлення до успіху у навчальній діяльності, то важливим також є усвідомлення значення та сутності самого процесу навчання, де й відбувається досягнення успіху.

І. Бех також зазначає, що провідним у структурі ставлення є емоційний компонент. Відповідно, “особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань (тому вони й виступають рушійною силою особистості) і виражаються у поведінці суб’єктів, у їх діях і переживаннях” [15, с. 151]. Емоційним компонентом у ставленні до успіху виступають емоційні реакції учнів на успіхи у навчанні, на оцінки, що являються кількісними та якісними показниками досягнення успіху, а також мотиви діяльності (навчальної та спрямованої на досягнення успіху) та пізнавальний інтерес, що теж значною мірою є рушійною силою для досягнення успіху у навчальній діяльності. Відповідно саме сукупність пізнавального та емоційного компонентів ставлення виражається у діях та поведінці учнів, спрямованих на

досягнення успіху у навчально-виховній діяльності, що у свою чергу виступає діяльнісним компонентом ставлення до успіху.

Б. Ломов, взявши за основу схему В. Мясичева, виділив параметри суб'єктивних ставлень особистості. Зокрема, модальність (позитивне, нейтральне, негативне, амбівалентне), інтенсивність, широта, стійкість та усвідомленість. Вони відносяться до базових параметрів ставлення, що складають перший рівень. Також було виділено наступний рівень, що є похідним від першого, до якого входять такі параметри: домінантність, когерентність, узагальненість, емоційність, принциповість та активність. Поєднання цих параметрів визначає “особливості психічного складу конкретної особистості та міру її соціальної активності” [104, с. 332-335]. Тому з метою стимулювання учнів до досягнення успіху необхідно створювати умови, що сприяли б формуванню позитивного ставлення до успіху та підвищенню активності у навчально-виховній діяльності.

На досягнення учнями успіху, на думку О. Максимової, впливають внутрішні та зовнішні чинники. До внутрішніх відносяться підструктури особистості людини, серед яких вона виділяє такі: мотивація, самооцінка, рівень домагань, самоцінність, пізнавальні, емоційно-вольові особливості. Зовнішніми чинниками виступають соціально-педагогічні, дидактичні та ситуаційні [108, с. 14-15]. Очевидно, що формування внутрішніх чинників відбувається безпосередньо під впливом саме зовнішніх. А вищезазначені підструктури особистості справді мають великий вплив на досягнення успіху дитиною, адже вони значною мірою визначають особливості її діяльності.

С. Занюк зазначає, що успіх людини залежить від її здібностей, мотивації досягнень та ситуативних чинників, обставин [71, с. 166]. Відповідно до внутрішніх чинників, що впливають на досягнення успіху належать здібності та мотивація досягнення, яка визначає наскільки важливим і необхідним для учня є прагнення досягти мети, тобто успіху. А зовнішніми виступають ті обставини, що сприятимуть його досягненню чи навпаки перешкоджатимуть цьому.

Мотивація досягнення являє собою “прагнення людини досягти значних результатів, успіхів у діяльності” [71, с. 165]. Тобто мотивація досягнення передбачає орієнтацію особистості на досягнення визначеної мети, бажаного результату. Визначальним у досягненні успіху є цілепокладання, адже саме воно сприяє виникненню мотивації та активізації діяльності на досягнення відповідної мети.

Л. Столяренко до компонентів мотивації, що впливають на досягнення успіху і перетворюються з часом у якості особистості відносить: мотив досягнення успіху та мотив уникнення невдачі, самооцінку, рівень домагань та локус контроль який являє собою пояснення та характеристику причин тієї чи іншої поведінки людини [187, с. 378-379]. Відповідно саме ці компоненти визначають особливості мотивації досягнення успіху.

І. Бех наголошує, що для того, щоб мотивація досягнення формувалась та розвивалась у правильній тенденції важливим є переважання мотивів досягнення успіху над мотивами уникнення невдачі. Крім того, це головним чином сприятиме нормальному психічному розвитку самої особистості [16, с. 7]. Тому позитивний, бажаний результат діяльності, спрямованої на досягнення певної мети, залежить від переважання мотивів досягнення успіху.

Учні, вмотивовані на успіх, проявляють активність та докладають максимальних зусиль для досягнення бажаного результату. Переважання мотивів уникнення невдачі пригнічує учнів, порушує їх психічну рівновагу, породжує невпевненість у собі своїх силах і можливостях та негативно відображається на результатах діяльності.

Як зазначає Г. Ложкін, невпевненість може виникнути як результат переважання процесів гальмування над збудженням, що призводить до замкненості у собі, небажанні розвиватись, спілкуватись з іншими, проявляти свої почуття [103, с. 56]. Невпевненість також може проявлятися через соціальний страх, що не дає можливості розкритись у певній ситуації, досягти в ній успіху, а навпаки підвищує шанси виникнення невдачі, яка ще більше його зміцнює. Відчуття страху, що проявляється у невпевності не сприяє

досягненню успіху, а лише невдачі. Тобто досягти успіху може лише той учень, в якого переважають мотиви досягнення успіху, який є відкритим для спілкування та взаємодії з іншими, не зважає на перешкоди і впевнено йде до своєї мети.

Л. Рувінський вказує на тісний взаємозв'язок між впевненістю у собі та самооцінкою, оскільки в самооцінці виражається ставлення до своїх можливостей. Правильна самооцінка сприяє впевненості у своїх силах, а недооцінка своїх можливостей спричиняє виникнення невпевненості, або ж навпаки переоцінювання власних сил породжує надмірну самовпевненість, що також негативно впливає на успіхи особистості [167, с. 61]. Тобто впевненість у своїх можливостях є результатом правильної самооцінки особистості.

М. Савчин, Л. Василенко та ін. зазначають, що самооцінка та рівень домагань здійснюють значний вплив на розвиток мотивації досягнення успіху [170, с. 181]. Вплив самооцінки на діяльність визначається в залежності від характеристик самої самооцінки. Для досягнення успіху особистістю вагомого значення набуває і рівень самооцінки, і її адекватність. Оскільки учень, який низько себе оцінює, є невпевненим у собі, а отже і не прагне до високих успіхів. Також важливим є, щоб самооцінка не була завищеною чи заниженою.

Л. Столяренко зазначає, що люди із завищеною самооцінкою вважають себе кращими за інших, негативно ставляться до оточуючих, критики, вони конфліктні, особливо в ситуаціях пов'язаних із заохоченням, похвалою. А люди із заниженою самооцінкою надмірно залежать від інших, несамостійні, замкнуті у собі. Вони не прагнуть похвали, оскільки вважають її неправдивою та не заслуговують на неї [187, с. 306-308]. Неадекватна занижена чи завищена самооцінка негативно впливає на досягнення успіху учнями у навчальній діяльності. У випадку завищеної самооцінки учні переоцінюють свої можливості та не завжди адекватно реагують на результати своєї діяльності. Учні ж із заниженою самооцінкою недооцінюють свої потенційні можливості досягнення успіху та не докладають для цього достатньо зусиль.

І. Єгоров наголошує, що успіхи у діяльності, а особливо у навчальній, значною мірою залежать не стільки від здібностей учнів, скільки від їх уявлення про власні здібності [60, с. 18]. Отже, самооцінка учнів значною мірою впливає на досягнення успіху у навчальній діяльності.

В. Джеймс розглядав самооцінку, повагу до себе, за формулою [54, с. 143]:

$$\text{Самооцінка} = \frac{\text{успіх}}{\text{домагання}} \quad (1.1)$$

Це свідчить, що успіх залежить як від самооцінки особистості, так і від її домагань, що являють собою “прагнення досягти цілей тієї ступені складності, на яку людина вважає себе здатною” [22].

На рівень домагань значний вплив має тенденція виникнення успіхів та невдач у діяльності [187, с. 309]. Успіх завжди розглядається у тісному зв'язку з протилежним за значенням поняттям “невдачі”. Це два різні полюси діяльності, яка може своїм кінцевим результатом мати успіх, або невдачу. Успіх без невдачі втрачає свою основну сутність. Оскільки той, хто не переживав невдачі, не зможе повною мірою відчутти почуття успіху. Проте, часті невдачі, знижують рівень домагань, а отже і мотивацію досягнення.

Успіх у навчальній діяльності не виникає сам по собі, а потребує використання учнями тих чи інших способів його досягнення. Так, О. Максимова, О. Романовський, та ін. зазначають, що значний вплив на досягнення успіху має активність та сила волі [108, с. 24; 164, с. 8]. Відповідно успіх у навчанні залежить від вольових якостей особистості, оскільки для досягнення поставлених цілей необхідно проявляти активність, наполегливість, докладати чимало зусиль та проявляти міцну волю.

Успіх у будь-якій діяльності, в тому числі навчальній, у значній мірі залежить від привабливості самої діяльності та її значення для особистості. Як зазначає Н. Біляєва ставлення до навчання є основним фактором активності учнів у навчальній діяльності [18, с. 6]. Відповідно досягнення успіху у навчанні значною мірою залежить від того, яким є ставлення учнів до навчання.

Так, Л. Проколієнко вважає, що успішність у навчанні переважно визначається ставленням учнів до навчання, вмінням вчитись, організувати свою діяльність, а також розумовими здібностями [147, с. 113]. Недостатньо розвинений один із цих факторів буде негативно впливати на процес навчання та в тій чи іншій мірі знижуватиме успішність учнів.

Зокрема, М. Мурачковський виділяє три типи неуспішності учнів, у залежності від особливостей їхньої розумової діяльності та ставлення до навчання [128, с. 8]: учні з низьким рівнем розумової діяльності при позитивному ставленні до навчання; учні з відносно високим рівнем розумової діяльності при негативному ставленні до навчання; учні з низьким рівнем розвитку розумової діяльності при негативному ставленні до навчання. Відповідно до цієї класифікації навіть учні з відносно високими розумовими здібностями можуть мати низьку успішність через негативне ставлення до навчання. Це свідчить про те, що ставлення до навчальної діяльності відіграє важливу роль у формуванні успішності учнів.

М. Дригус зазначає, що успіх учнів у навчальній діяльності тісно пов'язаний з мотивами навчання. І саме ставлення учнів до навчання визначає його успішність [56 с. 124]. Очевидно, що учні з позитивним ставленням до навчання, досягатимуть кращих результатів у навчальній діяльності та матимуть високий рівень успішності.

Показником успіху у початковій діяльності є оцінка. Тому ставлення учнів до оцінки є одним із чинників що впливає на формування ставлення до навчання та досягнення у ньому успіху. М. Алексеева зазначає, що оцінка, яка відповідає рівню домагань учнів підвищує активність та переживається як успіх. Якщо ж учні отримують оцінку нижчу за очікувану, вони сприймають її як невдачу, при цьому знижується активність виконання наступних навчальних завдань [3, с. 171]. Оцінка, що відповідає очікуванням учнів, або перевершує їх, сприяє підвищенню активності у досягненні успіху.

Для того, щоб учні могли адекватно сприймати оцінки їм необхідно розуміти за якими критеріями відбувається оцінювання. На це у своїх наукових

працях наголошують Ш. Амонашвілі, О. Кайріс та ін., які вважають, що у випадку, коли учні не знають критеріїв оцінки, вона втрачає свою сутність [5, с. 39-41; 77, с. 11]. Тому ставлення до оцінки визначається знаннями учнів про критерії оцінювання, усвідомленням сутності оцінок та реакціями на них.

Отже, досягнення успіху у навчальній діяльності залежить від багатьох внутрішніх та зовнішніх чинників. Саме внутрішні чинники, що впливають на досягнення успіху у навчальній діяльності, серед яких: вікові особливості учнів, мотивація досягнення успіху, самооцінка, рівень домагань, воля, ставлення до навчання, оцінки та мотиви навчальної діяльності, визначають якісні характеристики ставлення учнів до успіху. Формування ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності залежать від зовнішніх чинників, тобто майстерності педагога правильно організувати навчальну діяльність та створити усі необхідні умови, які б дали можливість учням розкрити, реалізувати себе та досягти в ній успіху. Зокрема, Н. Руда зазначає, що ефективність навчання залежить від наявності в учнів прагнення та бажання досягти в ній успіху. Тому завданням вчителя є формування в учнів бажання його досягти [169, с. 260]. Стимулювання учнів до досягнення успіху буде ефективним у тому випадку, коли вони переживуть радість успіху. Як зазначає П. Автомонов, саме бажання повторити успіх стимулює учнів до подальшої діяльності, щоб знову побачити якісний результат своєї праці, а отже пережити почуття успіху [1, с. 41]. З цією метою необхідно створювати умови, які б сприяли досягненню успіху учнями, формуванню позитивного ставлення до успіху та успішної особистості в цілому.

Вирішити ці проблеми покликана педагогіка успіху. В.Сластьонін зазначає, що для гармонійного розвитку особистості учнів виховна система навчального закладу має бути розроблена з урахуванням основних ідей та принципів педагогіки успіху. Їх реалізація у навчальному процесі створить умови для самореалізації учнів, сприятиме розкриттю їхніх реальних можливостей та формуванню у них бажання досягти успіху [117, с. 27].

Впровадження ідей педагогіки успіху у навчальний процес розширює можливості школи виховувати успішну особистість учня. Для покращення результативності навчально-виховного процесу слід організувати роботу навчального закладу, ґрунтуючись на таких принципах педагогіки успіху: кожне своє досягнення дитина має оцінювати як позитивне; обов'язковою є персоніфікація досягнень, для того, щоб чиясь досягнення не розцінювалось іншими учнями як власне; немає маленької перемог, є непомічені; кожна дитина є індивідуальною та кращою у тій чи іншій сфері; будь-яке педагогічне досягнення вчителя – це індивідуальне досягнення його учня [52, с. 10].

Дотримання вищезазначених принципів є умовою ефективного навчання та застосування елементів педагогіки успіху у навчально-виховному процесі. Вчитель повинен при цьому володіти усіма необхідними знаннями про учнів, їхні індивідуально-психологічні особливості, здібності, можливості, інтереси та нахили учнів. Це дасть змогу йому ефективніше використовувати різні методи педагогічного впливу з метою створення ситуацію успіху для кожного окремого учня та колективу загалом. При чому слід наголосити на тому, що успіх, якого досягатимуть діти, буде заслугою вчителя та значною мірою його власним успіхом.

Гуманістичні ідеї педагогіки успіху в науці вивчались у різних аспектах навчання та виховання учнів. Так, ще у ХІХ столітті відомий французький педагог Селестен Френе, взявши за основу ідеї гуманізму та любові до дитини, розробив технологію “Школа радості і успіху” [55, с.130]. Умовою ефективного виховання дітей, він вважав демократичні стосунки між педагогом та учнями. Головне завдання вчителя допомогти дитині розкрити себе. Виховання дітей має спрямовуватись на максимально можливий розвиток особистості учня, актуалізацію його життєвого досвіду та створення позитивної атмосфери, радості, успіху у навчально-виховному процесі [28, с. 88].

Ідеї гуманізму підтримував В. Глассер, який наголошував, що “Будучи невдахою неможливо навчитись соціальної відповідальності, вмінню мислити і самостійно вирішувати життєві проблеми. Школи повинні надавати реальний

шанс на успіх усім учням без виключення” [43, с. 82]. Тобто для того, щоб створити цілісну особистість учня, яка у подальшому житті зможе самостійно долати перешкоди, знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій та бути успішною, необхідно у процесі навчання створювати відповідні умови для досягнення успіху. Переживання учнями почуття успіху сприятиме формуванню у них прагнення досягати високих результатів.

Ідеї педагогіки успіху розглядались також і вітчизняними педагогами. Зокрема, основоположні ідеї педагогіки успіху висвітлював у своїх працях К. Ушинський [199]. А. Макаренко працював над ідеєю “завтрашньої радості”, як головного стимула навчальної діяльності учнів [107, с 351-358]. В. Сухомлинський впроваджував ідеї педагогіки успіху у “Школі радості” та зазначав, що “дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні, пробудити в їхніх серцях почуття гордості, власної гідності – це перша заповідь виховання. Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для переборення труднощів, бажання вчитися” [190, с. 164].

Грунтуючись на основних гуманістичних принципах навчання і виховання та концептуальних ідеях педагогіки успіху у 80-х роках ХХ століття А. Белкін розробив педагогічну технологію “Створення ситуації успіху” [140, с. 197]. В основі цієї технології лежить особистісно-орієнтований підхід.

А. Белкін зазначає, що ситуація успіху – “це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому” [12, с. 31]. Тобто ситуація успіху є можливою лише тоді, коли її кінцевим результатом стане саме успіх. Тому головним завданням вчителя є створення ситуації успіху для кожного учня. А. Белкін також зазначає, що успіх по-різному сприймається учнями різного віку. Крім того успіх розрізняється і за очікуванням особистості, а саме [12, с. 32-33]:

Передбачений успіх – учень чекає та сподівається на нього. Таке очікування може мати у своїй основі обґрунтовані сподівання. Проте, якщо очікуваний успіх так і не настав, це може призвести до негативних наслідків,

викликати непередбачувану негативну реакцію дітей. Відповідно подолати наслідки такого досить складно.

Констатуючий успіх – дитина фіксує свої досягнення, радіє успіху, що вже настав. У цьому випадку не важливо чи був очікуваний успіх чи ні, головним є те, що він настав, дав можливість дитині пережити почуття успіху, радості, задоволення, віри у власні сили та можливості.

Узагальнюючий успіх – очікування успіху з часом стає стійкою потребою. Він має як позитивні, так і негативні моменти. Оскільки може, як адекватно підвищувати впевненість учнів у собі, так і створити можливість переоцінки учнями власних сил, що відповідно матиме негативні наслідки.

Очікування успіху відіграє важливу роль у створенні ситуації успіху. Як зазначає А. Сбруєва, і учні, і вчитель мають очікувати на успіх. Власне вчитель очікує досягнення успіху його дітьми, а учні у свою чергу – схвалення та підтримки педагога. Для цього вчитель має помічати лише позитивні можливості учнів і відповідно до цього планувати свою діяльність [171]. Вчитель обов'язково має прагнути допомогти учням досягти успіху та створювати для цього усі необхідні умови. Кожен педагог повинен вірити у своїх дітей та прагнути успіху разом з ними.

Як зазначають Е. Коротаєва, О. Рідкоус та ін., ситуація успіху реалізує навчальні і виховні цілі, її структуру як і будь-якої діяльності можна розглядати у три етапи розвитку: емоційний (формування позитивного ставлення до навчання), організаційний (створення умов успішного виконання навчальних завдань) та результативний (підвищення позитивного ставлення до навчально-виховної діяльності та формування бажання досягати нових цілей) [88, с. 33; 162, с. 58]. Ця структура може відповідати як всьому навчальному процесу, так і вивченню окремих предметів чи виконанню навчальних завдань. Головним є те, що на будь-якому етапі застосування ситуація успіху створює позитивні умови для формування в учнів позитивного ставлення до успіху.

Технологія “Створення ситуації успіху” містить різні прийоми створення успіху у навчально-виховному процесі. Використання цих прийомів залежить

від особливостей учнів, на яких вони спрямовані. А. Белкін виділяє декілька груп дітей на основі їхнього ставлення до навчання, відповідності отриманого результату витраченим зусиллям та характеру очікування [12, с. 48-61]:

До першої групи відносяться **“Надійні”** – це учні, що мають хороші здібності та завжди сумлінно виконують свої обов’язки, проявляють активність у навчальній та громадській діяльності, вміють самотійно працювати, впевнені у собі. Рівень домагань учнів повністю відповідає їхнім можливостям. У колективі вони почувують себе комфортно, під час навчання отримують високі оцінки. Власне надійність цих дітей виявляється у тому, що вони постійно переживають радість, яка здійснилась. Ця категорія дітей не потребує особливого педагогічного впливу, а у разі виникнення невдачі, вчителю краще дати можливість їм спочатку самотійно розібратись у ситуації.

Іншу категорію учнів становлять **“Впевнені”**. Здібності цих учнів можуть бути вищими ніж у “Надійних”, проте їхня діяльність є не настільки добре систематизованою та організованою. У ній постійно чергуються підйоми та спади, які не залежать від ставлення учнів до самої діяльності. У колективі ці учні користуються повагою, симпатією. “Впевнені” учні досить емоційно реагують на успіхи та невдачі. Їхнім недоліком крім несистематичної роботи, є також звикання до успіху, що призводить до розвитку самовпевненості. Тому з цією групою учнів слід проводити відповідну роботу, використовуючи при цьому різні прийоми ситуації успіху.

До третьої групи учнів відносяться **“Невпевнені”**. Учні цієї групи мають досить гарні успіхи у навчанні, у них достатньо розвинені пізнавальні інтереси, позитивне, відповідальне ставлення до навчання. Попри це, вони характеризуються невпевненістю у собі, власних силах, що виражається у перепадах настрою та створює негативний вплив на результати їхньої діяльності. Причини цього явища є різними, це може бути і нестійкий настрій, занижена самооцінка, негативний психологічний клімат в сім’ї, невдачі тощо. У роботі з учнями слід обережно оцінювати їхні успіхи, щоб не створити стресову ситуацію, а також обов’язково враховувати індивідуальні особливості дітей.

Останню групу становлять “Зневірені” – ці учні переважно проявляють досить непогані здібності у навчанні та мають гарні успіхи. Проте переживши колись радість, що здійснилася, вони втратили це почуття. Тобто учні перестали сподіватись на досягнення успіху та прагнути відчутти здійснену радість знову. Серед причин цього можна виділити втрату віри у власні сили, яка виникла як результат частих невдач; недостатню активність педагога, вираження з його боку недовіри до учня чи сумнівів у його можливостях; неправильні умови виховання; неприйняття учня колективом, внаслідок чого він замикається у собі та інше. Важливою умовою формування впевненості та віри у власні сили в учнів цієї групи є створення усіх відповідних умов, а також спільна робота над цим вчителя, батьків та колективу.

У своїй технології “Створення ситуації успіху” А. Белкін виділяє декілька видів радості, яку переживають учні як результат створення ситуації успіху, та відповідно до цього визначає конкретні прийоми її здійснення:

1. “Здійснена радість”.

Кожна дитина очікує успіху, сподівається на нього, проте досягти його може лише той, хто докладе максимум зусиль. Стан “Здійсненої радості” для кожного учня є індивідуальним, оскільки для одних очікування успіху є звичним явищем, а для інших – періодичним. Серед прийомів, які використовуються, виділяються:

- “Невтручання” – застосовується у роботі з “Надійними” дітьми. Таким дітям інколи потрібно дати час на роздуми. Тому споглядання зі сторони буде кращим прийомом роботи з ними.

- “Холодний душ” – використовується для “Впевнених” дітей. У цьому випадку вчитель відтягує час похвали, покращення оцінок.

- “Емоційне поглажування” – цей прийом дає можливість вчителю вселити “Невпевненій” дитині віру у власні сили, встановити з нею емоційний контакт, заохотити учня похвалою навіть за невеликі досягнення.

- Також для “Невпевнених” ефективним прийомом є “Анонсування”, який полягає у тому, що вчитель заздалегідь попереджає їх про певний вид перевірки

знань, та разом з ним розглядає ті види роботи, які слід буде виконати. Проведення такої репетиції створює певну установку на досягнення успіху.

- Для “Зневірених” слід використовувати прийом “Гидке качення”, спрямований на те, щоб у дитині побачити можливості для її розвитку, удосконалення та створити для цього необхідні умови.

- “Миша у сметані” – застосовується для “Зневірених”, які незважаючи на складну ситуацію продовжують боротись, докладати певних зусиль. Завдання вчителя при цьому допомогти їм, вселити впевненість у свої сили.

2. “Неочікувана радість”.

Це психологічний стан, коли результати діяльності перевищують очікування. Така радість можлива у випадку чітко спланованої роботи вчителя, проте і для нього вона може бути неочікуваною, якщо учень перевищить його власні очікування. Для її створення слід використовувати такі прийоми:

- “Даю шанс” – ефективно застосовувати для “Надійних” та “Впевнених”. Цей прийом передбачає створення ситуації, яка неочікувано для учня дасть можливість проявити себе, розкрити свої можливості.

- У роботі з “Надійними” використовується “Сповідь”, що являє собою ситуацію, коли вчитель розкриває перед учнем свою душу, проявляє емоції, звертається таким чином до його почуттів.

- “Сходи” – прийом, що застосовується у роботі з “Невпевненими” та “Зневіреними”. Вчитель разом з учнями піднімається сходинками знань, самовизначення та тим самим вселяє їм віру у власні сили.

3. “Загальна радість”.

Виникає у випадку, коли учень отримує потрібну йому реакцію колективу на певні його досягнення. Така радість може бути спланована вчителем, а може виникнути спонтанно. Для її створення використовуються такі прийоми:

- “Емоційний сплеск” – використовується у роботі з “Надійними” та “Впевненими”. Цей прийом полягає в тому, щоб у важку хвилину дати учневі позитивний емоційний заряд упевненості.

- “Обмін ролями” – дає змогу показати учням те, що вони здатні на більше, ніж від них очікують.

- “Зараження” – прийом полягає в тому, щоб стимулом для досягнення успіху всім колективом став успіх, якого досягнув один учень. Таким чином усі учні “заражаються” успіхом окремого учня, який переростає в успіх багатьох.

- “Стеж за нами” – досить ефективний прийом у роботі з “Невпевненими”. Головна мета прийому створити умови, які б дозволили учневі відчувати радість визнання власних інтелектуальних можливостей.

3. “Сімейна радість”.

Справжню радість для дитини можна створити лише за умови, що вона підтримується сім’єю. Тобто сім’я і школа мають бути нероздільними. Успіх дітей залежить від співпраці вчителя з учнями та батьками.

4. “Радість пізнання”.

Це радість від самого процесу отримання нових знань, коли найбільше задоволення приносить не результат, а способи та шляхи його досягнення. Для цього використовуються такі прийоми:

- “Еврика” – прийом полягає у тому, щоб створити такі умови, які б дали можливість учням дійти самостійно до висновку, тобто відкрити нові для себе факти, відчувши при цьому радість пізнання.

- “Лінія горизонту” – відкриваючи нові факти, учень тим самим створює можливість відкриття інших, що постійно стимулює його до пізнання нового.

- “Навмисна помилка” – суть прийому полягає у тому, що вчитель навмисно припускається помилок, таким чином даючи можливість учням їх виправити та при цьому відчувати радість [12, с. 48-153].

Вибір прийомів створення ситуації успіху залежить від мети, яку ставить перед собою вчитель. Проте, як зазначає О. Рідкоус, ситуація успіху стає дієвою тоді, коли організовується на всіх етапах навчання, ускладнює виховні та навчальні задачі, реалізується з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів. Все це знаходить своє відображення у виборі прийомів її створення [162, с. 62]. Відповідно систематичне використання прийомів

створення ситуації успіху для реалізації різних навчальних і виховних цілей забезпечуватиме ефективність навчального процесу.

Аналіз наукових праць І. Ларіонової, Л. Смірної, В. Ястребова та ін. показав, що ситуація успіху у навчально-виховній діяльності реалізується поєднанням таких основних умов: педагогічно грамотним відбором змісту освіти; раціональним вибором форм, способів, засобів організації та здійснення навчально-виховної діяльності; використання методів стимулювання; доброзичливим ставленням педагога, вірою в оптимістичну перспективу розвитку учня [94, с. 39; 181, с. 167; 217, с. 15]. Організоване поєднання цих умов забезпечить досягнення успіху учням у навчально-виховній діяльності та сприятиме формуванню позитивного ставлення до успіху.

Вивчення літературних джерел засвідчило наявність різних підходів щодо вибору шляхів створення ситуації успіху у практиці навчально-виховного процесу. Так, Ю. Бабанський, Д. Гоменко, В. Калошин та ін. зазначають, що ситуацію успіху можна створити шляхом диференціації змісту діяльності та допомоги учням, заохочення проміжних дій учнів, створення сприятливої морально-психологічної атмосфери у навчанні [8, с. 192; 80, с. 51]. П. Автомонов, Т. Денисенко, Е. Натанзон та інші зазначають, що створення ситуації успіху у навчально-виховному процесі є досить важливим засобом стимулювання учнів до навчальної діяльності та передбачає застосування різних методів та прийомів стимулювання, заохочення [1, с. 41; 52, с. 10; 133, с. 93]. М. Толочка розглядає можливість створення ситуації успіху для кожного учня шляхом розробки диференційованих завдань з урахуванням можливостей учнів. [195, с. 31]. Л. Тесленко зазначає, що для створення ситуації успіху вчитель має підтримувати учнів на уроці посмішкою, поглядом, правильно використовувати оцінку, тобто оцінювати не лише результати роботи, але й етапи досягнення мети, рівень докладених зусиль [192, с. 493].

Отже, створення ситуації успіху є важливою умовою стимулювання учнів до навчальної діяльності та формування позитивного ставлення до успіху. Саме досягнення успіху сприяє виникненню у них бажання вчитись, досягати нових

вершин та неодноразово переживати це почуття. Крім того успіх підвищує впевненість у власних силах, створює умови для розвитку успішної особистості дитини. Особливо важливим є створення ситуації успіху у роботі з розумово відсталими учнями, з метою підвищення їхньої активності та формування позитивного ставлення до успіху. Оскільки це створюватиме позитивні передумови самореалізації цих учнів не лише у навчальній діяльності, але й самостійному подальшому житті. Тому завданням вчителя є створення ситуації успіху для кожного учня, при цьому важливо вірити у можливість його досягнення дітьми, що є запорукою ефективного навчально-виховного процесу.

1.3. Застосування методів формування позитивного ставлення до успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями

Спеціальна школа має створювати усі необхідні умови, за яких кожна дитина з особливостями психофізичного розвитку могла б розкрити свої здібності, розвинути можливості, сформуватись як самодостатня особистість, яка здатна реалізувати себе у самостійному житті. Цього можна досягти завдяки правильно організованій навчально-корекційній та виховній роботі. Для досягнення цих цілей необхідно створити відповідні умови, які б сприяли виникненню стійкого бажання вчитись, розвиватись, досягати успіху.

Навчально-виховний процес у спеціальній школі має свої особливості. Передусім, це його корекційна спрямованість, обумовлена інтелектуальною недостатністю учнів, тобто наявністю дефекту, який значною мірою впливає на індивідуально-психологічні особливості учнів. Для формування у них позитивного ставлення до успіху слід враховувати не лише їх пізнавальні можливості, а й особливості особистості, мотивів діяльності та поведінки дітей.

В. Лубовський, М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна та ін. зазначають, що мотиваційно-потребова сфера розумово відсталих учнів є недостатньо сформованою та характеризується незрілістю, епізодичністю мотивів, відсутністю їх ієрархії та переважанням утилітарних потреб [183, с. 76; 176, с. 258; 177, с. 337]. Відповідно недостатня сформованість соціальних та

пізнавальних потреб, мотивів разом з інтелектуальною недостатністю негативно впливають на розвиток особистості учнів. Тому для того, щоб сформувати в учнів бажання вчитись, розвинути пізнавальні мотиви та інтереси необхідно враховувати індивідуальні особливості, а саме розвиток емоційно-вольової сфери, “Я-концепції”, самооцінки та рівня домагань.

Розвиток емоційно-вольової сфери учнів відіграє важливу роль при формуванні мотивації навчання. Досягнення певного результату потребує відповідних вольових зусиль. С. Рубінштейн, М. Хоружа та ін. стверджують, що у розумово відсталих учнів слабкість волі проявляється при відсутності потреби діяти, і навпаки наявність якоїсь потреби перешкоджає досягненню потрібних цілей [166, с. 161; 207, с. 103]. Це вказує на необхідність формування в учнів мотивів діяльності, що сприятиме розвитку вольових якостей.

Крім того для виконання певної діяльності важливою є її емоційна привабливість та позитивні переживання. Наявність цього також необхідна і у роботі з розумово відсталими учнями. Так, Л. Виготський зазначає, що у розумово відсталих учнів спостерігається тісний взаємозв'язок між афектом та інтелектом. Вчений стверджував, що “єдність афекту та інтелекту є основним положенням, на якому, як на трикутному камені, має бути побудоване вивчення природи вродженого слабоумства в дитячому віці” [33, с. 254]. Це твердження підкреслює необхідність урахування особливостей емоційно-вольової сфери учнів у корекційній та інших видах робіт, у тому числі й при формуванні мотивів навчання та мотивації досягнення.

Для того, щоб стимулювати учнів до досягнення успіху та сформувати у них позитивне ставлення до успіху, слід враховувати також особливості їхньої “Я-концепції”. М. Матвеева зазначає, що психічний недорозвиток та несприятливі соціальні умови створюють негативну основу для формування “Я-концепції” розумово відсталих учнів, яка характеризується недорозвиненістю [185, с. 120]. Це свідчить про особливості формування самооцінки та рівня домагань розумово відсталих учнів, що відіграють важливу роль у формуванні позитивного ставлення до успіху.

Г. Дульнєв, В. Лубовський, Н. Коломинський та ін. зазначають, що у молодших школярів спеціальної школи виявляється неадекватна самооцінка, учні не в змозі критично оцінювати себе, свої можливості [57, с. 135; 183, с. 77; 86, с. 44]. Неадекватна завищена чи занижена самооцінка розумово відсталих дітей формується найчастіше як результат негативного ставлення до них з боку оточуючих [198, с. 59]. Відповідно неадекватна самооцінка є негативним підґрунтям для формування рівня домагань учнів, переоцінки чи недооцінки своїх можливостей.

Причинами цього крім соціальних впливів на учнів є також їхні інтелектуальні можливості. Все це впливає на успіхи учнів у навчальній діяльності. Як стверджують, І. Белякова, Н. Коломинський, В. Петрова та ін. розумово відсталі учні з більш високими інтелектуальними можливостями мають більш адекватну самооцінку та відповідно кращу успішність, а учні з нижчими інтелектуальними можливостями та, як результат, завищеною чи заниженою самооцінкою та рівнем домагань, мають гірші успіхи у навчальній діяльності [148, с. 147; 86, с. 47]. Тому для підвищення успішності розумово відсталих учнів у них слід формувати адекватну самооцінку та рівень домагань.

Ж. Намазбаєва зазначає, що формуванню самокритичності мислення та адекватної самооцінки сприяють успіхи, які досягають розумово відсталі учні у навчанні, а відповідно й в інтелектуальному розвитку [131, с. 129]. Очевидно, що стимулювання до навчальної діяльності та досягнення у ній успіху сприяє формуванню цілісної та успішної особистості розумово відсталих учнів.

Крім особливостей інтелектуального та особистісного розвитку учнів спеціальної школи, на формування ставлення до навчання, як зазначають В. Бондар, І. Єременко, В. Петрова та ін., значний вплив мають соціальні фактори. Так, наприклад, у розумово відсталих учнів часто формується негативне ставлення до навчальної діяльності у зв'язку із перебуванням в масовій школі на початкових етапах навчання [23, с. 89; 61, с. 127; 148, с. 151]. Тому завданням спеціальної школи має стати створення відповідних умов, які б

сприяли формуванню позитивного ставлення до навчання, адже саме це є однією з найважливіших умов його ефективності.

М. Алексеева наголошує, що учнів слід постійно стимулювати до активності у навчальній діяльності, тобто формувати у них мотивацію, яка власне і буде проявом позитивного ставлення до навчання [3, с. 19]. Особливо важливим є формування мотивації навчання у роботі з розумово відсталими дітьми, оскільки мотиваційна сфера у них є недорозвиненою.

Як стверджує І. Ужченко мотивація навчання у розумово відсталих учнів є нестійкою та недостатньо сформованою [197, с. 370]. Такий розвиток мотивації навчання негативно впливає на ставлення учнів до навчальної діяльності, формування пізнавального інтересу та мотивації досягнення успіху. В.І.Бондар зазначає, що несформованість мотивації навчання є однією з причин неуспішності учнів [24, с.10].

Н. Стадненко зазначає, що ставлення розумово відсталих учнів до навчання залежить від їхнього вибіркового ставлення до окремих предметів. Серед мотивів, які сприяють позитивному ставленню учнів спеціальної школи до навчальних предметів, а отже і до навчання в цілому, автор виділяє такі: утилітарні мотиви; успішність; пізнавальний інтерес до змісту матеріалу, що вивчається; задоволення від виконання певної роботи. Негативне ставлення до предмета найчастіше формується під впливом мотиву невдачі при його засвоєнні [203, с. 20-22]. І. Ушакова також вказує на те, що негативне ставлення до навчання у розумово відсталих учнів формується через труднощі, які виникають під час вивчення предметів. Серед таких причин вона виділяє: особливості дефекту, не володіння способами виконання завдання, негативне ставлення до вчителя, відсутність самостійності в роботі, інтересу до матеріалу, не цікавість методів навчання, складність матеріалу та ін. [200, с. 9]. Це підтверджує важливість забезпечення переживання почуття успіху у навчально-виховній діяльності розумово відсталим учням з метою формування позитивного ставлення до навчання та досягнення у ньому успіху.

Формування мотивації навчання залежить не лише від наявності відповідних мотивів, але й від їхньої пріоритетності для розумово відсталих учнів. Так, результати дослідження мотивів навчання розумово відсталих учнів В. Бондаря та І. Ушакової свідчать про те, що мотиви пов'язані з реальним інтересом до навчання, чи обов'язку нажаль не є пріоритетними, проте у результаті навчання та корекційної роботи мають тенденцію до зростання [23, с. 94; 200, с. 4]. На незначний прояв пізнавальних інтересів, а у більшості випадків на їхню відсутність у розумово відсталих учнів вказують також Н. Коломинський, В. Лубовський, Н. Морозова та інші [86, с. 36; 183, с. 51; 127, с. 86]. Недостатнє усвідомлення важливості навчання та несформованість пізнавальних інтересів, що обумовлене особливостями розвитку розумово відсталих учнів, негативно позначається на формуванні мотивації та позитивного ставлення до навчання.

Проте, як зазначає Н. Слепова, рівень розвитку інтересу до навчальної діяльності залежить не лише від розумових та психічних особливостей розвитку учнів, але й від того, як саме організовується навчально-виховний процес [179, с. 22]. Тобто вчитель має правильно організувати корекційну роботу під час навчання та виховання розумово відсталих учнів з метою формування у них пізнавальних інтересів, позитивного ставлення до навчання, вироблення бажання вчитись та досягати успіху.

Відповідно до особливостей ставлення розумово відсталих учнів до навчання Н. Стадненко поділяє їх на декілька типів, залежно від їхньої потреби в успіху, його усвідомлення та працездатності:

1) позитивне ставлення до навчання. Серед учнів цієї групи виділяється декілька підгруп:

а) учні з позитивним продуктивним ставленням до навчання. Для них характерним є адекватна реакція на успіхи та невдачі, висока працездатність. Серед мотивів навчання переважають інтерес до діяльності, задоволення від роботи, прагнення заохочення, похвали;

б) учні з позитивним нестійким продуктивним ставленням до навчання. Ці учні характеризуються підвищеною збудливістю або ж стомлюваністю, неспівпадінням можливостей та прагнень, що призводить до внутрішніх конфліктів. Провідним мотивом є мотив досягнення успіху та похвали;

в) учні з малопродуктивним позитивним ставленням до навчання. Це учні з досить виразними інтелектуальними порушеннями, як правило, вони спокійні, пізнавально пасивні, не усвідомлюють своїх успіхів. Провідним мотивом навчання виступає мотив схвалення з боку дорослих.

2) учні з індиферентним ставленням до навчання характеризуються відсутністю визначеного ставлення до навчальної діяльності. Серед них найчастіше зустрічаються учні з виразними порушеннями особистісного розвитку, які не включаються самостійно у навчальну роботу.

3) учні з негативним ставленням до навчання. У них інтелектуальні порушення виражені найменше, і саме це є причиною їхнього негативного ставлення до навчання. Учням просто нецікаво вчитись, оскільки навчальне навантаження не відповідає їхнім можливостям. Провідними мотивами негативного ставлення є пізнавальні та утилітарні [203, с. 33-39]. Відповідно формування позитивного ставлення до навчання учнів різних груп має проводитись з урахуванням їхніх інтелектуальних та психічних особливостей, рівня працездатності та мотивів навчання. Важливо також враховувати потребу учнів у досягненні успіху та можливу реакцію на успіхи і невдачі.

Ж. Намазбаєва досліджувала реакцію розумово відсталих учнів 5-7 класів на успіхи і невдачі, що впливає на вибір навчального завдання та ставлення до нього. За результатами дослідження учні були поділені на три групи: учні, які враховують свої успіхи та невдачі й проявляють адекватну на них реакцію; учні, які не завжди враховують свої успіхи та невдачі й проявляють періодично неадекватну реакцію на них; учні, які не враховують успіхи та невдачі й не проявляють виразних емоційних реакцій [131, с. 118-122]. Відповідно формування позитивного ставлення до успіху розумово відсталих дітей потребує урахування їхньої реакції на успіхи та невдачі.

А. Корнієнко, Н. Стадненко та ін. зазначають, що ставлення розумово відсталих учнів до навчальної діяльності впливає на їхню успішність [184, с. 48]. Тобто для того, щоб підвищити успішність розумово відсталих учнів необхідно формувати у них мотивацію та позитивне ставлення до навчання. Проте існує і протилежна залежність між успіхом та позитивним ставленням до навчання. Так, Н. Морозова стверджує, що успіх, якого досягають учні у навчальній діяльності, сприяє виникненню інтересу та позитивного ставлення до навчання [123, с. 17].

І. Єременко наголошував, що для стимулювання учнів до активності у навчанні необхідно передусім дати їм можливість відчувати радість досягнення успіху. Тому завданням вчителів є створення умов, які б сприяли досягненню учнями успіху [61, с. 128]. Створення ситуації успіху у роботі з розумово відсталими дітьми забезпечить формування позитивного ставлення до успіху.

Особливості інтелектуального розвитку розумово відсталих учнів, зокрема низька пізнавальна активність, ускладнюють процес формування у них позитивного ставлення до успіху у навчальній діяльності. Проте, аналіз літературних джерел свідчить, що вченими розглядається можливість переживання почуття успіху розумово відсталими учнями при вдалому виконанні інтелектуальних завдань та потреба у продуктивній інтелектуальній діяльності у зоні найближчого розвитку. Для переведення цієї потреби в зону актуального розвитку необхідно створювати відповідні педагогічні умови [177, с. 344]. Це вказує на важливість створення умов досягнення успіху розумово відсталими учнями під час навчальної діяльності, що в свою чергу сприятиме підвищенню пізнавального інтересу, бажання вчитись та досягати успіху, а також корекції інтелектуального розвитку. Ефективним напрямком цієї роботи є застосування методів та засобів стимулювання, які сприяють створенню ситуації успіху.

У корекційній педагогіці використовуються методи стимулювання загальної педагогіки. Відмінність їх застосування полягає у корекційній спрямованості. У спеціальній літературі методи стимулювання здебільшого

розглядаються з позиції виховної роботи. А. Белкін, Г. Дульнєв, С. Миронова, Н. Хоружа та ін. поділяють методи стимулювання поведінки та діяльності на заохочення та покарання [10, с. 51-52; 58, с. 167; 122, с. 136; 207, с. 102]. Крім цих методів стимулювання І. Подласий, В. Бондар, В. Синьов та ін. виділяють метод змагання [151, с. 120; 196, с. 35; 174 с. 187], а М. Кот, В. Липа та ін. – вимогу та перспективу [91, с. 50-51; 97 с. 241].

Використання методів заохочення і покарання відіграє важливу роль у формуванні позитивного ставлення до успіху розумово відсталих учнів. Заохочення дає можливість учням пережити почуття задоволення, радості від успішно виконаної діяльності. Покарання створює ситуацію невдачі, що спонукає учнів до виправлення помилок та посилює бажання в подальшому досягти успіху. Оскільки саме невдача дає можливість відчутти весь смак успіху.

С. Миронова наголошує, що заохочення має набувати індивідуального характеру, враховувати особливості розвитку розумово відсталих учнів, бути зрозумілим, правильним та опиратись на думку колективу [122, с. 136]. Це умови його ефективного використання у роботі з розумово відсталими учнями. Для того, щоб заохочення сприяло формуванню позитивного ставлення до успіху необхідно домагатися того, щоб учні прагнули досягнути високих результатів, а не лише похвали чи нагороди. Г. Дульнєв зазначає, що у роботі з розумово відсталими дітьми доцільно надавати перевагу заохоченням над покаранням. Адже навіть незначне схвалення, посмішка, похвала сприятимуть виробленню в учнів бажання діяти відповідно вимог вчителя [58, с. 167-168].

Покарання має протилежний ефект заохоченню. Проте його слід використовувати не лише для гальмування негативних вчинків учнів, а й для стимулювання позитивних. А. Белкін зазначає, що покарання, як і заохочення, застосовується з урахуванням структури дефекту, індивідуальних, особистісних особливостей розумово відсталих учнів та повинно узгоджуватись з думкою колективу, крім того учні мають розуміти, що це необхідна міра і вона допоможе їм подолати певні недоліки власної поведінки [10, с. 54]. З допомогою покарання неможливо створити ситуацію успіху для учнів, але цей

метод стимулювання відіграє важливу роль у формуванні мотивації досягнення успіху. Воно має сприяти виробленню в учнів бажання змінити себе, докладати максимум зусиль для досягнення успіху. На думку С. Миронової, учні мають прагнути отримати заохочення, а не боятись покарань [122, с. 137]. Тобто вчителю потрібно більше застосовувати заохочення з метою стимулювання учнів до діяльності, та якомога рідше використовувати покарання.

З метою стимулювання розумово відсталих учнів до досягнення успіху доцільно використовувати метод змагання. Оскільки, як стверджує В. Бондар, багато розумово відсталих учнів прагне проявити себе й заслужити схвалення педагога, а також досягти першості у діяльності [196, с. 38]. Саме змагаючись учні отримують можливість порівняти свої досягнення з результатами інших, як результат докладають більше зусиль для їх покращення. У роботі з розумово відсталими учням вчитель має значну увагу приділити організації змагання. Воно має бути цікавим, достатньо важким, містити конкретні правила, зрозумілі для учнів [150, с. 76]. Проте, як наголошує В. Воронкова, з метою уникнення ситуації, коли увага розумово відсталих учнів зосереджується не на власних успіхах, а на невдачах суперників, необхідно формувати у них критичність та самокритичність. Це є спеціальною корекційною умовою використання змагання у спеціальній школі [138, с. 296]. Правильне використання методу змагання у роботі з розумово відсталими учнями сприятиме формуванню позитивного ставлення до успіху.

Серед основних методів стимулювання М. Кот виділяє також вимогу та перспективу. Використання вимоги забезпечує стимулювання розумово відсталих учнів до певних дій, вчинків, або ж гальмування їх шляхом вираження ставлення педагога до учнів. Перспектива передбачає підвищення активності учнів шляхом вловлювання пропозицій, в яких вони зацікавлені [91, с. 120]. Правильна організація застосування вимоги та перспективи сприяє стимулюванню розумово відсталих учнів до активності у навчально-виховній діяльності та досягненні успіху.

Як стверджує О. Гаврилов позитивний вплив на розумово відсталих учнів створюють емоційно-збагачені ситуації, що передбачають організацію саме навчально-ігрової ситуації, збагаченої позитивним підкріпленням. Це сприяє засвоєнню певних вмінь, звичок, навичок та формуванню бажання їх відтворювати у відповідних ситуаціях з метою повторного переживання позитивних емоцій, отримання задоволення [42, с. 222]. Відповідно ефективним є використання емоційно-збагачених ситуацій з метою стимулювання розумово відсталих учнів до досягнення успіху. Адже вони сприятимуть виникненню в учнів правильних способів досягнення успіху, а головним чином бажання пережити почуття успіху.

Для стимулювання учнів під час навчання, як зазначають І. Белякова, В. Петрова та ін., необхідно приділяти значну увагу змісту матеріалу, насичувати його цікавими та новими фактами [148, с. 154]. Тобто доцільно використовувати методи новизни та створення ситуацій інтересу. Це стимулюватиме учнів до вивчення матеріалу та викликатиме у них інтерес до навчання в цілому. А. Смірнова наголошує, що саме цікаві, захоплюючі уроки найбільш стимулюють розумово відсталих учнів до активності [180, с. 56].

В. Синьов зазначає, що у роботі з розумово відсталими учнями необхідні позитивні підкріплення у процесі діяльності, що пов'язані з успішністю її виконання. Для цього потрібно надавати учням різні види допомоги під час вирішення ними завдань, що за складністю відповідають зоні найближчого розвитку. З метою формування вміння самостійно вирішувати такі завдання допомога має поступово скорочуватись [173, с. 219-220]. Відповідно це сприятиме виникненню в учнів позитивних емоцій пов'язаних із досягненням успіху, сприятиме формуванню мотивації його досягнення, підвищуватиме впевненість у собі. Крім того обов'язковість вирішення завдань, що відповідають зоні найближчого розвитку, а не актуального з метою створення ситуації успіху для учнів, а також поступове скорочення допомоги забезпечуватимуть корекційний ефект у навчанні.

У роботі з розумово відсталими учнями доцільно попередньо яскраво описувати можливість досягнення успіху за умови плідної роботи [126, с. 96]. Це сприятиме формуванню очікування успіху та підвищенню активності його досягнення, а отже позитивного ставлення до успіху.

Не менш важливу роль у формуванні позитивного ставлення до успіху відіграє оцінка, яка виступає одним із засобів стимулювання навчально-виховної діяльності. Т. Жук зазначає, що оцінка стимулює тоді, коли є зрозумілою, відповідає адекватному рівню домагань, а також відображає успіхи розумово відсталих учнів з позиції суспільної значимості їхньої діяльності [64, с. 24]. Через порушення інтелектуального розвитку розумово відсталі учні часто недостатньо розуміють критерії оцінювання, що негативно позначається на їхньому ставленні до оцінок та зменшує їх стимулюючий вплив. Тому, як зазначає В. Воронкова, вчитель повинен пояснювати учням, за що саме вони отримали оцінку, тобто давати короткий якісний коментар кількісній оцінці. Також вчитель має помічати навіть найменші досягнення учнів та заохочувати їх позитивною, інколи навіть завищеною, оцінкою [138, с. 201]. Дотримання цих умов сприятиме ефективному використанню оцінювання з метою формування позитивного ставлення до успіху. Проте, М. Терьохін наголошує, що позитивний стимулюючий вплив оцінки можливий лише за умови, коли оцінка вчителя співпадає і підтримується учнем та всім класом [191, с. 76]. Ця умова є необхідною при застосуванні будь-якого методу стимулювання, оскільки без підтримки колективу та прийняття педагогічного впливу учнем воно просто втрачатиме свою першочергову мету.

М. Кот відзначає, що основою педагогічного стимулювання розумово відсталих учнів є підтримка їхньої ініціативи, активності та самостійності у діяльності педагогами та батьками [91, с. 118]. Саме ставлення педагогів та батьків до учнів та результатів їхньої діяльності значною мірою впливає на досягнення ними успіху. Як зазначають І. Белякова, В. Петрова, А. Смірнова та ін., особливий стимулюючий вплив на молодших школярів з розумовою

відсталістю у процесі навчання та виховання створює особистість самого вчителя та його ставлення до учнів [148, с. 155; 180, с. 56].

Проте не менш важливим у стимулюванні розумово відсталих учнів до досягнення успіху у навчанні відіграють батьки. Так, О. Граборов наголошує, що сім'я повинна завжди з повагою ставитись до навчання дитини, підтримувати та розвивати її бажання вчитися [48, с. 190]. За підтримки сім'ї формування позитивного ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності відбуватиметься цілісно та матиме кращі результати.

Отже, стимулювання розумово відсталих учнів до досягнення успіху у навчальній діяльності передбачає застосування різних методів, прийомів, засобів педагогічного впливу, спрямованих на формування позитивного ставлення до успіху. Створення ситуації успіху у навчально-виховній діяльності є важливою умовою її ефективності. Для розумово відсталих учнів успіх набуває важливого значення, оскільки сприяє підвищенню впевненості у власних силах, стимулює активність розумової діяльності та формує бажання бути успішною особистістю. Проте ефективність її створення передбачає наявність корекційного впливу на учнів та активної взаємодії школи і сім'ї.

ВИСНОВКИ ДО 1 РОЗДІЛУ

Аналіз літературних джерел засвідчив, що з метою формування успішної особистості учнів, школа має створювати усі необхідні умови, які б сприяли виробленню у них бажання вчитись, розвиватись та досягати успіхів. Тому одним із пріоритетних завдань вчителя є формування позитивного ставлення до успіху учнів. Реалізація цього завдання можлива за умови раціонального та ефективного використання методів стимулювання, що виділяються окремою групою, як серед методів навчання, так і виховання.

Зокрема, серед методів навчання виділяють методи стимулювання навчальної діяльності, які у свою чергу поділяються на дві підгрупи: методи формування пізнавального інтересу та методи стимулювання обов'язку і відповідальності у навчанні. Правильне та своєчасне застосування методів стимулювання навчальної діяльності сприяє підвищенню ефективності навчання, формуванню в учнів не лише інтересу до навчальної діяльності, але й прагнення розкрити та максимально реалізувати себе у ній. При цьому також формується відповідальне ставлення до навчання, учні краще усвідомлюють його значення та необхідність для подальшого самостійного життя.

Серед методів виховання в окрему групу виділено методи стимулювання поведінки та діяльності. Проте, як свідчить аналіз літературних джерел, існують різні класифікації цих методів. У загальному, серед методів стимулювання поведінки і діяльності виділяють: методи заохочення, покарання, змагання, метод вимог та метод “вибуху”. Усі ці методи спрямовані на формування адекватної поведінки учнів у навчально-виховній діяльності.

Також, крім методів стимулювання, на основі аналізу літературних джерел, нами було виділено і засоби стимулювання учнів. Одним із найважливіших засобів стимулювання є оцінка, яка створює значний виховний та стимулюючий вплив на учнів, що безпосередньо спрямований на формування позитивного ставлення до навчання та успіху.

Ефективність використання методів та засобів стимулювання залежить як від індивідуальних особливостей учнів, так і від майстерності вчителя.

Раціональне поєднання методів та засобів стимулювання сприятиме не лише насиченню учнів знаннями, але й формування у них бажання їх отримувати. Власне саме на це спрямована сучасна система освіти, про що свідчить аналіз літературних джерел. Тенденціями освіти сьогодення є розробка та впровадження новітніх технологій навчання, спрямованих на всебічний розвиток учнів та формування їхньої успішної особистості.

Теоретичний аналіз поняття успіху свідчить про різні підходи до його трактування у психології, педагогіці, філософії, соціології та ін. На досягнення успіху впливають внутрішні (мотивація досягнення, самооцінка, рівень домагань, здібності, воля, ставлення до навчання, оцінки як показника успішності тощо) та зовнішні чинники (педагогічний вплив, ситуативні фактори). Оскільки особистість визначається своїм ставленням до навколишньої дійсності, розвиток успішної особистості учня передбачає формування позитивного ставлення до успіху. Якісну характеристику ставлення до успіху визначають саме внутрішні чинники, а формування його залежить безпосередньо від зовнішніх, тобто діяльності педагога спрямованої на забезпечення успіху учням у навчально-виховній діяльності.

На основі аналізу літературних джерел нами визначено, що ідея використання успіху у навчальному процесі для підвищення його ефективності існує довгий період часу та є актуальною і сьогодні. Ідеї педагогіки успіху викладені у працях відомих вчених, а саме: В. Глассера, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Френе та ін. Найбільш детальним вивченням створення успіху у навчально-виховному процесі займався А. Белкін, який розробив технологію “Створення ситуації успіху”, що містить різні прийоми створення ситуації успіху, використання яких залежить від індивідуальних особливостей учнів. Автор виділяє декілька груп учнів на основі їхнього ставлення до навчання, відповідності отриманого результату затраченим зусиллям та характеру очікування, серед яких: “Надійні”, “Впевнені”, “Невпевнені”, “Зневірені”.

Аналіз літературних джерел свідчить, що основні ідеї та прийоми технології “Створення ситуації успіху” широко використовуються для реалізації навчальних і виховних цілей, а також розглядаються різні підходи до вибору шляхів створення ситуації успіху.

Стимулювання до досягнення успіху та формування позитивного ставлення до успіху є необхідним і у роботі з розумово відсталими учнями. Проте, цей вид роботи з розумово відсталими учнями має свою специфіку, через особливості інтелектуального розвитку дітей. Оскільки ці учні характеризуються не лише вадами розумового розвитку, але й недостатньо сформованою мотиваційно-потребовою, емоційно-вольовою сферами, “Я-концепцією”, самооцінкою та рівнем домагань. Усе це є негативним підґрунтям для формування у них позитивного ставлення до успіху.

Проте ефективність навчально-виховного процесу залежить не лише від особливостей учнів, але й від правильності його організації. Аналіз літературних джерел свідчить, що у роботі з розумово відсталими учнями використовуються методи стимулювання загальної педагогіки, але вони мають певну специфіку використання, а саме корекційну спрямованість, що обумовлено особливостями психофізичного розвитку учнів.

Теоретичний аналіз методів стимулювання у спеціальній літературі свідчить про недостатність їх вивчення. Здебільшого вони розглядаються як методи виховання, хоча широко застосовуються і навчальній діяльності, де є не менш необхідними. Крім того відсутнє цілісне вивчення проблеми створення ситуації успіху з метою формування позитивного ставлення до успіху розумово відсталих учнів. Усе це створює підстави для подальшого детального вивчення ставлення до успіху розумово відсталих учнів, стимулювання до його досягнення та створення для цього необхідних умов у практиці спеціальної школи, що є перспективними завданнями 2 розділу нашого дослідження.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ ДО УСПІХУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Методика дослідження

Констатувальний експеримент проводився у двох напрямках:

1. Вивчення стану проблеми створення ситуації успіху та стимулювання учнів до його досягнення у практиці спеціальної школи.

Формування ставлення до успіху відбувається у процесі діяльності учнів, результатом якої виступає успіх або невдача. Частота їх виникнення суттєво впливає на ставлення до успіху, а також залежить не лише від самих учнів, але й від діяльності вчителя. Оскільки ситуація успіху з точки зору педагогіки є результатом діяльності вчителя, що передбачає створення умов для досягнення успіху учнями. Відповідно стимулювання учнів до досягнень та формування позитивного ставлення до успіху залежить значною мірою від організації навчально-виховного процесу. Тому одним із напрямків дослідження було вивчення стану проблеми створення ситуації успіху у практиці роботи спеціальної школи.

З цією метою нами використовувались різні методи дослідження. Зокрема, проводився аналіз навчальних програм для 2-4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей, підручників, програми позакласної виховної роботи в молодших класах спеціальних освітніх закладів для розумово відсталих дітей та виховних планів з метою виявлення якісної інформації щодо формування позитивного ставлення до успіху та створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з цими учнями.

Також нами була розроблена анкета для педагогів спеціальних шкіл, що передбачала виявлення особливостей стимулювання розумово відсталих учнів до досягнення успіху, створення для цього необхідних умов та формування у них позитивного ставлення до успіху (додаток А).

2. Дослідження типів ставлення до успіху розумово відсталих учнів молодших класів.

У попередньому розділі нами було визначено, що ставлення до успіху учнів у навчально-виховній діяльності залежить від таких внутрішніх чинників: мотивація досягнення, ставлення до навчання, ставлення до оцінки як якісного та кількісного результату досягнення успіху у навчанні, мотиви навчальної діяльності, індивідуально-психологічні особливості дітей та особливості їхньої діяльності, спрямованої на досягнення успіху у навчально-виховному процесі. Взаємодія цих чинників визначає якісну характеристику ставлення учнів до успіху у навчально-виховній діяльності та проявляється, як результат, у рівні їхньої успішності і в навчальному, і в особистісному плані.

Важливим також було визначення усвідомленості ставлення до успіху, яка виявляється в усвідомленні учнів своїх успіхів, значення успіху у навчальній діяльності, шляхів його досягнення. Усвідомленість свідчить про те, що учні свідомо проявляють активність у навчальній діяльності з метою досягнення успіху. Власне усвідомленість сутності успіху також виступає чинником, що впливає на досягнення успіху у навчально-виховній діяльності та виявляється у вмінні учнів адекватно оцінювати свої успіхи, а також спрямовувати свою діяльність на їх досягнення.

Відповідно для визначення типів ставлення до успіху нами було виділено такі критерії та показники:

1) усвідомленість власних успіхів: розуміння сутності успіху та вибір адекватних шляхів його досягнення;

2) мотивація досягнення успіху: переважання мотивів досягнення успіху чи уникнення невдачі;

3) ставлення учнів до навчання: модальність (виразно позитивне, зацікавлене, недостатньо виразно позитивне, байдуже, негативне), дієвість (дієве, недостатньо дієве, мало дієве, пасивне), сталість (стале, достатньо стале, епізодичне), усвідомленість;

4) провідні мотиви навчальної діяльності: навчальні, соціальні, ігрові, зовнішні, оцінні ;

5) ставлення до оцінки: модальність (позитивне, негативне, байдуже), усвідомленість сутності та значення, емоційні реакції на оцінки;

б) особливості діяльності учнів, спрямованої на досягнення успіху у навчально-виховному процесі: активність, цілеспрямованість, інтерес до навчальної діяльності, рівень докладання зусиль для досягнення мети, наполегливість, навчальна успішність.

Дослідження ставлення до успіху в учнів молодших класів у навчально-виховній діяльності відбувалось на основі розробленої методики, що передбачала:

I. Дослідження усвідомленості та мотивації досягнення успіху

В основу дослідження було покладено методику Хоппе [209, с. 76-78]. З її допомогою визначалось як учні враховують свої успіхи та невдачі, емоційні реакції на успіх та невдачу, самооцінка, рівень домагань, а головним чином провідні мотиви діяльності: досягнення успіху чи уникнення невдачі. Для проведення дослідження було розроблено завдання різного ступеня складності з таких навчальних дисциплін: математика, українська мова, Я і Україна, трудове навчання. Завдання розроблялись на основі навчальних програм з урахуванням віку, можливостей, рівня знань учнів.

Дослідження проводилось індивідуально з кожним учнем. Перед ним було виставлено карточки з порядковими номерами від 1 до 12 зліва направо. Експериментатор повідомляв таку інструкцію: “Перед тобою карточки з різними завданнями. Вони відрізняються складністю виконання. Тобто номер завдання вказує, наскільки воно є складним, починаючи з найлегшого – першого і закінчуючи найважчим – десятим. Ти маєш обрати завдання, яке вважаєш за потрібне, і виконати його. На це тобі відводиться певний час, після його закінчення ти припиняєш виконувати завдання”.

Відповідно після інструкції досліджуваний обирав завдання, експериментатор фіксував час, і учень починав його виконувати. Після

виконання завдання експериментатор або ж хвалив учня, констатує його успіх, або ж відзначав невдачу, невиконання завдання. У процесі дослідження експериментатор мав змогу самостійно визначати та створювати для учня ситуації успіху чи невдачі, спостерігаючи при цьому за його реакцією та подальшим вибором завдання. Зокрема, це відбувалось завдяки регламуванню часу. Тобто за цією методикою визначаються не стільки реальні досягнення учня, а скільки його реакція на успіх та невдачу. Кожен вибір учня обговорювався, уточнювалось, чому він обрав саме це завдання.

Результати дослідження записувались до протоколу, де констатувались порядок виборів учня, номери завдань, час виконання, реакції на успіх та невдачу (таблиця 2.1)

Таблиця 2.1

Протокол дослідження

| № вибору | № завдання, обраного учнем | Умовний час в сек. | Успіх чи невдача | Реакція учня |
|----------|----------------------------|--------------------|------------------|--------------|
| | | | | |

Перед початком експерименту учню також пропонувалось оцінити свої інтелектуальні можливості, для того, щоб визначити рівень самооцінки за допомогою методу дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн [209, 80-81]. Для його реалізації на листі паперу експериментатор зображував вертикальну лінію та повідомляв досліджуваному, що на верхньому полюсі знаходяться найбільш розумні діти, а на нижньому найменш розумні. Досліджуваному пропонувалось олівцем позначити своє місце на лінії.

Змістом цієї частини експерименту було визначення:

- 1) наскільки учні враховують свої успіхи та невдачі;
- 2) емоційних реакцій учнів на досягнення успіху та невдачі;
- 3) самооцінки учнів на основі оцінювання ними власних інтелектуальних можливостей (висока, середня, низька) та її адекватності;
- 4) рівня домагань учнів (високий, середній, низький), на що вказував вибір першого завдання та його адекватність;
- 5) впливу успіху на рівень домагань учнів (підвищує, не змінює, знижує), а отже і на рівень мотивації досягнення успіху.

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 учень проявляють активність та наполегливість у навчальній діяльності.

II. Дослідження ставлення учнів до навчання

В основу дослідження ставлення до навчання було покладено методику вивчення шкільної мотивації учнів початкових класів Н. Лусканової та бесіду для дослідження мотивів навчальної діяльності розумово відсталих учнів В. Бондаря [23, с. 89-94; 139, с. 102-104], адаптовані до завдань експерименту.

Для проведення дослідження було розроблено цикл бесід з таким переліком питань:

1. Чи подобається тобі навчатись?
2. Чи подобається тобі школа, де ти навчаєшся?
3. Що саме ти любиш (не любиш) у школі?
4. Чи хотів би ти, щоб навчання відбувалось вдома?
5. Чи хотів би ти навчатись в іншій школі? Чому?
6. Тобі подобається, коли відмінюють деякі уроки?
7. Хотів би ти, щоб уроки були коротшими?

8. Ти хотів би, щоб канікул було більше?
9. Ти гарно вчишся?
10. Для чого потрібно навчатися? Для чого навчаєшся ти?
11. Які у тебе улюблені уроки?
12. Чим вони тобі подобаються?
13. Кого з учителів ти любиш? Чому?
14. Ти любиш відповідати на уроках?
15. Ти завжди виконуєш завдання вчителя на уроці? Чому?
16. Ти завжди виконуєш домашнє завдання?
17. Ти хотів би щоб домашню роботу не задавали?
18. Для чого задають домашні завдання?
19. Як ти ставишся до дітей, які вчаться гарно (погано)?
20. Як ти ставишся до однокласників? З ким ти дружиш у школі?

На основі якісного аналізу відповідей учнів визначались: ставлення до навчання, навчальних предметів, вчителів, однокласників; наявність інтересу до навчання; мотиви навчальної діяльності.

III. Дослідження мотивів навчання

Для дослідження мотивів навчання використовувалась адаптована методика дослідження мотивації навчання М. Гінзбург [139, с. 100-102]. Вона є ефективною для роботи з розумово відсталими учнями, оскільки містить у собі не лише словесний матеріал, а й наочність, що стимулює до її виконання.

Дослідження здійснювалось індивідуально з кожним учнем. Досліджуваному пропонувалось послухати розповідь, під час якої експериментатор виставляв картинки до кожної із ситуацій:

“Хлопчики (дівчатка) розмовляли про школу. Перший сказав, що ходить до школи лише тому, що його змушує мама та вчитель (№ 1 – зовнішній мотив).

Другий сказав, що ходить до школи, бо йому подобається вчитись, виконувати домашню роботу, завдання вчителя (№2 – навчальний мотив).

Третій хлопчик сказав, що ходить до школи, тому що там весело, є багато дітей, друзів, з якими можна погратись (№3 – ігровий мотив).

Четвертий хлопчик сказав, що ходить до школи, тому що вчитись потрібно усім. Без навчання ти нічого не досягнеш у житті, а коли вивчишся – зможеш стати ким захочеш (№4 – соціальний мотив).

П'ятий хлопчик сказав, що ходить до школи вчитись для того, щоб отримувати гарні оцінки і за це хвалили (№5 – мотив оцінки, похвали).

Після того, як учень прослухав розповідь, йому задавались такі запитання:

- 1) Хто на твою думку правий? Чому?
- 2) З ким би ти хотів вчитись? Чому?
- 3) З ким би ти хотів погратись? Чому?

Для перевірки того, що учень свідомо обирав картинки, розуміючи їх зміст, йому задавалось контрольне запитання “Що саме сказав цей хлопчик?”. Відповіді дітей заносились у таблицю, де відзначались вибір учня, мотив та відповідні бали (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Мотиви навчання учнів молодших класів

| Вибори учня | Мотив | | | | |
|-------------------|-------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I | | | | | |
| II | | | | | |
| III | | | | | |
| Контрольний вибір | | | | | |

1 – зовнішній мотив, вимога батьків – 0 б.; 2 – навчальний мотив – 4 б.; 3 – ігровий мотив – 1 б.; 4 – соціальний мотив – 3 б.; 5 – мотив оцінки – 2 б.

Бали, набрані за контрольну відповідь, додавались до відповідного вибору. Провідний мотив навчання визначався за кількістю виборів та поясненнями учнів. Кількість балів свідчила про рівень мотивації навчання.

IV. Дослідження ставлення учнів до оцінки.

Оцінка створює виховний та стимулюючий вплив лише у тому випадку, коли учні розуміють її значення та критерії оцінювання. Визначення ставлення

учнів до оцінки відбувалось на основі методики Т. Жук [65, с. 32-33]. З цією метою з учнями була проведена бесіда з таким переліком питань:

1. За яку відповідь учні отримують “відмінно”?
2. За яку відповідь учні отримують “добре”?
3. За яку відповідь учні отримують “задовільно”?
4. За яку відповідь учні отримують “незадовільно”?
5. Які оцінки частіше отримуєш ти?
6. Чи завжди справедливо тебе оцінює вчитель?
7. Чи завжди справедливо оцінюють інших учнів?
8. Чи потрібні у школі оцінки? Для чого?
9. Ти б хотів, щоб навчання було без оцінок?

Також учням пропонувалось назвати критерії оцінювання з математики, української мови та читання.

Відповіді фіксувались, після чого проводився їх якісний аналіз та визначалось наскільки діти усвідомлюють значення та критерії оцінок (усвідомлюють; недостатньо усвідомлюють; не усвідомлюють); ставлення учнів до оцінок власних, однокласників та в цілому.

Також учням було запропоновано оцінити письмові роботи однокласників та свої. Це дало змогу визначити наскільки критично вони ставляться до оцінювання, чи адекватно оцінюють себе та інших.

Для дослідження ставлення учнів до оцінки також проводилось спостереження за їхніми реакціями на високі та низькі оцінки. Визначалось, як оцінка впливає на рівень домагань учнів та мотивацію досягнення успіху.

V. Дослідження особливостей діяльності учнів, спрямованої на досягнення успіху у навчально-виховному процесі.

Дослідження проводилось шляхом спостереження за учнями та бесід з педагогами, під час якого визначалось:

- як учні працюють на уроці;
- наскільки вони є активними, цілеспрямованими;
- чи завжди виконують завдання вчителя;

- чи виявляють інтерес до навчальної діяльності;
- чи докладають максимум зусиль для вирішення педагогічних завдань та як все це відображається на результатах їхньої навчальної діяльності, успішності;
- особливості спілкування з однокласниками.

На основі вищезазначених критеріїв і показників було розроблено варіанти типів ставлення до успіху учнів молодших класів. В основу визначення типів ставлення до успіху було покладено окремі параметри ставлення за Б. Ломовим та характеристики емоційно-ціннісного компоненту навчальної діяльності [104, с. 332-335; 122, с. 108]. Зокрема, такі: модальність, активність, стійкість та усвідомленість.

Основною якісною характеристикою ставлення була визначена модальність, яка показує характер і силу ставлення до успіху. Активність показує рівень дієвості учнів у досягненні успіху та характеризувала ставлення від пасивного до дієвого, тобто наскільки активно учні здатні діяти для досягнення успіху. Про сформованість ставлення свідчить його стійкість [184, с. 49]. Тобто сформоване ставлення є стійким. Тому стійкість ставлення визначалась як наявність сталої позиції учнів до успіху. Епізодичність такої позиції була свідченням недостатньо сформованого ставлення. Відповідно до цих параметрів було виокремлено чотири типи ставлення до успіху: виразно позитивне, зацікавлене, недостатньо виразно позитивне, байдуже.

Нами визначалось, що ставлення до успіху саме по собі не може бути негативним. Проте неусвідомленість власних успіхів та стала пасивна позиція учнів до успіху виявляються у байдужому ставленні до нього. Виразно позитивне ставлення до успіху є дієвим та сталим, зацікавлене – недостатньо дієвим та сталим, недостатньо виразно позитивне – мало дієвим та епізодичним. Визначення типів ставлення до успіху в учнів та їх характеристик, з урахуванням виділених критеріїв та показників, відбувалось за результатами методики констатувального експерименту.

2.2.1. Вивчення стану проблеми створення ситуації успіху та стимулювання учнів до його досягнення у практиці спеціальної школи

З метою вивчення стану досліджуваної проблеми у практиці корекційної освіти було проаналізовано навчальні програми для учнів 2-4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей з таких шкільних предметів: “Читання”, “Українська мова”, “Я і Україна”, “Математика”, “Образотворче мистецтво”, “Трудове навчання”, підручники; програма позакласної виховної роботи в молодших класах спеціальних освітніх закладів для розумово відсталих дітей; календарні плани виховної роботи, а також проведено анкетування педагогів.

Аналіз навчальних програм свідчить про наявність спрямованості корекційно-виховної роботи на особистісний розвиток учнів, що передбачає окремі аспекти формування необхідних якостей для досягнення успіху у навчальній діяльності.

Зокрема, вивчення предметів “Українська мова” та “Читання” передбачає формування в учнів інтересу до навчального предмета, вміння планувати та оцінювати свою діяльність, радіти своїм успіхам та успіхам однокласників. У змісті програми предмету “Математика” містяться завдання, спрямовані на формування інтересу до виконуваних завдань, вміння планувати свою діяльність, самооцінки на основі перевірки прикладів та задач. У процесі вивчення предмету „Я і Україна” звертається увага на персональність та соціальну роль кожної дитини, правила поведінки у школі, у спілкуванні, розкривається сутність та значення праці в житті людини, надаються відомості про різні професії. Матеріал програми предмету “Основи здоров’я” спрямований на формування в учнів окремих знань про працю та відпочинок, настроїв людини та вміння його контролювати. Вивчення предмету “Образотворче мистецтво” передбачає розвиток мотивації практичної діяльності на основі опанування способів її виконання, вміння оцінювати результати образотворчої діяльності, планувати та контролювати свою діяльність. Навчальний матеріал предмету “Трудове навчання” спрямований на

формування позитивного ставлення до результатів своєї діяльності, наполегливості та цілеспрямованості.

Відповідно аналіз навчальних програм свідчить, що стандарти корекційної освіти передбачають формування окремих якостей та рис особистості необхідних для досягнення успіху. Проте це відбувається у контексті загального розвитку особистості учнів та не передбачає надання знань про успіх, його значення в житті людини та шляхи досягнення. Разом з тим недостатньо уваги приділяється розвитку мотивації досягнення, формуванню адекватної самооцінки учнів, впевненості у собі, роз'ясненню значення оцінки та критеріїв оцінювання з окремих предметів, вмінню долати труднощі, адекватно реагувати на невдачі, визначати оптимальні шляхи досягнення успіху, приймати допомогу.

З метою виявлення навчального матеріалу, зміст якого передбачає формування в учнів знань, уявлень про успіх та шляхи його досягнення, нами було проведено аналіз читанок для учнів молодших класів. Аналіз підручників свідчить, що у них містяться художні твори, в яких розглядаються окремі аспекти проблеми досягнення успіху у навчанні та повсякденному житті.

Так, у змісті підручника Читанка для 2-го класу у розділі “Така мила і щедра осінь” є вірші про школу (“У школу”, “Бережи школу”, “Школа”), зміст яких спрямований на формування відповідального ставлення до навчання. У розділі “Світло об’являється як відкриваєш книжку”, розглядається значення книги в житті людини з метою формування позитивного ставлення до навчання. Також міститься твір “Хочеш бути щасливим не будь лінивим”, зміст якого вчить учнів, що результат роботи залежить від докладених зусиль. Аналіз підручника Читанка для 3-го класу показав, що першим розділом його змісту є “Школа відчиняє двері нам усім”, що містить 11 текстів, в яких розкривається сутність навчання, зокрема: “Перше вересня”, “Найдорожчий плід”, “Любіть книжку” та ін. Розділ “Людина починається з добра” містить тексти, в яких показано деякі умови досягнення мети, вони вчать бути працьовитими та наполегливими у діяльності: “Мудра голка”, “Ледача подушка”, “Чергова” та

ін. У змісті підручника “Читанка” для 4-го класу у розділі “Щасливо там жити, де вміють дружити” містяться тексти зміст яких вчить учнів, що для досягнення чогось у житті необхідно навчатись та наполегливо працювати, зокрема: “Без навчання немає вміння”, “Який слід повинна залишити людина на землі”. Розділ “Роби невтомно, вміло, хоч мале, та добре діло” міститься 12 текстів, зміст яких вчить наполегливо працювати для досягнення мети, відчувати радість від виконаної роботи.

Аналіз творів читанок свідчить, що їх зміст епізодично сприяє формуванню в учнів знань про навчання, вмінь проявляти наполегливість, цілеспрямованість у діяльності. Проте у змісті текстів не вживаються слова “успіх” чи “досягнення мети”, що не сприяє формуванню позитивного ставлення до успіху. Крім того відсутня послідовність, систематичність та цілісність формування знань та вмінь необхідних для досягнення успіху.

Ефективність створення ситуації успіху, що передбачає стимулювання учнів до активності залежить від взаємозв'язку навчання з виховною роботою. Тому нами було проаналізовано програму позакласної виховної роботи в молодших класах спеціальних закладів для розумово відсталих дітей з метою визначення особливостей стимулювання учнів до досягнення успіху у позаурочний час та виявлення матеріалу, що спрямований на формування знань, вмінь та якостей особистості необхідних для досягнення успіху.

Аналіз програми позакласної виховної роботи дав змогу визначити основні цілі виховної роботи, які передбачають формування в учнів самосвідомості, емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, інтересів та нахилів, вольової сфери, саморегуляції та ін., що в цілому створює сприятливий вплив на формування позитивного та дієвого ставлення до успіху. Проте зміст програми не передбачає систематичності формування позитивного та дієвого ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності.

Так, у I розділі “Розвиток і корекція основних психічних процесів” у змісті роботи передбачено формування знань про планування діяльності та вміння аналізувати її результати, визначати успіхи та недоліки.

Зміст матеріалу II розділу “Формування особистісних якостей та культури поведінки в учнів” спрямований, зокрема, на формування таких якостей особистості як відповідальність та працелюбність, а також вміння адекватно реагувати на зауваження, емоційні прояви оточуючих, проявляти та стримувати власні емоції.

Формування знань та вмінь організовувати режим дня, чергувати працю та відпочинок, що створює позитивний вплив на розвиток працездатності та активності учнів у навчальній діяльності, здійснюється у III розділі програми “Формування навичок санітарно-гігієнічної культури та самообслуговування”.

VI розділ програми “Виховання особистості дитини як учня, члена шкільного колективу” спрямований на формування знань про особливості процесу навчання, вмінь організовувати та виконувати навчальну діяльність.

Стимулювання до виконання учнівських обов’язків, шляхом роз’яснення значення праці та ознайомлення з професіями передбачено V розділом програми “Формування знань та уявлень учнів про довкілля, природу”.

У VI розділі програми “Виховання особистості дитини як члена колективу” розглядаються права та обов’язки дітей, розкривається індивідуальність дитини та її сім’ї. Матеріал спрямований на стимулювання учнів до спілкування з однолітками, встановлення та підтримування дружніх стосунків, що сприяє підвищенню ефективності спільної діяльності учнів.

Зміст матеріалу VII розділу “Виховання громадянина, патріота своєї Батьківщини” передбачає надання учням знань про школу, її традиції, історію, правила поведінки у школі, а також формування позитивного ставлення до школи, поваги до колективу, педагогів.

Аналіз програми позакласної виховної роботи свідчить, що її матеріал передбачає формування в учнів окремих знань про сутність процесу навчання, проте увага здебільшого звертається не на формування позитивного ставлення до навчання, а на роз’яснення правил поведінки та обов’язків учнів у школі. Також недостатньо уваги приділяється формуванню розуміння сутності оцінки та критеріїв оцінювання. Не роз’яснюється сутність успіху, не надаються

знання про шляхи досягнення успіху, а формування якостей особистості необхідних для його досягнення є епізодичним та несистематичним.

З метою виявлення ефективності реалізації завдань програми позакласної виховної роботи у практиці було проаналізовано календарні виховні плани молодших класів Хотинської (Чернівецька обл.), Бориславської (Львівська обл.), Великолюбінської (Львівська обл.), Солобківецької (Хмельницька обл.), Староприлуцької (Вінницька обл.) спеціальних шкіл.

Аналіз виховних планів показав шляхи формування позитивного ставлення до успіху розумово відсталих учнів, а саме формування знань, вмінь, навичок та якостей особистості необхідних для його досягнення.

Основна увага приділяється роз'ясненню учням сутності процесу навчання, ознайомленню з правилами поведінки у школі, обов'язками учнів, проте не роз'ясненню значення навчання з метою формування позитивного ставлення до нього. Наприклад, у виховних планах Хотинської спеціальної школи передбачено проведення таких бесід та розповідей: “Чого вчать у школі”, “Поведінка у школі”, “Шануймо книгу, вона – наш вчитель”, “Я – школярик”, “Які права та обов'язки учнів”, “Моя поведінка під час перерви”, “Школа – наш дім, а ми господарі у ній”, “Моє робоче місце”.

Аналіз виховних планів Солобківецької та Бориславської спеціальних шкіл засвідчив, що у змісті виховної роботи передбачено проведення не більше однієї бесіди щодо роз'яснення учням сутності та значення оцінки, наприклад: “Які бувають оцінки”, “Хороші та погані оцінки у школі”.

У виховних планах містяться окремі бесіди, що передбачають формування уявлень учнів про організацію режиму дня. Проте їх проведення не передбачає роз'яснення учням значення раціонального поєднання праці та відпочинку для досягнення успіху. Наприклад, у виховних планах Староприлуцької спеціальної школи містяться такі теми бесід: “Подружись з розпорядком дня”, “Ти і твої друзі на перерві”, “Як організувати свій день”.

У календарних планах епізодично приділяється увага розвитку емоційно-вольової сфери учнів. Наприклад, у виховних планах Великолюбінської

спеціальної школи містяться такі бесіди: “Весела посмішка моя”, “Поганий настрій”, “Вчимось діяти як треба, а не як хочеться”, “Наше спілкування”.

Також у змісті виховної роботи приділяється увага формуванню в учнів знань та уявлень про професію, з цією метою передбачено проведення різних бесід профорієнтаційної тематики, під час яких розкриваються окремі аспекти значення навчання, зокрема для оволодіння певною професією.

Аналіз календарних планів засвідчив, що зміст виховної роботи, спрямований на формування окремих знань про сутність процесу навчання, оцінки, організації дня. Проте не надаються знання про успіх та шляхи його досягнення, не зважаючи на те, що проведення деяких виховних заходів спрямоване на формування якостей та рис особистості необхідних для його досягнення. У загальному відсутня послідовність та систематичність змісту матеріалу спрямованого на формування позитивного ставлення до успіху та стимулювання учнів до його досягнення.

Вивчення проблеми створення ситуації успіху у практиці роботи спеціальних шкіл передбачало також виявлення особливостей стимулювання учнів досягнення успіху, створення ситуації успіху у навчально-виховній діяльності та формування позитивного ставлення до успіху. З цією метою було проведено анкетування педагогів спеціальних шкіл (36 респондентів).

Першочерговим завданням було виявлення пріоритетних методів стимулювання, що використовуються вчителями у навчальній діяльності. Результати анкетування свідчать, що 63,89% вчителі надають перевагу методам заохочення, 36,11% вчителів – гармонійному поєднанню методів заохочення і покарання. Жоден з опитаних респондентів не віддав перевагу методам покарання. Переважання методів заохочення створює сприятливі умови для формування мотивації досягнення успіху. Серед методів заохочення у навчальній діяльності вчителі надають перевагу якісній оцінці (72,22%) над кількісною (27,78%).

Серед методів покарання за порушення дисципліни на уроці вчителі найчастіше використовують зауваження (88,89%), лише 2,78% опитаних знижують оцінку за дисципліну, а 8,33% знижують оцінку за дисципліну у журналі.

Незважаючи на низький показник використання покарання у вигляді зниження оцінки за дисципліну в журналі, його наявність свідчить про не правильне формування в учнів уявлень про критерії оцінювання діяльності на уроці.

За результатами анкетування 58,33%, респондентів надають перевагу демократичному стилю спілкуванню, на другому місці авторитарний – 22,22%, на третьому місці ліберальний – 19,45%. Відповідно результати свідчать про наявність значного відсотка вчителів, що надають перевагу авторитарному стилю спілкуванню з учнями, що в свою чергу не сприяє формуванню суб'єкт-суб'єктивних взаємин між вчителем та учнем, внутрішньої активної позиції учня.

За результатами дослідження виявлено, що 52,78% вчителів надають перевагу поєднанню усного та письмово опитування, 19,44% – лише усному опитуванню, 16,67% респондентів використовує формальну перевірку домашнього завдання, а 11,11% – поєднання усного й письмово опитування та взаємоперевірки. Результати засвідчили, що більшість вчителів використовує поєднання різних видів перевірки домашнього завдання, проте деякі вчителі використовують формальну перевірку домашніх завдань, що не сприяє підвищенню активності досягнення успіху учнями.

Створенню ситуації успіху та формуванню позитивного ставлення учнів до своїх досягнень сприяє формування інтересу до навчальної діяльності. З цією метою нами досліджувалось, яким чином вчителі зацікавлюють учнів у навчанні. Серед методів, прийомів та засобів стимулювання, які вони використовують під час уроків були виділені такі: дидактичні ігри (23,08%), наочний матеріал (16,92%), цікаві завдання (15,38%), відеоматеріал (13,85%), похвала (7,70%), оцінка (6,15%), казкові персонажі (4,62%), диференційовані завдання (4,62%), новизна матеріалу (3,07%), бесіди (3,07%) та ситуація успіху (1,54%). Результати свідчать, що лише незначний відсоток опитаних вчителів використовує ситуацію успіху з метою стимулювання учнів до активності у навчанні.

Пробудити інтерес учнів до навчання покликанні також нетрадиційні уроки, які безпосередньо підвищують активність учнів. Результати дослідження свідчать, що нетрадиційні уроки проводять 58,33% вчителів. Ними були виділені такі уроки: урок-гра, урок-подорож, урок-екскурсія, урок-змагання, урок-казка, урок-диспут та

інтегровані уроки. Проте 41,67% вчителів зазначили, що не проводять нетрадиційних уроків.

Близько 25% опитуваних зазначили, що їм відомі прийоми створення ситуації успіху та вони епізодично використовують їх у своїй діяльності. Результати свідчать про недостатність знань вчителів про прийоми створення ситуації успіху, оскільки вони вказували лише окремі з них, а також про епізодичність та несистематичність їх використання. Серед опитаних вчителів лише 27,78% вказали, що використовують авансоване оцінювання з метою підвищення мотивації навчання учнів, у переважній більшості з низькою самооцінкою. Решта вказали, що взагалі не використовують авансоване оцінювання у своїй діяльності.

Респонденти зазначили, що ситуація успіху є необхідною у навчально-виховному процесі. Метою її створення вони називали: підвищення самооцінки учнів (41,67%), мотивації навчання (38,89%), формування позитивного ставлення до навчальної діяльності (11,11%) та краще засвоєння знань учнями (8,33%).

Результати проведеного анкетування свідчать про те, що вчителі початкових класів спеціальних шкіл використовують різні методи, прийоми та засоби стимулювання розумово відсталих учнів до навчальної діяльності, серед яких надають перевагу дидактичним іграм, наочному матеріалу, цікавим завданням. Рідше використовують похвалу, оцінку, казкові персонажі та ін. Проте практично не використовують прийомів створення ситуації успіху. Крім того лише незначній частині вчителів відомі сутність та прийоми створення ситуації успіху. Це свідчить про те, що у навчально-виховній діяльності більшість опитаних вчителів не створює спеціальних умов для досягнення успіху розумово відсталими учнями.

Отже, вивчення стану проблеми створення ситуації успіху та стимулювання учнів до його досягнення у практиці корекційної освіти засвідчило, що недостатньо уваги приділяється створенню спеціальних умов для досягнення успіху учнями у навчально-виховній діяльності, відсутній диференційований та індивідуальний підхід щодо формування позитивного ставлення до успіху.

2.2.2. Результати констатувального експерименту

Констатувальний експеримент проводився на базі Солобківецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату (Хмельницька обл.), Хотинської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №1 (Чернівецька обл.), Великолюбінської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату (Львівська обл.), Бориславської спеціальної школи-інтернату I-III ступенів (Львівська обл.), Староприлуцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату (Вінницька обл.) та Кам'янець-Подільської спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 1 з поглибленим вивченням німецької мови (Хмельницька обл.). У дослідженні брало участь 140 учнів з вадами інтелекту та 126 з нормальним розвитком (2-4-х класів), а також 36 педагогів спеціальних шкіл.

У процесі констатувального експерименту досліджувалось ставлення учнів до успіху у навчально-виховній діяльності, відповідно до критеріїв, що були виділені нами у параграфі 2.1.

З метою дослідження усвідомлення та мотивації досягнення успіху проводилась методика Хоппе, результати якої були ідентифіковані зі спостереженням за учнями у навчально-виховній діяльності. Результати дослідження дозволили 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 переважання мотивів досягнення успіху або уникнення невдачі;
- переважання мотивів уникнення невдачі.

До першої групи були віднесені 12,86% учнів з вадами інтелекту та 61,90% учнів з нормальним розвитком, які під час дослідження враховували свої успіхи та невдачі при виборі завдань. Після успішно виконаного завдання вони обирали складніше, і навпаки, у випадку невдачі надавали перевагу легшим завданням. Успіх викликав у них позитивні емоції, радість, посмішку, задоволення. Невдачі засмучували, проте вони не відмовлялись від подальшого виконання завдань, а також при цьому не знижувалась для них привабливість розв'язання складніших завдань. Наприклад, після неправильного розв'язання 7-го завдання з математики, учень 2-го класу допоміжної школи Максим Т. вибрав 5-те, і, успішно розв'язавши його, наступним обрав 8-ме. У цих учнів спостерігалось значне прагнення успішно виконати завдання, відповідно для цього вони докладали достатньо зусиль. Обмеження часу не знижувало результативності виконання завдань, при чому для учнів було важливим не просто швидко справитись із завданням, а зробити це правильно. Чергування успіхів та невдач при виконанні завдань сприяло переоцінці невдач та викликало бажання покращити результат у майбутньому. Зокрема, учениця 3-го класу з розумовою відсталістю Олеся К. не змогла правильно відповісти на запитання з “Я і Україна” та сказала: *“Напевно, коли ми це вчили, я прослухала”*, а учениця 4-го класу з нормальним розвитком Марина К. не розв'язавши правильно завдання з “Математики” сказала: *“Мені треба це повторити”*. Виконання завдань не потребувало контролю та стимулювання.

Самооцінка, яку давали собі ці учні була високою та середньою. У 2,86% респондентів цієї групи з розумовою відсталістю та у 38,09% учнів з нормальним розвитком спостерігався адекватний самооцінці рівень домагань. Проте решта учнів (10% – з вадами інтелекту, 23,81% – з нормальним розвитком) мали занижений рівень домагань.

У навчальній та виховній діяльності учні цієї групи є успішними, проявляють активність та прагнуть досягти успіху. Для них характерним є переважання мотивів досягнення успіху.

50,0% учнів з вадами інтелекту та 30,16% учнів нормальним розвитком склали другу групу. Ці учні не завжди враховували свої успіхи та невдачі при виборі завдань. У цій групі було виділено три підгрупи учнів, що відрізнялись за емоційними реакціями на успіхи й невдачі та мотивами вибору завдань.

Першу підгрупу складають 7,86% учнів з порушенням та 5,56% з нормальним інтелектом, які декілька разів після невдачі вибирали більш складне завдання. Вони ніби намагались довести експериментатору, що можуть краще, а невдача є випадковою. При цьому свої невдачі пояснювали ситуативними обставинами. Так, після невдалого виконання 6-го і 7-го завдань з “Української мови” учень 3-го класу з розумовою відсталістю Дмитро С. вибрав наступним 8-ме, пояснивши, що *“Сьоме я щось не хотів розв’язувати, якби хотів розв’язав би”*. Відповідно спостерігається високий рівень мотивації досягнення успіху, але при цьому він є неадекватним, оскільки втрачає свою сутність через досягнення успіху лише заради успіху. Це підтверджує й вибір останнього завдання, яке учні обирали найскладнішим з тих, що залишилися, незважаючи на те, як було виконане попереднє.

Емоційні реакції на невдачу були негативними, вони 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.

Учні цієї підгрупи не відступали перед невдачами, але підхід до покращення результату у них не передбачав урахування попередніх невдач. Тому виконання завдань не потребувало стимулювання, але був необхідний контроль за ними. Наприклад, після невдалого виконання 8-го завдання, учениця 4-го класу з розумовою відсталістю Оксана Л. вибрала 9-те, на що експериментатор сказала: *“Ти ж не змогла розв’язати 8-ме завдання, можливо спробуєш легше, оскільки 9-те буде ще складнішим”*. Проте вона не

відмовилась від виконання 9-го та відповіла: *“З цим я справлюсь точно”*, але не справившись, сказала: *“Напевно ви праві візьму легше”*. Обмеження часу на виконання завдань напружувало учнів, вони намагались швидко виконати їх, хвилювались при цьому, і як результат, допускали помилки.

Учні цієї підгрупи мають високу самооцінку та рівень домагань, який неадекватно підвищувався під час експерименту після невдачі, що свідчить про знижену самокритичність. У загальному ці респонденти достатньо успішні у навчанні, що пояснює високу самооцінку та самовпевненість. Проте в учнів з нормальним розвитком висока самооцінка сформувалась не лише на основі зовнішніх оцінок, як у розумово відсталих дітей. В цілому в учнів цієї підгрупи спостерігається переважання мотивів досягнення успіху.

До другої підгрупи відноситься 10,0% учнів з вадами інтелекту та 8,73% учнів з нормальним розвитком, які не враховували своїх успіхів при виборі завдань. З усіх запропонованих видів завдань періодично спостерігався вибір легшого завдання після успішного виконання попереднього. Наприклад, учениця 3-го класу з розумовою відсталістю Тетяна О. після успішного виконання 5-го завдання з *“Трудового навчання”*, вибрала наступним 3-тє. Спостереження за учнями свідчить, що вони 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 логічно обирали легше, але у випадку невдачі спостерігався значний спад у виборі завдання. Наприклад, учень 4-го класу з нормальним розвитком Олексій О. після невдалого виконання 7-го завдання вибрав 2-ге, хоча нерозв'язаним залишалось 5-те завдання.

Причиною вибору легшого завдання після успіху була невпевненість учнів у собі. На запитання експериментатора *“Чому ти обрала легше завдання?”*, учениця 4-го класу з розумовою відсталістю Світлана З. відповіла: *“Я не впевнена, що розв'яжу складніше”*. Учениця боялася помилитись, що свідчить про переважання мотивів уникнення невдачі та невпевненість у власних силах. Водночас опитування вчителів виявило, що у цих учнів вищі

показники можливостей, ніж вони використовують. 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 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.

До третьої підгрупи було віднесено 32,14% учнів з порушеним та 15,87% учнів з нормальним інтелектом, 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.

Свій вибір ці учнів здебільшого пояснювали словами *“просто”*, *“так захотілось”*, *“не знаю”* тощо. Проте спостереження за учнями свідчить, що вони вибирали легше завдання після успішно розв’язаного попереднього, періодично ніби *“недовіряючи”* своїм успіхам, тобто намагались уникнути невдачі. Зазвичай це відбувалось після того, як попереднє завдання змусило 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 їх, знижувала настрій, активність виконання наступних завдань й у більшості випадків стимулювала до вибору легшого завдання та різкого зниження рівня домагань. Наприклад, учень 3-го класу з розумовою відсталістю Андрій Т. після неправильно розв’язаного 7-го завдання наступним обрав 2-ге, а учениця 3-го класу з нормальним розвитком Світлана М. неправильно розв’язавши 5-те завдання наступним обрала 1-ше. Проте під час дослідження учні також могли після невдачі обрати складніше завдання. Цей вибір вони здійснювали демонстративно, оскільки помітним було те, що самі не вірять у його успішне розв’язання. Обмеження часу на виконання завдань знижувало продуктивність діяльності. Чергування успіхів та невдач сприяло періодичній переоцінці успіхів та невдач учнів.

Самооцінка, яку давали собі учні у більшості була середньою, хоча окремі з них давали собі високу самооцінку. Проте це не відображало реальної оцінки своїх можливостей, а було бажанням виглядати розумним в очах експериментатора. При цьому у них низький рівень домагань. У цих учнів спостерігається ситуативне переважання мотивів досягнення успіху або уникнення невдачі. Вони прагнуть успіху, проте в той же час хочуть уникнути невдачі. Ці учні потребують стимулювання для досягнення успіху, оскільки часто недооцінюють свої можливості і без контролю та стимулювання у них спостерігається тенденція до переважання мотивів уникнення невдачі.

Третю групу, складають 37,14% учнів з вадами інтелекту та 7,94% учнів з нормальним розвитком, які взагалі не враховували свої успіхи та невдачі при виборі завдань. Вибір наступного завдання здійснювався без досвіду виконання попереднього. Учні не проявляли при цьому виразних емоційних реакцій. Вони вибирали завдання, не задумуючись та були байдужими до результату, що свідчить про некритичність вибору. Наприклад, учень 2-го класу з розумовою відсталістю Дмитро О. вибрав наступне завдання, навіть не почувши про результат попереднього. Також учні вибирали завдання з 1-го по 12-те по порядку, чи навпаки, при цьому вони не зважали на підказки з боку експериментатора, їх цікавив лише вибір номерів. Такий вибір завдань спостерігався в усіх учнів з нормальним розвитком цієї групи.

У цих досліджуваних не спостерігалось прагнення досягти успіху. Обмеження часу не знижувало і не підвищувало результативність виконання завдань. 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 при цьому виразних емоційних реакцій на свої успіхи та невдачі. Успіх не стимулює підвищення мотивації його досягнення та не створює для них значного впливу. У випадках труднощів вони легко відступають і не

намагаються справитись з ними, невдачі сприяють відмові від бажаних цілей. Зазвичай вибирають найлегші завдання, і навіть при цьому не проявляють наполегливості та активності для їх вирішення.

Самооцінка, яку давали собі учнів з вадами інтелекту цієї групи була висока або середня, у деяких – завищена, рівень домагань при цьому низький на що вказує вибір першого завдання в межах легких завдань, або ж навпаки вони могли почати з найскладнішого. Самооцінка учнів з нормальним розвитком в переважній більшості висока, рівень домагань при цьому низький. У них переважають мотиви уникнення невдачі, які мають зовнішній характер. Тобто вони, виконують навчальну діяльність з метою уникнення покарань.

Порівняльні результати дослідження урахування учнями з вадами інтелекту та нормальним розвитком своїх успіхів та невдач представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Урахування учнями з розумовою відсталістю та нормальним розвитком своїх успіхів та невдач (у %)

| Групи учнів | Учні з розумовою відсталістю | Учні з нормальним розвитком |
|---|-------------------------------------|------------------------------------|
| Учні, які враховували успіхи та невдачі | 12,86 | 61,90 |
| Учні, які частково враховували успіхи та невдачі: | 50,0 | 30,16 |
| Учні, які не враховували невдачі | 7,86 | 5,56 |
| Учні, які не враховували успіхів | 10,0 | 8,73 |
| Учні, які декілька разів не враховували успіхів та невдач | 32,14 | 15,87 |
| Учні, які взагалі не враховували успіхи та невдачі | 37,14 | 7,94 |

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. Порівняльні

результати дослідження мотивації досягнення успіху та уникнення невдачі в учнів з порушеним та нормальним інтелектом представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Дослідження мотивації досягнення успіху та уникнення невдачі в учнів з розумовою відсталістю та нормальним розвитком (у %)

| Мотивація досягнення успіху або уникнення невдачі | Учні з розумовою відсталістю | Учні з нормальним розвитком |
|--|-------------------------------------|------------------------------------|
| Переважають мотиви досягнення успіху | 20,72 | 67,46 |
| Незначне переважання мотивів досягнення успіху або уникнення невдачі | 32,14 | 15,87 |
| Переважають мотиви уникнення невдачі | 47,14 | 16,67 |

Дослідження ставлення учнів до навчальної діяльності відбувалося на основі бесіди. Аналіз відповідей учнів дозволив виділити декілька типів ставлення до навчання:

- виразно позитивне;
- зацікавлене;
- недостатньо виразно позитивне;
- негативне;
- байдуже.

Виразно позитивне ставлення до навчання спостерігається у 2,86% учнів з вадами інтелекту та у 43,65% учнів з нормальним розвитком. Ці учні усвідомлюють значення навчання, розуміють його сутність та проявляють пізнавальний інтерес. Проте учні з нормальним розвитком більше усвідомлюють значення навчання та розуміють його сутність, ніж розумово відсталі, про що свідчать їхні відповіді. Наприклад, на запитання “Для чого ти навчаєшся?”, учень 2-го класу з розумовою відсталістю Максим Т. відповів: *“Щоб багато знати і вміти в майбутньому усе робити”*, учениця 3-го класу з розумовою відсталістю Олеся К. відповіла: *“Щоб все знати і бути розумною”*, а учень 2-го класу з нормальним розвитком Артур К. відповів: *“Щоб бути розумним і працювати тим, ким захочеш коли виростеш”*, учень 3-го класу з нормальним розвитком Ігор С. – *“Щоб бути розумним і освіченим”*.

Учні позитивно ставляться до школи, вчителів, однокласників. Їм подобається навчатись, отримувати нові знання. У навчальній діяльності вони проявляють активність, люблять відповідати на уроках, завжди виконують домашні завдання та вважають їх необхідними. У цілому ставлення до навчання є дієвим та сталим.

Серед уроків, що подобаються найбільше розумово відсталі учні цієї групи виділяли читання, українську мову та трудове навчання, а учні з нормальним розвитком – математику, українську мову, читання. При чому вони не лише називали улюблений урок, але й об'єктивно пояснювали свій вибір. Так, учень 2-го з розумовою відсталістю класу Денис Г. сказав, що йому подобається читання, *“бо це цікаво і я люблю читати”*, а учениця 2-го класу з нормальним розвитком Олександра С. сказала, що їй найбільше подобається математика, тому що *“на математиці мені подобається вчитись розв'язувати нові задачі”*. Крім того розумово відсталі учні виділяли трудове навчання, пояснюючи свій вибір не лише цікавістю для них предмету, але й необхідністю його для подальшого трудового життя. Це пояснюється тим, що у спеціальній школі більше уваги приділяється трудовому навчанню та вихованню учнів.

Зацікавлене ставлення до навчання спостерігається у 17,86% учнів з порушенням та у 23,81% учнів з нормальним інтелектом. У цілому ставлення до навчання є позитивним, проте недостатньо дієвим. Учні позитивно ставляться до школи, однокласників та навчання в цілому, проте розумово відсталі досліджуванні недостатньо усвідомлюють його значення, порівняно з учнями з нормальним розвитком. Наприклад, учень 4-го класу з розумовою відсталістю Максим С. вважає, що навчатись потрібно для того: *“Щоб бути розумним, вміти рахувати, писати і читати”*. Учні з нормальним інтелектом більше усвідомлюють значення навчання, розуміють його сутність та проявляють пізнавальний інтерес. Наприклад, учень 4-го класу з нормальним розвитком Михайло Д. вважає що потрібно навчатись, щоб *“здобути освіту і бути грамотним”*. На запитання *“Для чого вчитель задає домашні завдання?”* учениця 2-го класу з розумовою відсталістю Марина К. відповіла: *“Щоб*

вивчити і на уроці було менше вчити”, а учень 2-го класу з нормальним розвитком Влад М. відповів: *“Для того, щоб ми підготувались до наступного уроку”*. На запитання *“Для чого потрібно вчитись?”* учень 3-го класу з розумовою відсталістю Максим Д. відповів: *“Щоб бути розумним”*, на запитання *“Для чого ти навчаєшся?”* відповів: *“Щоб всі знали, що я розумний”*, а учениця 3-го класу з нормальним інтелектом Олена Т. на запитання *“Для чого потрібно навчатись?”* відповіла: *“Для того, щоб мати багато знань”*, а на запитання *“Для чого навчаєшся ти?”* – *“Щоб стати відмінницею”*.

У більшості розумово відсталих учнів спостерігається наявність зовнішньої мотивації навчання, на відміну від учнів з нормальним інтелектом, для яких навчання більшою мірою має особистісний характер. Позитивне ставлення до навчання характеризується вибірковістю, яка в деяких учнів проявляється не лише при виконанні окремих завдань, але й у ставленні до навчальних предметів. Серед улюблених уроків учні з порушеним інтелектом виділяють українську мову, читання і малювання, а учні з нормальним – математику, українську мову та фізичну культуру. Свій вибір пояснювали власними успіхами та легкістю вивчення. Наприклад, учениця 2-го класу з розумовою відсталістю Дарина Ф. назвала улюбленим предметом читання і пояснила свій вибір так: *“Люблю читання, бо читаю краще за всіх дітей”*, учень 3-го класу Валентин Г. сказав: *“Я люблю письмо, бо писати легко”*, а учень 4-го класу з нормальним інтелектом Андрій Г. сказав: *“Математику я люблю, бо добре рішаю приклади, а фізкультуру, бо краще за всіх бігаю”*.

До третьої групи, яка складає 42,14% респондентів з порушеним та 15,87% з нормальним інтелектом, ми віднесли учнів, у яких спостерігається позитивне, але недостатньо виразне ставлення до навчання, що характеризується малою дієвістю або пасивністю та епізодичністю. Вони недостатньо усвідомлюють значення навчання, проте уявлення про його сутність в учнів з нормальним розвитком є більш точними та повнішими, ніж у розумово відсталих. Наприклад, на запитання *“Для чого потрібно навчатись?”* учень 3-го класу з розумовою відсталістю Віталій Б. відповів: *“Щоб вміти*

писати і рахувати”, учень 4-го класу з розумовою відсталістю Атрем Ц. вважає, що навчатись потрібно для того, щоб *“не обманювали в магазині”*. На це ж запитання учень 3-го класу з нормальним інтелектом Артур Г. відповів: *“Для того, щоб багато знати і вміти”*, а учень 4-го класу з нормальним інтелектом Роман Ф. – *“Бо всі мають ходити в школу, щоб чогось навчитись”*. На запитання *“Для чого задають домашнє завдання?”* учень 3-го класу з розумовою відсталістю Кирил М. відповів: *“Щоб ми не бігали після уроків”*, учениця 4-го класу з нормальним розвитком Тетяна Л. відповіла: *“Щоб ми вчилися”*.

Деяким учням цієї групи не подобається школа, де вони навчаються. Проте, учні з нормальним інтелектом більш свідомо пояснювали причини через які б хотіли навчатись вдома, чи в іншій школі, за що їм подобається та не подобається навчання. Розумово відсталі учні пояснювали це, наводячи не зовсім об’єктивні причини, а окремі з них взагалі не могли пояснити. Наприклад, учениця 4-го класу з розумовою відсталістю Альона Д. сказала, що любить свою школу, тому що *“вона гарна”*, а учень 4-го класу з нормальним інтелектом Максим Б. – тому що *“в школі є з ким погратись”*. Учень 2-го класу з розумовою відсталістю Микола Н. висловив бажання вчитись в іншій школі, тому що *“там може бути весело”*, учениця 2-го класу з нормальним інтелектом Марина Д. висловила бажання перейти в іншу школу, тому що *“не подобається вчитель”*.

Позитивне ставлення до навчання учнів цієї групи не носить особистісний характер, а виражає необхідність у схваленні з боку педагогів. Самостійно учні не проявляють активність у навчанні, але завжди виконують завдання вчителя. Ставлення до навчальних предметів вибіркоче, причому позитивне ставлення до них основане не на їх змісті, а на формах проведення та легкості вивчення. Наприклад, учениця 2-го класу з розумовою відсталістю Аліна Ц. сказала, що найбільше їй подобається *“Трудове навчання”*, тому що *“його вчитель цікаво проводить”*, учень 3-го класу з розумовою відсталістю Василь Б. своїм улюбленим уроком назвав українську мову та пояснив: *“Бо*

дуже люблю писати букви”, а учень 3-го класу з нормальним інтелектом Андрій Г. назвав улюбленим уроком фізичну культуру, і пояснив: *“Я люблю бігати, гратись, а на фізкультурі дуже цікаво”*, учень 4-го класу з нормальним інтелектом Вадим Л. назвав читання тому, що *“на читанні не треба багато писати, бо я це не люблю”*. Серед улюблених уроків в учнів цієї групи з розумовою відсталістю переважають українська мова, трудове навчання, малювання, в учнів з нормальним розвитком – фізична культура, читання, трудове навчання.

В учнів з нормальним інтелектом цієї групи, на відміну від розумово відсталих учнів краще сформований пізнавальний інтерес і вони відповідальніше ставляться до навчання, тобто вміють підпорядковувати свої бажання потребам. У переважній більшості розумово відсталі учні не проявляють активності у навчанні й потребують контролю та стимулювання. Їх цікавить не зміст чи результат роботи, а безпосередньо сам процес. Розумово відсталі учні позитивно ставляться до вчителів та однокласників, а учні з нормальним інтелектом – вибірково позитивно.

16,43% учнів з порушеним та 13,49% з нормальним інтелектом мають негативне ставлення до навчання та не проявляють активності у навчанні. Розумово відсталі учні цієї групи не усвідомлюють значення навчання. Учні з нормальним інтелектом недостатньо усвідомлюють значення, проте розуміють сутність навчання.

Наприклад, учень 2-го класу з розумовою відсталістю Денис А. на запитання *“Для чого потрібно навчатись?”* відповів: *“Для школи”*, учениця 3-го класу з розумовою відсталістю Марічка А. на це ж запитання дала відповідь: *“Просто треба”*, а учень 3-го класу з нормальним інтелектом Вадим К. відповів: *“Щоб отримати диплом і поступити кудись”*. Тобто учні з нормальним інтелектом не надають навчанню вагомому значення, але розуміють його необхідність для подальшого навчання, на відміну від розумово відсталих. Під час навчальної діяльності учні цієї групи потребують постійного контролю та стимулювання. У більшості вони виконують вимоги вчителя,

проте є такі, які можуть в окремих випадках відмовлятися від виконання та агресивно реагувати на вимогу вчителя. На уроках вони часто відволікаються, не слухають ні вчителя, ні учнів, завдання виконують лише за вимоги вчителя. Епізодично проявляють інтерес до навчальної діяльності лише у випадку наявності ігрових моментів та яскравості подачі матеріалу. Причому зміст, що вивчається, має для них другорядне значення, а цікавить сам процес. Окремим учням з нормальним інтелектом частково важливий також результат діяльності. Самостійність у навчальній діяльності абсолютно не проявляють, не люблять відповідати на уроках, коли вчитель їх запитує мовчать, або повторюють слова вчителя чи учнів. Виконання домашнього завдання відбувається лише під контролем та вимогою вихователя.

Цим учням не подобається школа, окремим вчителі. Наприклад, вони бажають змінити школу пояснюючи це тим, що *“тут треба лягати спати вдень”* (Анатолій М., розумово відсталий учень 2-го класу); *“довго йдуть уроки”* (Назар Ж., розумово відсталий учень 4-го класу); *“тут погано вчать”* (Ангеліна С., учениця з нормальним інтелектом 2-го класу); *“задають багато вчити”* (Сергій В., учень з нормальним інтелектом 4-го класу). Пояснення учнів з нормальним інтелектом є більш свідомими, що підтверджує краще розуміння сутності навчання.

Розумово відсталі учні серед улюблених уроків виділяють малювання, музику, фізичну культуру. Наприклад, учениця 2-го класу Вікторія К. сказала, що любить малювання і пояснила: *“Це найлегший урок і я люблю малювати”*. Учні з нормальним інтелектом не виділяють улюблених уроків, пояснюючи, що їм ніякі не подобаються. Окремі з них називали фізичну культуру та музику. Тобто вибір уроку мало пов'язаний з пізнавальною діяльністю. Наприклад, учень 4-го класу Сергій М. вибрав фізичну культуру, тому що *“подобається спорт і не задають домашнього завдання”*.

Також серед досліджуваних було виявлено 20,71% розумово відсталих та 3,18% учнів з нормальним інтелектом, які мають байдуже, споглядально-пасивне ставлення до навчання. Наприклад, учениця 2-го класу з розумовою

відсталістю Ліза Г. на запитання “Для чого потрібно навчатись?” відповіла: “Щоб вміти робити зарядку”, учень 3-го класу з нормальним розвитком Максим В. – “Для розуму”.

Розумово відсталі учнів не могли адекватно пояснити для чого потрібно навчатись, учні з нормальним інтелектом частково пояснювали. Проте в цілому ці учні не проявляють активності у навчанні, часто відволікаються на уроках, не слухають вчителя, проте виконують його вимоги. Самостійно у навчальну діяльність не включаються, тому потребують контролю та стимулювання.

Вони називають улюблений урок навмання та не пояснюють вибору. Наприклад, учениця 2-го класу з розумовою відсталістю Руслана Г. вибрала читання і пояснила, що любить читати, хоча насправді вона не вміє ще читати.

Розумово відсталі учні цієї групи виявляють позитивне ставлення до школи, вчителів, однокласників, але без адекватного пояснення. Наприклад, учень 4-го класу з порушеним інтелектом Вадим Ю. сказав, що любить класного керівника, бо “вона дає їсти”. Симпатії учнів мало пов’язані з навчанням та підтверджують байдуже до нього ставлення. Учні з нормальним інтелектом висловлювали бажання не відвідувати школу або навчатись вдома. Деяким з них не подобаються вчителі. Наприклад, учень 2-го класу Олександр М. на запитання “Хто з вчителів тобі подобається?” відповів: “Ніхто, бо вони заставляють вчитись”.

Результати порівняльного дослідження ставлення до навчання учнів з розумовою відсталістю та нормальним розвитком представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Типи ставлення до навчання учнів з розумовою відсталістю та нормальним розвитком (у %)

| Типи ставлення до навчання | Учні з розумовою відсталістю | Учні нормальним розвитком |
|-------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Виразно позитивне | 2,86 | 43,65 |
| Зацікавлене | 17,86 | 23,81 |
| Недостатньо виразно позитивне | 42,14 | 15,87 |
| Негативне | 16,43 | 13,49 |
| Байдуже | 20,71 | 3,18 |

Визначення **мотивів навчальної діяльності** відбувалось на основі адаптованої до нашого дослідження методики М. Гінзбург. Результати порівняльного дослідження мотивів навчання свідчать, що вибір малюнка розумово відсталими учнями був менш усвідомленим, ніж в учнів з нормальним інтелектом, на що вказує декілька фактів. Передусім той, що розумово відсталі учні не могли пояснити свій вибір малюнка, або пояснювали його у не відповідності до змісту оповідання, що відповідав малюнку. Наприклад, учень 3-го класу з розумовою відсталістю Олексій Р. пояснив вибір навчального мотиву – *“тому що хлопчик гарно вчиться”*; учениця 4-го класу Надія Ш. вибрала зовнішній мотив, бо *“у хлопчика мама”*; учень 3-го класу Анатолій К. пояснив вибір ігрового мотиву – *“бо у нього м'яч”*; учениця 2-го класу Лариса В. вибрала соціальний мотив *“бо дівчинка ходить до школи”*. Тобто, розумово відсталі учні робили вибір, не співвідносячи малюнок із змістом оповідання або за зовнішнім зображенням.

Учні з нормальним інтелектом у переважній більшості співвідносили оповідання з малюнком і робили вибір за змістом, що йому відповідав. Наприклад, учениця 3-го класу з нормальним розвитком Алла О. вибрала малюнок, що відповідав навчальному мотиву і пояснила, що *“правильно сказав саме цей хлопчик, бо він любить вчитись”*, учень 2-го класу Роман Д. вибрав соціальний мотив, пояснивши, що *“вчитись мають усі, щоб потім піти працювати”*, учень 3-го класу Вадим К. вибрав малюнок із зовнішнім мотивом та пояснив, що *“правий саме він, бо його до школи мама заставляє ходити, мене теж”*. Лише 4,28% учнів з нормальним інтелектом не змогли пояснити свій вибір, але очевидним був той факт, що вони робили вибір усвідомлено, проте внутрішньо не завжди могли його прийняти. Зокрема, учень 3-го класу з нормальним інтелектом Сергій М. вибрав соціальний мотив, але під час бесіди та спостереження було помітно, що йому не цікаво вчитись. Проте він розуміє, що учні повинні вчитись для майбутньої професії. Інші ж учні просто обирали малюнки і на запитання *“Чому правильно сказав саме цей учень?”* відповідали: *“бо так правильно”* або *“так має бути”*.

Спільним у відповідях деяких учнів з порушеним та нормальним інтелектом було те, що вони пояснювали вибір малюнка, асоціюючи зображення з собою. Проте розумово відсталі учні не завжди правильно пояснювали зображене. Наприклад, учень 4-го класу з нормальним інтелектом Сергій В. вибрав малюнок із зовнішнім мотивом пояснивши, що *“учня, як і мене, вчитись заставляє мама”*, а учениця 2-го класу з розумовою відсталістю Яна Л., обравши цей самий малюнок, сказала, що *“він хоче бути з мамою і я тоже”*; учениця 4-го класу з нормальним інтелектом Олена К. вибрала малюнок, що за змістом оповідання відповідав навчальному мотиву і пояснила, що *“він як і я любить вчитись”*, а учениця 4-го класу з розумовою відсталістю Марта М., обравши малюнок з навчальним мотивом, пояснила, що *“хлопчик хоче гарних оцінок, і я тоже”*.

На відміну від учнів з нормальним інтелектом, розумово відсталі учні не могли запам'ятати, який зміст оповідання відповідає малюнкам, і як результат – їхній вибір був неусвідомленим. Тобто для одержання об'єктивних результатів вони потребували повторення оповідання, причому деякі неодноразово. І лише окремі учні з нормальним розвитком забували зміст, що відповідав малюнку, але вони самі перепитували, що сказав той чи інший учень.

Про більшу усвідомленість вибору учнів з нормальним розвитком, на відміну від розумово відсталих, свідчить також ідентифікація результатів з їхніми відповідями, отриманими під час бесіди та спостереженням за ними. Так, учні з нормальним інтелектом і під час бесіди, і при виборі малюнка давали одні й ті ж самі пояснення, а у відповідях розумово відсталих учнів не завжди відзначались співпадіння. Розумово відсталі учні частіше давали соціально очікувані відповіді та за цим же принципом робили вибір малюнка. Оскільки спостереження за учнями не підтверджувало їхніх позитивних відповідей, які свідчили про переважання навчальних мотивів. Це вказує на переважання у них зовнішньої мотивації навчання, спрямованої на схвалення з боку оточуючих, а також про те, що навчання не набуває для них особистісного характеру.

Результати дослідження мотивів навчання показали, що розумово відсталі учні недостатньо усвідомлюють сутність та значення навчання, у них недостатньо розвиненою є навчальна мотивація, на відміну від учнів з нормальним розвитком. Про це свідчить великий відсоток ігрових, оцінних та зовнішніх мотивів. Також не всі розумово відсталі учні, що вибирали навчальний мотив, достатньо усвідомлювали значення навчання.

Результати дослідження мотивів навчання представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Мотиви навчальної діяльності учнів з розумовою відсталістю та нормальним розвитком (у %)

| Мотиви початкової діяльності | Учні з розумовою відсталістю | Учні з нормальним розвитком |
|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Навчальний | 13,57 | 39,68 |
| Соціальний | 8,57 | 27,78 |
| Зовнішній (вимога батьків) | 27,86 | 10,32 |
| Ігровий | 23,57 | 7,14 |
| Мотив оцінки | 26,43 | 15,08 |

За результатами порівняльного дослідження ставлення до оцінки учнів з порушеним та нормальним інтелектом, з урахуванням, того наскільки вони усвідомлюють сутність оцінок (розуміють значення та критерії оцінювання) було виділено декілька груп:

- учні, які усвідомлюють сутність оцінки;
- учні, які недостатньо усвідомлюють сутність оцінки;
- учні, які не усвідомлюють сутності оцінки.

Близько 10,0% розумово відсталих та 61,90% учнів з нормальним розвитком усвідомлюють значення оцінки у навчанні, а також розуміють критерії оцінювання. Ставлення цих учнів до оцінок є позитивним. Вони виражають позитивне ставлення до високих та негативне до низьких. Попри розуміння сутності деякі учні не завжди виявляють адекватні реакції на оцінки, прагнення отримати високу оцінку у них є недостатнім.

Ці учні можуть, пояснити за що саме ставляться ті чи інші оцінки з різних предметів. Вони розуміють рівні оцінювання, пояснюють значення якісної оцінки вчителя “відмінно”, “добре”, “задовільно” і “незадовільно”. Проте учні з нормальним інтелектом дають більш повні та точні пояснення критеріїв

оцінювання. Наприклад, учень 4-го класу з розумовою відсталістю Павло П. пояснив: *“З української мови 10 балів ставлять – коли списав з книжки, вивчив правило; 9 – коли зробив кілька помилок, не гарно написав; 8 – коли правильно, але не акуратно написав, помилки зробив; 7 – коли більше помилок, виліз за лінію”*, а учениця 3-го класу з нормальним розвитком Юлія М. пояснила оцінки з української мови так: *“10 балів – коли все правильно написав, акуратно, охайно, знаєш правила; 9 – коли допустив 2 помилки, не довчив правило, виправляв в зошиті; 8 – коли більше двох помилок, не акуратно написано, вчитель допомагав; 7 – коли не охайно пишеш, допускаєш помилки”*.

Респонденти цієї групи вважають, що всі оцінки є необхідними у навчанні. Відмінним у відповідях учнів щодо необхідності оцінок є наявність зовнішньої та внутрішньої мотивації, при чому у розумово відсталих учнів переважає зовнішня, а в учнів з нормальним інтелектом у більшості – внутрішня. Наприклад, учні з нормальним розвитком відповідали, що оцінки потрібні *“щоб знати як ти вчишся”* (Сергій Т. 4-й клас), *“для того, щоб діти знали, як вони вчать”* (Кирил А. 2-й клас), а розумово відсталі учні – *“щоб вчитель похвалив потім за гарну оцінку”* (Артур Д. 3-й клас), *“щоб показати мамі”* (Ксенія Л., 4-й клас), *“щоб вчитель знав, як ти вчишся”* (Дарина Ф., 2-й клас).

У цілому респонденти цієї групи правильно оцінювали себе та однокласників. Хоча як серед учнів з порушенням, так і серед учнів з нормальним інтелектом, були такі, які не помічали своїх помилок та інколи могли завищити собі оцінку.

Другу групу склали учні, які недостатньо усвідомлюють сутність та розуміють критерії оцінок. Ставлення до оцінок є позитивним, проте вони не завжди адекватно на них реагують. Ці учні позитивно ставляться до високих оцінок, а низькі вважають непотрібними. Серед розумово відсталих учнів вони складають 49,28%, а з нормальним інтелектом – 29,36%.

Учні з вадами інтелекту могли пояснити якісні оцінки вчителя *“відмінно”*, *“незадовільно”*. Труднощі викликали середні оцінки, тобто

“задовільно” та “добре”, хоча саме їх вони найчастіше і отримують. Також при поясненні критеріїв оцінювання вони не ґрунтували свої відповіді на якихось конкретних моментах, а робили це в загальному. Їм важко було пояснити оцінки з різних навчальних предметів і вони могли зсуватись у відповідях з одного на інший. Наприклад, учень 4-го класу з розумовою відсталістю Микола Т., пояснюючи оцінки з математики, сказав, що *“12 можна отримати за те, що все правильно рішив; 11 – якщо щось не зовсім правильно і 10 теж не зовсім, 9 – коли не правильно пишеш букви; 8 – розв’язав неправильно; 7 – помилок багато; 6 – не акуратно писав; 5 – все не правильно роз’язав”*.

Учні з нормальним розвитком відчували труднощі при поясненні оцінок середнього рівня. Проте вони більш точно пояснюють критерії оцінювання, хоча їх відповіді є недостатньо повними.

Розумово відсталі учні висловлювали бажання отримувати лише високі оцінки. Хоча окремі з них, не зважаючи на висловлене бажання отримувати лише високі оцінки, позитивно емоційно реагують на оцінки середнього рівня, які частіше й отримують. Це свідчить про недостатнє розуміння критеріїв та значення оцінок, що призводить до недостатнього усвідомлення своїх успіхів та невдач у навчанні. Наприклад, учениця 3-го класу з розумовою відсталістю Алена Ж. на запитання “Чи потрібні в школі оцінки?” відповіла: *“Так, але лише високі. Бо решта не красиві”*.

Учні з нормальним інтелектом також виявляли бажання отримувати лише високі оцінки та вказували на те, що низькі оцінки непотрібні. Наприклад, учень 2-го класу Олександр А. вказав, що *“в школі потрібні лише високі оцінки, бо низькі ніхто не хоче отримувати”*, учень 3-го класу Дмитро З. відповів: *“Потрібні, але тільки хороші, бо за погані вдома сваряться”*.

Респонденти обох груп відчували труднощі при оцінюванні робіт однокласників та власних, через недостатнє розуміння критеріїв оцінювання. Також вони могли занижувати оцінки однокласникам, а собі завищувати.

До третьої групи були віднесені 40,72% розумово відсталих та 8,74,% учнів з нормальним інтелектом, які не усвідомлюють сутності оцінок, ставлення до оцінок є негативним або байдужим.

Учні цієї групи не розуміють значення оцінки та не можуть пояснити критерії оцінювання. Саме на основі нерозуміння критеріїв оцінювання у них сформувалось байдуже та негативне ставлення до них. Учні не можуть адекватно оцінити свої усні та письмові відповіді. Зазвичай ставлять собі та іншим учням такі оцінки, які частіше отримують під час уроків. Тобто, кожна оцінка у них асоціюється з відповідним учнем. Також вони можуть завищувати собі оцінку. Ці учні проявляють байдужість емоційних реакцій на оцінки, не засмучуються низьким та не радіють високим, які отримують дуже рідко. Розумово відсталі респонденти не могли визначитись чи потрібні в школі оцінки, відповідали навмання, але не пояснювали своєї відповіді.

Учні з нормальним інтелектом попри нерозуміння значення та сутності оцінок, все ж проявляли мало виразні емоційні реакції на них. Проте вони вважають, що оцінки не потрібні у навчанні. Наприклад, на запитання “Чи потрібні в школі оцінки?” учениця 4-го класу з нормальним інтелектом Діана Т. відповіла: *“Ні, бо мама свариться якщо погані”*. Критерії оцінювання пояснюють, наводячи загальні приклади. Так, учень 3-го класу з нормальним інтелектом Олександр Г. пояснював, що з читання *“12 балів ставлять за вірш; 11 – коли гарно читаєш; 10 – коли переказуєш; 9 – коли читаєш не виразно; 8 – не довчив вірш”*. Цим учням важко адекватно оцінювати свої та роботи однокласників. Вони намагались завищити собі оцінку, а однокласникам ставили, враховуючи те, як вони навчаються та особисті уподобання. Негативне ставлення учнів до оцінки переважно сформоване на основі зовнішньої мотивації. Наприклад, учень 4-го класу з нормальним інтелектом Сергій М. вказав, що оцінки є не потрібними через те, що *“я не отримую високих оцінок, а вдома за це сварять”*.

Результати порівняльного дослідження ставлення до оцінок розумово відсталих та учнів з нормальним розвитком представлені у таблиці № 2.7.

Таблиця 2.7

Ставлення учнів до оцінок (у %)

| Типи ставлення до оцінок | Учні з розумовою відсталістю | Учні з нормальним розвитком |
|--------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Усвідомлено-позитивне | 10 | 61,90 |
| Неусвідомлено-позитивне | 49,28 | 29,36 |
| Негативне | 14,29 | 5,56 |
| Байдуже | 26,43 | 3,18 |

Узагальнені результати дослідження усіх методик дали змогу виділити декілька типів ставлення до успіху учнів у навчально-виховній діяльності:

Виразно позитивне ставлення до успіху спостерігається у 2,86% учнів з порушеним та 38,09% учнів з нормальним інтелектом.

Учні цієї групи усвідомлюють власні успіхи, розуміють сутність успіху та шляхи його досягнення. Вони завжди адекватно враховують свої успіхи та невдачі. Для них характерним є переважання мотивів досягнення успіху, середня та адекватно висока самооцінка, яким відповідає середній та реалістично високий рівень домагань. В цілому мотивація досягнення відповідає реалістично високому рівню.

Ставлення учнів до навчання є виразно позитивним, а також носить особистісний характер. Вони усвідомлюють його значення та розуміють сутність. Проте, на відміну від учнів з порушеним, у цих учнів з нормальним інтелектом спостерігається краще розуміння значення та сутності навчання. Учні цієї групи проявляють інтерес, активність у навчанні та не потребують додаткових стимулювань для виконання навчальних завдань. Їм подобається навчатись у школі, вчителі та однокласники.

Мотивами навчальної діяльності і учнів з вадами інтелекту, і учнів з нормальним розвитком цієї групи є навчальні, які характеризуються бажанням вчитись та позитивним ставленням до навчання. В учнів з нормальним інтелектом також спостерігаються соціальні мотиви навчання, тобто вони навчаються для того, щоб у майбутньому кимось стати та вважають це обов'язком, але не перед кимось, а своїм власним.

Ці учні розуміють значення оцінок та позитивно ставляться до них. Вони вважають, що оцінки обов'язково мають бути у навчальному процесі для того,

щоб краще розуміти якість свого навчання, а також асоціюють свою роботу з високими оцінками, які хотіли б отримувати. Проте це не просто прагнення високої оцінки, оскільки учні розуміють, що для цього потрібно докласти достатньо зусиль та правильно виконати поставлене завдання.

У них спостерігається адекватна реакція на високі та низькі оцінки. У випадку позитивного оцінювання учні радіють та підвищують свій рівень домагань, беручись за наступні, інколи складніші завдання. Реакція на низьку оцінку теж адекватна. Вона проявлялась в адекватному зниженні рівня домагань, але не мотивації досягнення успіху. Тобто учні не беруться за складніші завдання, але не перестають при цьому прагнути успіху та докладати достатньо зусиль. Також вони адекватно оцінюють себе та однокласників, і в цілому оцінки вчителя та учнів співпадають.

У начально-виховній діяльності постійно прагнуть успіху та докладають достатньо зусиль для його досягнення. Зокрема, під час уроків завжди сумлінно виконують завдання вчителя, вміють наполегливо працювати, проявляють ініціативу, інтерес до навчання, люблять відповідати на уроках, активні. На самопідготовці не потребують додатково контролю за виконанням домашнього завдання, старанно виконують усі види робіт, роблять перевірку. У виховній діяльності також проявляють активність, беруть участь у виховних заходах, із задоволенням відвідують різні гуртки. Беручись за будь-яку роботу у позаурочний час вони також постійно прагнуть досягти успіху, завжди відповідально ставляться до виступів на заходах, наполегливо готуються, переймаються своїми успіхами та невдачами.

Під час бесіди з вчителями нами було виявлено, що учні цієї групи відповідальні, цілеспрямовані, вміють співпрацювати з іншими, мають гарні стосунки з однокласниками. Здібності учнів відповідають результатам їхньої діяльності, успішність – високому та достатньому рівням.

Другу групу складають 17,86% учнів з вадами інтелекту та 29,37% респондентів з нормальним розвитком, у яких спостерігається **зацікавлене ставлення до успіху** у навчально-виховній діяльності.

Учні цієї групи в цілому розуміють сутність успіху, проте недостатньо шляхи його досягнення. Вони усвідомлюють власні успіхи, але не завжди критично ставляться до невдач. Так, 7,86% розумово відсталих учнів та 5,56% дітей з нормальним інтелектом цієї групи не завжди враховують невдачі, проявляючи при цьому самовпевненість.

Характерною особливістю цих учнів є несистематичність у досягненні успіху. У них переважають мотиви його досягнення, проте вони не завжди докладають достатньо зусиль та вибирають адекватні шляхи для цього. Тому їхня діяльність потребує контролю та стимулювання. Учні з розумовою відсталістю цієї групи мають високу самооцінку та нижче середнього або низький рівень домагань. В учнів з нормальним інтелектом у більшості висока самооцінка, у деяких вона середня, рівень домагань нижче середнього.

У респондентів цієї групи з порушеним інтелектом ставлення до навчання характеризується зацікавленістю, проте недостатньою дієвістю, тобто несистематичністю. Таке ставлення до навчання спостерігається у 23,81% учнів з нормальним інтелектом, в решти (5,56%) цих учнів воно є виразно позитивним. Проте незважаючи на виразно позитивне ставлення до навчання у них зацікавлене ставлення до успіху. Оскільки у навчальній діяльності спостерігається звикання до успіху, і як результат, вони починають докладати недостатньо зусиль для його досягнення.

Розумово відсталі учні цієї групи недостатньо чітко усвідомлюють сутність та значення навчання, на відміну від учнів з нормальним інтелектом. Вони проявляють достатню активність з окремих навчальних предметів, які їм подобаються або легше даються, і в той же час потребують стимулювання та контролю з інших. Причому вибірковість проявляється не лише у навчальних предметах чи завданнях, але й у якісному підході до їх виконання.

Навчальна мотивація цих учнів з порушеним інтелектом має зовнішній характер і спрямована на показовість, на відміну від школярів з нормальним інтелектом. Серед мотивів навчання у них переважають соціальні та навчальні.

Ставлення до оцінок позитивне, проте у більшості недостатньо усвідомлене. Вони частково усвідомлюють значення та сутність оцінок та не завжди адекватно на них реагують. Емоційні реакції учнів на позитивні оцінки є адекватними, вони радіють своїм успіхам. Низькі оцінки не завжди викликають адекватні реакції. Отримавши низьку, або нижчу оцінку, ніж очікували, окремі учні сперечаються з вчителем, ображаються на нього, оскаржують свої оцінки, проте не намагаються виправити. В деяких учнів цієї групи позитивне ставлення до оцінки є усвідомленим, проте прагнення отримувати оцінки є недостатньо дієвим.

У цих розумово відсталих учнів спостерігається надмірна імпульсивність, емоційність, збудливість, яка негативно позначається на навчальній діяльності, а саме: виявляється у нерівномірності та несистематичності активності. Вони часто відволікаються, емоційно реагують на різні ситуації, переключаються з однієї діяльності на іншу, навіть коли не довели справу до кінця. Власне такі індивідуально-психологічні особливості учнів є однією з причин спаду активності у навчанні. Активність окремих учнів з порушеним та нормальним розвитком знижується й через самовпевненість, що проявляється у переоцінці своїх можливостей. Рівень докладених зусиль відповідає результатам діяльності. Винятком є випадки, коли учні вважають, що завдання з легких і не докладають надмірних зусиль для його вирішення.

Ці учні прагнуть бути успішними у виховній діяльності, оскільки проявляють ініціативу та беруть участь у різних заходах, відвідують гуртки, але й тут проявляється несистематичність діяльності. Успішність розумово відсталих учнів є нерівномірною, за рахунок спадів активності, але у загальному відповідає достатньому рівню. В учнів з нормальним розвитком успішність відповідає високому та достатньому рівням.

Недостатньо виразно позитивне ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності спостерігається у 42,14% учнів з розумовою відсталістю та 24,60% учнів з нормальним розвитком.

Учні цієї групи недостатньо усвідомлюють власні успіхи, частково розуміють сутність успіху та шляхи його досягнення. Вони не завжди враховують свої успіхи та невдачі. Частіше не враховують успіхів. Для 32,14% розумово відсталих та 15,87% учнів з нормальним інтелектом характерним є ситуативне переважання мотивів досягнення успіху або уникнення невдач. Спостереження за ними засвідчило, що без стимулювання до діяльності та підтримки, у них наявною є тенденція до переважання мотивів уникнення невдачі. У більшості з них середня самооцінка та низький рівень домагань, хоча деякі показово давали собі високу самооцінку. У 10,0% розумово відсталих учнів та 8,73% учнів з нормальним інтелектом цієї групи переважають мотиви уникнення невдачі. Самооцінка є низькою як і рівень домагань. Характерною особливістю учнів цієї групи є потреба у схваленні та недостатня впевненість у собі, що знижує активність у досягненні успіху.

Ставлення до навчання розумово відсталих учнів цієї групи позитивне, проте недостатньо виразне, мало дієве або пасивне. Вони недостатньо усвідомлюють його значення та сутність. В учнів з нормальним розвитком спостерігається недостатньо виразно позитивне, в деяких – негативне ставлення до навчання, проте їхні уявлення про сутність та значення навчання є більш точними. Учні цієї групи мало активні та періодично проявляють пасивність у навчанні. Пізнавальний інтерес недостатньо сформований. Позитивне ставлення до навчання розумово відсталих учнів полягає у зацікавленості його процесом, а не змістом чи результатом, в учнів з нормальним розвитком – процесом та частково результатом.

Розумово відсталим учням цієї групи частково подобається навчатись у школі, деякі з них хотіли б навчатись вдома, хоча змінити школу на іншу не хотіли б. Зокрема, це стосується тих, які до навчання у спеціальній школі перебували у масовій, що й відобразилось на їхньому ставленні до навчання. Ці учні з нормальним інтелектом недостатньо позитивно ставляться до школи, більшість з них хотіли б її змінити на іншу. Вони вважають, що деякі вчителі ставляться до них упереджено. Спільним є те, що учні з порушеним та

нормальним інтелектом ставляться вибірково позитивно до однокласників, прихильні лише до тих, з якими товаришують, не долюблюють відмінників.

Серед мотивів навчальної діяльності у респондентів цієї групи переважають оцінні та ігрові.

У цих учнів переважає позитивне (недостатньо усвідомлене) ставлення до оцінок, в окремих з них було виявлено негативне. В цілому вони частково усвідомлюють значення та сутність оцінки та недостатньо розуміють критерії оцінювання. Краще розуміють полярні оцінки, а саме високого та початкового рівня, хоча наводять лише загальні критерії або пояснюють лише з якогось одного предмету. Пояснення критеріїв оцінювання респондентів з нормальним інтелектом є більш точними.

Деякі розумово відсталі учні цієї групи можуть радіти будь-якій оцінці, що свідчить про недостатнє усвідомлення її сутності. Учні з нормальним інтелектом не радіють будь-яким оцінкам, а достатньо адекватно переживають їх, позитивно реагують на високі та засмучуються низьким. Респонденти цієї групи недостатньо критично оцінюють себе, намагаються завищити собі оцінку, іншим учням можуть занижувати.

У загальному навчальна діяльність є нерівномірною, що у більшості випадків залежить від емоційного стану цих учнів, оскільки вони є досить вразливими до невдач. У моментах пригнічення настрою у них спостерігається зниження активності. І навпаки при піднесеному настрої вони активні та докладають достатньо зусиль, щоб досягти успіху. Причинами спаду активності у більшості є ситуації невдачі у навчальному та особистому плані. Під час уроків вони не проявляють активності, а навпаки намагаються уникати усних відповідей, не беруться за складні завдання.

Невпевненість учнів проявляється і у виховній діяльності, в якій також спостерігається періодичність активності. Після невдачі, в пригніченому настрої вони не бажають брати участі у виховних заходах, вередують, уникають спілкування. В інших випадках, у хорошому настрої вони активні, докладають достатньо зусиль, беруть участь у різних заходах.

За словами вчителів значна частина цих учнів характеризується підвищеною тривожністю та невпевненістю, вони уникають спільної діяльності з однокласниками. Їхня успішність є середньою, проте інколи учні отримують також оцінки початкового рівня. Через невпевненість у собі вони не використовують свої потенційні можливості для підвищення рівня самореалізації у навчальній діяльності.

Байдуже ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності спостерігається у 37,14% учнів допоміжної та лише у 7,94% учнів з нормальним інтелектом.

Навчально-виховна діяльність всіх учнів цієї групи характеризується відсутністю прагнення досягти в ній успіху. Розумово відсталі учні не усвідомлюють власних успіхів, не розуміють сутності успіху у навчально-виховній діяльності та шляхів його досягнення. Учні з нормальним інтелектом недостатньо усвідомлюють власні успіхи та розуміють сутність успіху у навчанні. Проте як і розумово відсталі респонденти цієї групи, вони не враховують своїх успіхів та невдач у навчальній діяльності. Виконання будь-якого завдання здійснюється з метою уникнення покарання, що свідчить про переважання мотивів уникнення невдачі та низький рівень мотивації досягнення успіху (хоча у цілому і мотиви досягнення успіху і мотиви уникнення невдачі слабо розвинені).

У розумово відсталих учнів цієї групи спостерігається висока або середня самооцінка, проте у деяких вона завищена, а також низький рівень домагань, що позначається на неадекватності розуміння своїх успіхів та невдач. Учні з нормальним інтелектом цієї групи характеризуються середньою самооцінкою, у деяких вона була високою. При цьому у них низький рівень домагань. Зважаючи на пасивність учнів у навчанні, рівень докладених зусиль у переважній більшості теж низький.

У цю групу із байдужим ставленням до успіху у навчальній діяльності були віднесені розумово відсталі учні з байдужим та негативним ставленням до навчання, яке є пасивним та сталим. За індивідуально-психологічними

характеристиками та типом ставлення до навчання учні цієї групи були поділені на дві підгрупи.

До першої підгрупи було віднесено 20,71% розумово відсталих учнів з байдужим ставленням до навчання. За словами вчителів, більшість з них мають низький рівень інтелектуального розвитку, порівняно з іншими, що і є причиною байдужого ставлення до навчання та успіху. Для них успіх є недостатньо усвідомленим, і складається враження, що вони його ніколи не відчували, не прагнуть досягти, оскільки не сформоване його очікування.

До другої підгрупи було віднесено 16,43% учнів, які мають негативне ставлення до навчання, через постійні невдачі, що є однією з основних причин байдужого ставлення до успіху. Частина учнів цієї групи до навчання у спеціальній школі перебувала у масовій. Відповідно це сприяло виникненню негативного ставлення до навчання.

Спільним для розумово відсталих учнів з байдужим та негативним ставленням до навчання є те, що вони не усвідомлюють його значення, не проявляють інтересу та активності у навчальній діяльності. Учні з байдужим ставленням до навчання не могли пояснити його значення. Учні з негативним вважають навчання непотрібним. Їм не подобається навчатись у школі, у деяких учнів не складаються стосунки з однокласниками, вчителями. Залучення до виконання навчальних завдань потребує контролю та стимулювання.

На відміну від них, серед учнів з нормальним розвитком цієї групи байдуже ставлення до навчання спостерігається лише у 3,18%, а негативне – у 4,76%. Ці учні недостатньо усвідомлюють значення навчання, проте краще розуміють сутність його процесу. Вони не проявляють активність у навчанні, пізнавальний інтерес практично не сформований, часто відволікаються під час навчальної діяльності, порушують поведінку, заважають іншим. Більшість з них стверджує, що не любить свою школу, хотіли би її змінити або навчатись вдома. Їм також не подобаються вчителі. За словами педагогів, таке ставлення до навчання сформувалось у них, через низькі здібності до навчання, яке, відповідно, їм важко дається. Саме часті невдачі сприяли формуванню

байдужого ставлення до успіху у навчальній діяльності. Провідними мотивами навчання респондентів цієї групи є ігрові та зовнішні.

Ці розумово відсталі учні не усвідомлюють значення оцінок. Ставлення до оцінок у них є байдужим або негативним. Вони не проявляють виразних реакцій на оцінки. Високі оцінки не підвищують рівня домагань та мотивації досягнення успіху, а низькі – не знижують. Учні не можуть критично та адекватно оцінити однокласників та себе. Зазвичай не зважаючи на якість виконання роботи, ставлять такі оцінки, які отримують під час навчання, так само оцінюють інших, в окремих випадках можуть завищувати собі оцінку. У більшості вони не розуміють критеріїв оцінювання та не можуть їх пояснити.

Учні з нормальним інтелектом цієї групи частково усвідомлюють значення оцінок, проте їхнє ставлення до них є байдужим або негативним. Особисто для них оцінка не має значення, проте все ж окремі з них переживають свої оцінки через зовнішню мотивацію. Також ці учні недостатньо розуміють критерії оцінювання, наводять лише загальні, які є не точними. Вони не адекватно оцінюють себе, переважно завищуючи оцінку, іншим оцінки ставлять, не враховуючи якість відповідей, а безпосередньо за особистими вподобаннями або такі, які вони частіше отримують.

На уроках учні цієї групи проявляють пасивність, не завжди виконують завдання вчителя, не проявляють пізнавальний інтерес, відволікаються, займаються своїми справами. Теж саме спостерігається на самопідготовці, виконання якої постійно потребує контролю та стимулювання. Беручись за роботу, вони не прагнуть успіху, а лише виконують вимогу вчителя.

У виховній діяльності розумово відсталі учні проявляють пасивність. Їм не подобається брати участь у виховних заходах, вони відмовляються від цього, не хочуть відвідують гуртки. На відміну від них, учні з нормальним інтелектом часто проявляють себе у виховній діяльності, відвідують різні гуртки, здебільшого спортивного напрямку. Успішність учнів цієї групи є низькою, переважають оцінки середнього та початкового рівня.

Результати порівняльного дослідження ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності учнів з порушеним та нормальним інтелектом представлені у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Типи ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності учнів з розумовою відсталістю та нормальним розвитком (у %)

| Типи ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності | Учні з розумовою відсталістю | Учні з нормальним розвитком |
|--|------------------------------|-----------------------------|
| Виразно позитивне | 2,86 | 38,09 |
| Зацікавлене | 17,86 | 29,37 |
| Недостатньо виразно позитивне | 42,14 | 24,60 |
| Байдуже | 37,14 | 7,94 |

Отже, аналіз результатів дослідження свідчить про наявність особливостей ставлення розумово відсталих учнів до успіху у навчально-виховній діяльності, порівняно з учнями з нормальним інтелектом. Зокрема, було виявлено, що особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, недостатня усвідомленість значення навчання, недостатньо розвинута мотиваційно-потребова сфера та несвідоме оцінювання своїх успіхів, негативно відображаються на їхньому ставленні до успіху.

Результати констатувального експерименту свідчать, що у розумово відсталих учнів недостатньо сформованим є позитивне та дієве ставлення до успіху. Оскільки більшість з них характеризуються низьким рівнем мотивації досягнення успіху та переважанням мотивів уникнення невдачі. Крім того вони недостатньо усвідомлюють значення навчання, оцінок, сутності успіху, не враховують своїх успіхів та невдач достатньою мірою, не проявляють активності у досягненні успіху у навчально-виховній діяльності. Це свідчить про необхідність проведення спеціальної роботи з формування позитивного ставлення до успіху, що у свою чергу сприятиме корекції порушень інтелектуального розвитку розумово відсталих учнів, покращенню результативності навчальної діяльності, а також формуванню їхньої успішної особистості.

ВИСНОВКИ ДО 2 РОЗДІЛУ

Дослідження ставлення учнів до успіху у навчально-виховній діяльності передбачало з'ясування чинників, що впливають на його формування та визначають особливості.

Одним із напрямків дослідження було вивчення стану проблеми створення ситуації успіху та стимулювання до його досягнення у практиці спеціальної школи. Аналіз навчальних програм, підручників, програм позакласної виховної роботи показав, що у навчальній та виховній діяльності увага приділяється формуванню окремих якостей особистості необхідних для досягнення успіху та роз'ясненню сутності процесу навчання. Проте не надаються знання про успіх та шляхи його досягнення, недостатньо уваги приділяється формуванню мотивації досягнення успіху, адекватної самооцінки, роз'ясненню значення навчання, сутності оцінки та критеріїв оцінювання з окремих предметів, вмінню долати труднощі, адекватно реагувати на невдачі.

Аналіз результатів анкетування засвідчив, що вчителі початкових класів спеціальних шкіл використовують різні методи, засоби та прийоми стимулювання учнів до навчальної діяльності з метою зацікавлення учнів, але не стимулювання до досягнення успіху. Також практично не використовують прийоми створення ситуації успіху та не володіють для цього необхідними знаннями.

Отже, вивчення стану досліджуваної проблеми у практиці роботи спеціальної школи свідчить, що у навчально-виховній діяльності недостатньо уваги приділяється створенню умов для досягнення успіху учнями та відсутній диференційований підхід щодо формування позитивного ставлення до успіху.

Другим напрямком дослідження було визначення типів ставлення до успіху молодших школярів. Основними критеріями, що визначають ставлення до успіху були: усвідомленість власних успіхів, мотивація досягнення успіху, ставлення до навчання, мотиви навчання, ставлення до оцінки та особливості діяльності учнів, спрямованої на досягнення успіху у навчально-виховному процесі. В основу визначення типів ставлення до успіху було покладено такі параметри: модальність, активність, стійкість, усвідомленість. Відповідно до

цих параметрів було виокремлено типи ставлення до успіху: виразно позитивне, зацікавлене, недостатньо виразно позитивне, байдуже.

Розроблена та використана у дослідженні методика дозволила визначити особливості та типи ставлення до успіху. Порівняльний аналіз результатів дослідження ставлення до успіху учнів з порушеним та нормальним інтелектом засвідчив, що у розумово відсталих учнів є недостатньо сформованим позитивне ставлення до успіху, а також усвідомлення сутності успіху та шляхів його досягнення. На відміну від учнів з нормальним інтелектом, у більшості розумово відсталих досліджуваних спостерігається тенденція до переважання мотивів уникнення невдачі. Вони недостатньо усвідомлюють сутність та значення навчання, що негативно впливає на формування мотивів навчальної діяльності та пізнавального інтересу. Знання учнів про значення оцінки та критерії оцінювання є поверхневими, що не сприяє формуванню свідомого ставлення до власних досягнень у навчальній діяльності. Відповідно все це створює негативне підґрунтя для формування ставлення до успіху, що позначається на активності та результативності навчально-виховної діяльності.

Отже, виразно позитивне ставлення до успіху виявлено у 2,86%, зацікавлене – у 17,86%, недостатньо виразно позитивне – 42,14%, байдуже – у 37,14% розумово відсталих учнів. Серед учні з нормальним інтелектом виразно позитивне ставлення до успіху спостерігається у 38,09%, зацікавлене – у 29,37%, недостатньо виразно позитивне – у 24,60%, байдуже – у 7,94% досліджуваних. Аналіз результатів дослідження свідчить, що в цілому розумово відсталі учні характеризуються пасивністю досягнення успіху у навчально-виховній діяльності, що обумовлене особливостями інтелектуального розвитку дітей. Отримані результати дослідження засвідчили необхідність проведення спеціальної роботи з формування позитивного ставлення до успіху розумово відсталих учнів молодших класів.

Тому метою формувального експерименту має бути розробка та запровадження у практику спеціальних шкіл педагогічних умов створення ситуації успіху у навчально-виховному процесі.

РОЗДІЛ 3

СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

3.1. Педагогічні умови створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями молодших класів

Основною метою формувального експерименту була розробка та апробація педагогічних умов створення ситуації успіху у навчальній та виховній роботі з розумово відсталими учнями молодших класів.

Теоретико-практичною основою формувального експерименту були праці Ш. Амонашвілі, А. Белкіна, А. Гін, Г. Дульнева, І. Єременка, О. Журби, Н. Коломинського, І. Ларіонової, А. Лопатіна, О. Максимової, С. Миронової, О. Пометун, В. Синьова, Л. Ткачук, Ф. Шаталова, В. Ястребова та ін. [5; 12; 44; 58; 62; 66; 86; 94; 105; 109; 122, 154; 177; 194; 212; 217].

У попередньому розділі нами були виділені критерії, що визначають якісну характеристику ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності, а саме: усвідомлення власних успіхів, мотивація досягнення успіху, самооцінка, рівень домагань, ставлення до навчання, мотиви навчальної діяльності, ставлення до оцінки як показника успішності, особливості діяльності учнів, спрямованої на досягнення успіху у навчально-виховному процесі. Виходячи з цього, **створення ситуації успіху з метою формування позитивного ставлення до успіху передбачає розв'язання таких завдань:**

- забезпечення досягнення успіху розумово відсталими учнями у навчально-виховному процесі;
- збагачення знань та уявлень учнів про успіх, шляхи його досягнення, значення навчання в житті людини та сутність цього процесу;
- проведення додаткової роботи з роз'яснення учням сутності, значення та критеріїв оцінювання;
- розвиток мотивації досягнення успіху, адекватної самооцінки та реалістичного рівня домагань;

- формування вміння співпрацювати з іншими (з однокласниками, вчителями);
- підвищення активності, ініціативності, успішності учнів у навчально-виховній діяльності;

В основу формувального експерименту, окрім традиційних принципів спеціальної дидактики (О. Граборов, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Синьов, С. Миронова та ін.) [48; 58; 63; 174; 122] та виховання (В. Бондар, А. Висоцька, І. Єременко, В. Липа та ін.) [196; 36; 63; 97], було покладено принципи педагогіки успіху (А. Белкін, О. Романовський, В. Шаталов та ін.) [12; 159; 207], зокрема:

- принцип гуманістичної спрямованості навчання;
- принцип співробітництва;
- принцип позитивного виховного впливу;
- принцип поєднання ситуації успіху та невдачі.

Дотримання вищезазначених принципів є умовою ефективного проведення формувального експерименту та застосування елементів педагогіки успіху у навчально-виховному процесі.

Результатом створення ситуації успіху має бути почуття радості, задоволення від успішно виконаної роботи, що являє собою основу формування позитивного ставлення до успіху учнів у навчально-виховній діяльності. Це в свою чергу сприяє підвищенню рівня самореалізації та формуванню всебічно розвиненої, успішної особистості розумово відсталих учнів.

Методика формувального експерименту включала в себе цільовий, змістовий, процесуальний та оцінний компоненти, що в свою чергу відображають етапи її проведення. Відповідно до *цільового* компоненту передбачалось формування позитивного ставлення до успіху у молодших школярів з розумовою відсталістю. *Змістовий* компонент методики являє собою зміст конкретних прийомів створення ситуації успіху, адаптованих до завдань дослідження та типів ставлення до успіху розумово відсталих учнів. Методика проведення формувального експерименту передбачала одночасну

роботу у трьох напрямках: з учнями, педагогічним персоналом та батьками. Відповідно *процесуальним* компонентом виступають методи та форми роботи з розумово відсталими учнями, у структурі яких здійснювалась реалізація прийомів створення ситуації успіху під час уроків та в позаурочний час; різні прийоми, методи, форми роботи з педагогічним персоналом та батьками. *Оцінний* компонент методики формувального експерименту передбачав перевірку ефективності педагогічних умов створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими молодшими школярами.

Педагогічними умовами створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями молодших класів були визначенні такі:

1. Адаптація прийомів створення ситуації успіху до типів ставлення до успіху розумово відсталих дітей.

2. Внесення змін у форми та методи роботи з учнями у навчальній діяльності з урахуванням типів ставлення до успіху, а саме: проведення нетрадиційних уроків та використання методів формування пізнавального інтересу; використання інтерактивних методів навчання; урізноманітнення форм перевірки домашнього завдання та опитування; внесення змін у систему оцінювання; надання диференційованої допомоги учням під час уроку.

3. Розробка та включення у план виховної роботи класу циклу виховних годин, індивідуальних та групових бесід, системи доручень, створення куточка успіху.

4. Методична підготовка вчителів до створення ситуації успіху розумово відсталим учням з різними типами ставлення до успіху.

5. Залучення батьків до створення ситуації успіху розумово відсталим учням молодших класів.

Проведення формувального експерименту в експериментальному класі відбувалось у природних умовах навчально-виховного процесу. Зміни були внесені у форми, методи, прийоми роботи з розумово відсталими учнями, вчителями, вихователями та батьками, на основі педагогічних умов створення

ситуації успіху. У контрольних класах навчально-виховний процес відбувався без змін та додаткових коректив.

З метою реалізації першої умови створення ситуації успіху було обрано та адаптовано такі прийоми створення ситуації успіху [12; 105]:

- “Невтручання” – тобто надання учням можливості самостійно вирішувати проблемні ситуації. Використовувався для учнів з виразно позитивним ставленням до успіху.

- “Холодний душ” – використовувався для учнів з зацікавленим ставленням до успіху, у випадку коли вони не достатньо сумлінно виконували навчальні завдання або проявляли самовпевненість. Експериментатор відтягував час похвали та покращення оцінок.

- “Емоційне поглажування” – використовувався у роботі з учнями з недостатньо виразно позитивним та байдужим ставленням до успіху. Основна мета прийому полягала у тому, щоб стимулювати учнів до подальшої діяльності, виділити їхні навіть найменші успіхи.

- “Анонсування” – використовувався прийом з метою попереднього обговорення етапів виконання завдання: учні з зацікавленим ставленням до успіху визначали ці етапи самостійно, а потім разом з нами коригували їх; учням з недостатньо виразно позитивним та байдужим ставленням до успіху надавалась допомога для їх визначення.

- “Прихований інструктаж” – полягав у незначному натяку учням на те, як слід виконувати роботу. Наприклад: “почни з”; “зверни увагу на”; “не забудь про”; “перевір це”. Тобто незначні підказки використовувались у вигляді непрямого впливу на учнів з метою створення ситуації успіху. Цей прийом використовувався для учнів з усіма типами ставлення до успіху на відповідному етапі роботи з ними.

- “Вірю в твій успіх” або “Авансування успіху” – висловлювання віри у здібності учня, можливість працювати краще та результативніше. Тобто перед початком роботи учня висловлювалась впевненість в її успішному виконанні.

- “Авансування” – сутність прийому полягала у тому, що учням завищувалась оцінка. Цей прийом використовувався з різною метою з учнями з різними типами ставлення до успіху. Зокрема, учням з зацікавленим ставленням до успіху про це повідомлялось, задіваючи таким чином їх самолюбство, що служило стимулом її реального покращення. Учні з недостатньо виразно позитивним та байдужим ставленням до успіху про це не повідомлялось з метою підвищення самооцінки та впевненості у собі.

- “Підтримка” – сутність прийому полягала у наданні необхідної підтримки учням у ситуаціях, коли вони не могли самотійно досягти успіху. Підтримка здійснювалась різними способами: словом, допомогою у розв’язанні завдання, виділенні основних напрямків роботи, вказівкою на помилку. При використанні прийому наголошувалось, що учні можуть розраховувати на допомогу. Використовувався він для учнів з байдужим ставленням до успіху.

- “Подолання страху” – цей прийом спрямований на зняття тривожності та переживання учнів з недостатньо виразно позитивним ставленням до успіху перед виконанням завдань. Наприклад: “ми вже розв’язували такі завдання”, “це легке завдання”, “ти знаєш правильну відповідь”. Реалізація прийому також відбувалась шляхом створення сприятливих обставин для опитування учнів.

- “Даю шанс” – прийом передбачав створення ситуації, яка неочікувано для учня надавала йому можливість проявити себе, розкрити свої можливості. Зокрема, одним із варіантів його виконання – це надання учням можливості виправити оцінку, тобто перескладати її.

- “Сходи” – прийом застосовувався у роботі з учнями із недостатньо виразно позитивним та байдужим ставленням до успіху. Учні поступово піднімались сходинками знань, самовизначення. Цьому сприяло використання різного виду допомоги вчителя.

- “Емоційний сплеск” – використовувався для учнів з виразно позитивним та зацікавленим ставленням до успіху з метою надання їм позитивного заряду впевненості у важку хвилину.

- “Обмін ролями” – використовувався з метою зміни позиції учня на позицію вчителя, що стимулювало до досягнення успіху. Прийом використовувався у роботі з учнями з різними типами ставлення до успіху. Реалізація цього прийому здійснювалась індивідуально та колективно.

- “Зараження” – основна мета прийому – “зараження” усіх учнів успіхом одного. Для реалізації цього прийому використовувались різні ситуації.

- “Стеж за нами” – використовувався для учнів з недостатньо виразним та байдужим ставленням до успіху, але залучались також учні з виразно позитивним та зацікавленим ставленням, які виконували роль “спонсорів”. Реалізація прийому відбувалась шляхом організації групової діяльності учнів.

- “Еврика” – прийом полягав у створенні умов, які давали можливість учням, виконуючи навчальне завдання, самостійно відкривати для себе нові факти. Використовувався для учнів з різними типами ставлення до успіху.

- “Лінія горизонту” – реалізація прийому передбачала визначення з учнями напрямку діяльності для одержання нових знань. При цьому важливою була послідовність досягнення кінцевої мети. Так, розв’язання одного навчального завдання створювало можливість розв’язання наступного.

- “Включення у цікаву діяльність” – сутність прийому полягає у зацікавленні учнів змістом та процесом діяльності, що значною мірою підвищувало активність досягнення успіху дітьми. Прийом використовувався у роботі з учнями з різними типами ставлення до успіху.

- “Доручення посильних та відповідальних справ” – прийом полягає у виявленні довіри до учнів шляхом надання їм певних доручень. Використовувався у роботі з учнями з різними типами ставлення до успіху.

- “Презентація успіху” – сутність прийому полягає в акцентуації уваги на до досягненнях учнів різними способами.

Друга умова створення ситуації успіху передбачала внесення змін у форми та методи роботи з розумово відсталими учнями у навчальній діяльності (було проведено 108 уроків) з урахуванням типів ставлення до успіху, що забезпечувало реалізацію прийомів створення ситуації успіху. Розглянемо їх:

Проведення нетрадиційних уроків та використання методів формування пізнавального інтересу.

Нетрадиційні уроки проводились з метою реалізації різних прийомів створення ситуації успіху, головним чином “Включення учнів у цікаву діяльність”. Було проведено 55 нетрадиційних уроків, зокрема такі:

Уроки-подорожі

Організація цих уроків передбачала уявну подорож учнів з метою пошуку відповідей на певні запитання. Такий вид уроку використовувався для ознайомлення учнів з новою темою, узагальнення, систематизації або застосування знань на практиці. Було проведено 18 уроків-подорожей, зокрема:

- ❖ “Я і Україна” – “Подорож по Україні” (узагальнення знань про українські міста і села); “Подорож у країну Осінь” (уточнення та розширення уявлень про осінні місяці, погодні явища); “Мандрівка лісом” (формування понять про рослини на основі виділення суттєвих ознак); “У зимову казку” (формування стійких понять про початок, середину і кінець зими); “У гості до бабусі” (ознайомлення з свійськими тваринами, птахами); “Прогулянка по місту” (формування стійких понять про правила дорожнього руху).

- ❖ Українська мова – “У країну звуків і букв” (закріплення знань учнів про звуки і букви); “У пошуках великої букви” (ознайомлення учнів з правилами вживання великої букви на письмі); “Подорож до столиці” (формування уявлень учнів про столицю України місто Київ); “Зимова мандрівка” (ознайомлення учнів зі словами – назвами дій); “У пошуках символів України” (ознайомлення учнів з символами України); “Країна маленьких слів” (ознайомлення учнів з прийменниками).

- ❖ Читання – “Подорож у минуле” (ознайомлення учнів з минулим нашої країни, звичаями, побутом); “У зимову казку” (формування поняття про героя (персонажа) твору, узагальнення знань про зимові явища).

- ❖ Математика – “У гості до Математики” (закріплення уміння додавати і віднімати в межах 20); “Країна однакових доданків” (формування

поняття множення); “Подорож календарем” (узагальнення знань про місяці і календар); “Навколосвітня подорож” (формування уявлень про трикутники).

Уроки-подорожі сприяли реалізації прийому створення ситуації успіху “Еврика”, що забезпечувалось відкриттям нових сторін у попередньому досвіді учнів, опорою на життєвий досвід. Важливим моментом уроку-подорожі з метою формування нових знань є підведення підсумків, які повинні були підкреслювати, що саме учні відкрили для себе ці знання.

Уроки-змагання

Уроки-змагання значною мірою сприяють формуванню бажання перемогти, досягти успіху та створюють для цього відповідні умови. Вони проводились з метою повторення, закріплення та перевірки знань учнів. Клас поділявся на дві команди, які змагались між собою. Команди формувались з урахуванням рівня знань учнів та ставлення до успіху, і були приблизно однаковими за цими показниками. Було проведено 18 уроків-змагань з таких тем:

- ❖ Математика – “Додавання та віднімання в межах 20 з переходом через десяток”, “Множення чисел на 2, 3, 4, 5”, “Ділення чисел на 2, 3, 4, 5”, “Дії в дужках”, “Міри часу”, “Ділення на рівні частини та на вміщення”.

- ❖ “Я і Україна” – “Наша Батьківщина Україна”, “Рослини”, “Свійські і дикі тварини”, “Комахи”, “Транспорт”, “Правила дорожнього руху”.

- ❖ Українська мова – “М’який знак”, “Склади”, “Велика буква у словах”, “Слова, що позначають назви дій”, “Слова, що позначають ознаки предметів”, “Різні види речень”.

Уроки-конкурси

Такий вид уроку використовувався під час проведення уроків читання. Для конкурсу учням пропонувалось декламування віршів. На початку уроку серед учнів обиралося журі, яке оцінювало учасників. Спочатку участь у конкурсі приймали учні з виразно позитивним та зацікавленим ставленням до успіху, а членами журі були учні з недостатньо виразно позитивним та байдужим ставленням до успіху. Далі до участі залучались учні з недостатньо

виразно позитивним ставленням до успіху, потім з байдужим. Проведення таких уроків давало змогу реалізувати прийом “Зараження”, оскільки успіх окремих учнів надихав на досягнення успіху інших.

Нами було проведено 9 уроків-конкурсів з таких тем: “Листопад талантів”, “Осінні барви”, “Доброта у серці кожного”, “Я люблю Україну”, “Новорічні забави”, “Щедрий вечір”, “Стежками поезії Шевченка”, “У пам’ять героям”, “Фантазії про літо”.

Уроки-обміну інформацією

Цей вид уроку давав можливість реалізувати прийом “Обмін ролями”, оскільки роль вчителя виконували учні, повідомляючи один одному інформацію. Попередньо вони отримували завдання підготувати певну цікаву інформацію з конкретної теми. Для цього їм надавалась література, з ними розучувались вірші, проводилось читання творів, обговорення різних явищ, подій тощо. Учням надавалась допомога у підготовці до виступ. Кожен учень отримував можливість повідомити якийсь цікавий факт або ж доповнити розповідь іншого. Таким чином активізувались усі учні класу, а також кожен з них досягав свого успіху у ролі вчителя.

Зокрема, було проведено 8 уроків-обміну інформацією на такі теми:

- на уроках читання: “Осіння краса у творах письменників і поетів”, “Зимові свята українців”, “Життя і творчість Шевченка”, “Леся Українка”;
- на уроках “Я і Україна”: “Родинне дерево”, “Національні страви”, “Яким деревом я себе уявляю”, “Мое місто/село”.

Також з метою створення ситуації успіху використовувались **методи формування пізнавального інтересу**, що передбачали стимулювання учнів до досягнення успіху шляхом включення у цікаву діяльність. Зокрема: створення ситуації інтересу та дидактичні ігри.

З метою створення *ситуації інтересу* використовувались цікаві факти, казки, уривки мультфільмів, цікаві завдання та задачі.

Наведемо приклади їх використання на уроках математики:

– Тема: “Нумерація. Розряд числа” – Цікавий факт з історії: Перуанські інки вели рахунок худоби та урожаю, зав’язуючи вузлики на шнурівках різної довжини та кольору. Ці вузлики називались кіпу, але у багатіїв було багато таких шнурівок, і вони щоб запам’ятати кожен вузлик наймали собі тих, хто згадував, що вони означають. Давайте ми також спробуємо їхню систему рахунку. Нехай перша шнурівка означає десятки, а друга одиниці. Зав’яжіть на своїх шнурівках: 1, 13, 10, 15, 45, 66.

– Тема: “Кути” – Цікавий факт: У світі всі будівлі будують під прямим кутом, інакше вони впадуть. Проте є будівлі, які з часом нахилились і вже стоять не під прямим кутом. Серед таких будівель найвідоміша – Пізанська вежа. Спробуємо визначити під яким кутом вона стоїть?

– Тема: “Вимірювання і креслення відрізків” – Казка: Послухайте цікаву історію про друзів, які спочатку були запеклими ворогами. Жили вони у будиночку, який звався Пеналом. Звали їх Гумка і Олівець. Гумка і Олівець завжди сварились. Якщо Олівець не рівно креслив відрізки, лінії, Гумка дуже сердилась і все стирала. Але одного разу у їхньому будиночку з’явилась Лінійка, яка сказала Олівцю: “Спробуйте подружитись і разом охайно виконувати роботу, а я вам буду допомагати”. У нас діти з вами також є лінійка, олівець та гумка у пеналах. З їхньою допомогою ми зможемо накреслити різні відрізки, і точно можемо не сумніватись, що у нас це вийде як найкраще.

– Завдання-пригоди від персонажів казок під час вивчення різних тем. Наприклад: “Лист із завданнями від Сніжної королеви”, “Допоможемо Попелюшці зібратись на бал”, “Порахуємо скільки рукавичок потрібно Трьом Поросяткам”, “Допоможемо Маші роздати ягоди ведмедям” та ін.

Для формування інтересу та мотивації навчання використовувались уривки з мультфільмів. Наприклад: Тема: “Міри довжини” – уривок з мультфільму “38 попугаїв”.

Використання методу ситуації інтересу з метою створення ситуації успіху відбувалось також за допомогою таких практичних методів та прийомів:

– “Сходинок до успіху” – сутність прийому полягала у тому, що на початку вивчення нової теми учням повідомлялось, які знання і вміння повинні отримати. При цьому у своїх зошитах вони малювали певну кількість сходинок, кожній з яких відповідала конкретна підтема. Протягом вивчення матеріалу учні зафарбовували кожну сходинку, піднімаючись таким чином до найвищої, що символізує успіх вивчення теми. Такий прийом показував учням важливість успішності кожного зусилля для досягнення мети. Крім того вони отримували можливість бачити свої успіхи під час вивчення предмету.

– “Знаємо - хочемо дізнатись - дізнались” – на початку уроку на дошці або на великому плакаті була таблиця, яка спільно заповнювалась (див. таблицю 3.1). Спочатку учні вказували, що вже знають з теми уроку. Потім визначали про що хотіли б дізнатись і формулювали запитання. Під час уроку вони шукали відповіді на свої запитання, і заповнювали таблицю. Якщо ж деякі відповіді вони не змогли знайти на уроці, то їх робота продовжувалась на наступному уроці, або ж знайти відповіді на ці запитання було домашнім завданням.

Таблиця 3.1

Перспектива уроку

| Знаємо | Хочемо дізнатись | Дізнались |
|--------|------------------|-----------|
| | | |

– “Завдання з секретом” – учням роздавались карточки з різними завданнями, які містили у собі написані відповіді. Проте ці відповіді були написані свічкою і побачити їх учні могли після того як впораються із завданням. Проявлялись відповіді за допомогою кольорової води. Таким чином, діти самостійно перевіряли свої роботи та отримували позитивні емоції переживання успіху. Наприклад: Математика: Тема: “Додавання і віднімання двоцифрових чисел без переходу через десяток” – На карточках були написані приклади, які мають розв’язати учні. Відповіді написанні свічкою. Після розв’язання прикладів, учні перевіряли правильність, зафарбовуючи кольоровою водичкою квадратик, де була відповідь. Українська мова: Тема: “Наголос у словах” – Завдання учнів переписати слова та поставити наголос.

Після його виконання вони проводили кольоровою водичкою лінію над словами і з'являлися наголоси. Такий прийом викликав позитивні емоції, підсилював переживання успіху.

– “Цікава перевірка відповіді” – полягала у тому, що відповіді до завдань містились в мультфільмах, казках, слайдах. Наприклад: Математика: Тема: “Додавання і віднімання без переходу через десятку” – Задача “У цирку було 30 слоненят, 20 з них були глядачами, а решта артистами. Скільки слоненят артистів було у цирку?” – Відповідь: уривок з мультфільму “Петрик П'яточкин”, де він рахує слоненят. Українська мова: Тема: “Слова – ознаки предметів” – Завдання учнів за поданими ознаками назвати тварину (голодний, як ...; хитра, як...) або впізнати предмет (кругле, рум'яне, солодке; жовтий, кислий, довгастий). Після відповіді учня на екрані з'являвся слайд із зображенням тварини чи предмету. “Я і Україна: Тема: “Перелітні птахи” – Завдання учнів з ряду птахів виділити, тих хто відлітає у теплі краї (ворона, ластівка, синичка, горобець, дика качка) – Відповідь учні читають в уривках казок “Дюймовочка”, “Кривенька качечка” та ін. Вибір способу цікавої відповіді здійснювався на основі інтересів та уподобань учнів, з метою підвищення стимулюючого впливу цього прийому.

Завдання з секретом та цікаві відповіді стимулювали всіх учнів до активності, проте найбільш сприятливий вплив вони здійснювали на учнів з байдужим ставленням до успіху. Оскільки значною мірою активізували їх до успішного виконання завдання, підвищували мотивацію досягнення.

Особлива увага серед методів пізнавального інтересу надавалась *дидактичним іграм*, оскільки саме вони поєднують у собі емоційні та проблемно-пошукові стимули. Гра стимулює учнів до навчання та досягнення успіху. Нами були проведені різні ігри під час уроків. Зокрема:

- на уроках математики – “Мовчанка”, “Хто швидше”, “Слухай і рахуй”, “Домалюй фігуру”, “Назви сусідів числа”, “Числа-втікачі”, “Знайди цифру”, “Закінчи приклад”, “Дуже довгий приклад”, “Спіймай метелика”, “Квітка семицвітка” та ін.;

- на уроках української мови – “Впіймай звук”, “Добери слову друга”, “Зміни слово”, “Будь уважний”, “Речення за схемою”, “Хто перший”, “Знайди помилку”, “Скажи який”, “Доміно слів” та ін.;
- на уроках читання – “Відгадай казку”, “Хто більше?”, “Хто з якого твору?”, “Знайди у тексті”, “Я почну, а ти закінчи”, “Хвиля”, “Вірю – не вірю”, “Впізнай героя”, “Питання-відповідь”, “Вчителі-учні”, “Ланцюжок” та ін.;
- на уроках “Я і Україна” – “Хто це, що це”, “Впізнай за описом”, “Назви найбільше ознак”, “Хто як кричить”, “Колекціонер”, “Хто у кого”, “Збираємо гриби”, “Урожай”, “Я знаю назву”, “Знайди пару”, “Так-ні”, “Четвертий зайвий” та ін.

Ігри використовувались з метою підвищення активності учнів під час закріплення, повторення, перевірки знань, пробудження інтересу до змісту та процесу навчання, розвитку мотивації досягнення успіху. Більшість ігор передбачала наявність переможців. Проте увага на переможених не акцентувалась, а лише відзначались кращі учні у грі.

Також використовувались ігри, організація яких передбачала досягнення успіху не окремим учнем, а спільного успіху усіма учнями класу. Тобто від успіху кожного учня залежав успіх всієї гри. У таких іграх не було переможених, що створювало стимулюючий вплив на всіх дітей. Наведемо приклади деяких ігор: “Незвичний робот”, “Чарівна клітка”, “Ланцюжок – пір’їнка”, “Складаємо казку” та ін. (див. Додаток Б).

Проведення нетрадиційних уроків та використання різних методів формування пізнавального інтересу, у структурі яких реалізовувались прийоми створення ситуації успіху, значно підвищувало активність учнів під час уроків та стимулювало до досягнення успіху.

Використання інтерактивних методів навчання.

Використання інтерактивних методів навчання основним чином забезпечувало реалізацію прийому “Стеж за нами”, що передбачав спільну діяльність учнів. Організація спільної діяльності під час уроків є ефективним способом підвищення активності та мотивації досягнення успіху. Оскільки

успіх такої діяльності залежить від успіху кожного з учасників, а досягнення успіху усіма учнями є досягненням кожного.

З метою організації спільної діяльності учнів під час уроків використовувались такі інтерактивні методи навчання як *робота в парах, робота в малих групах, рольові ігри*.

Зокрема, робота в парах та групах організовувалась в залежності від типу ставлення до успіху та індивідуально-психологічних особливостей учнів. Наприклад, були організовані такі **пари учнів**:

1. Учні з виразно позитивним та байдужим ставленням до успіху.
2. Учні із зацікавленням та недостатньо виразно позитивним (або байдужим) ставленням до успіху.

Учні з виразно позитивним та зацікавленням ставлення до успіху виконували ролі “спонсорів”, що ділились своїми знання та виконували головну роль у парі. Організація таких пар відбувалась на різних уроках при виконанні різних завдань.

Зокрема, на уроках читання використовувався **метод читання в парах**. Наведемо приклади:

– учні читали парами абзац тексту, потім одному з них пропонували переказати прочитане (учень з виразно позитивним або зацікавленням ставленням до успіху), а другому (учень з недостатньо виразно позитивним або байдужим ставленням до успіху) – задати одне-два питання з прочитаного уривку, і так до кінця тексту;

– спочатку речення читає сильніший учень (виразно позитивне або зацікавлене ставлення до успіху), потім його перечитує слабший (недостатньо виразно позитивне або байдуже ставлення до успіху), після цього сильніший учень ставить запитання до тексту слабшому.

Організація групової роботи передбачала формування груп з трьох-чотирьох осіб, в які входили діти з різними типами ставлення до успіху. Це давало змогу залучити до роботи пасивних учнів. Кожній групі давалось однакове завдання за складністю, змістом та способом виконання.

Оцінювалось виконання завдання з урахуванням індивідуальної відповіді кожного члена групи та за загальним результатом спільної групової діяльності. Це у свою чергу сприяло створенню ситуації “Загальної радості”. Наведемо приклад використання методу **роботи в групах** на уроці української мови:

Тема: “Речення” – Учні були об’єднанні в групи по 4 особи. На дошці написана таблиця, яку вони повинні були заповнити, при цьому у кожного було своє завдання. Учні пропонувалось розглянути сюжетну картинку та спільно обговорити її зміст. Далі перший учень (байдуже ставлення до успіху) записував назву предмета чи об’єкта, другий (зацікавлене) – ставив запитання, третій (недостатньо виразно позитивне) – відповідав на це запитання, четвертий (виразно позитивне) – складав речення. Наведемо приклад у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл завдань між учнями

| Назва | Питання | Дія | Речення |
|---------|--------------------|-------|-----------------------|
| Хлопчик | Що робить хлопчик? | Малює | Хлопчик малює картину |

З метою організації спільної діяльності учнів також використовувались **рольові ігри** на уроках (див. додаток В).

Урізноманітнення форм перевірки знань учнів.

Щоденна перевірка виконання учнями домашніх завдань створює позитивний вплив на якість засвоєння знань, а головним чином привчає відповідально ставитись до навчальної діяльності. Тому під час проведення формувального експерименту ми проводили спеціально організовану перевірку домашнього завдання з метою створення ситуації успіху для учнів.

У процесі проведення формувального експерименту ми використовували різні види опитування, з урахуванням ставлення учнів до успіху та індивідуально-психологічних особливостей. Наведемо приклади:

● *Усне опитування.*

Проводилось у кількох варіантах (прийом “Подолання страху”):

1. Опитування починалося з учнів із виразно позитивним ставленням до успіху, після чого вони отримували цікаве пізнавально-пошукове або творче завдання. Потім опитувались учні з зацікавленим ставленням до успіху, які

після цього отримували завдання попрацювати самостійно з підручником чи виконати пізнавально-пошукове завдання. Опитування учнів з недостатньо виразно позитивним та байдужим ставленням до успіху відбувалось тоді, коли решта учнів виконували індивідуальні завдання. Цим самим створювалась комфортна атмосфера для відповіді.

2. На початку перевірки учні отримували кружечки червоного та зеленого кольорів. Під час опитування, якщо вони знали відповідь на запитання, то підіймали зелений кружечок, якщо ні – червоний. Такий вид перевірки використовувався для виявлення прогалин у знаннях учнів та стимулювання їх до активності у навчальній діяльності.

Також для учнів з недостатньо виразно позитивним та байдужим ставленням до успіху використовувався прийом “Анонсування”, що передбачав їх опитування за конкретними запитаннями, відповіді на які вони готували на самопідготовці. Особливо ефективним це було у роботі з учнями із заниженою самооцінкою.

3. “Показова відповідь” – сутність такого опитування полягала у тому, що відповідав один учень, а решта його слухали. При цьому учневі надавалась допомога у підготовці відповіді, вона попередньо репетирувалась з ним та коригувалась (“Анонсування”). Визначальним при цьому було наголосити, що це є показовою відповіддю на уроці. Такий вид перевірки домашнього завдання, використовувався з метою реалізації прийому “Зараження”, оскільки учні бачили успіх однокласника та хотіли його повторити. Таким чином можливість показової відповіді надавалась учням з різними типами ставлення до успіху, важливо було мотивувати їх до такої діяльності.

- **Поєднання усного та письмового опитування.**

Під час усного опитування усіх учнів класу, окремі з них (з недостатньо виразно позитивним та байдужим ставленням до успіху) отримували завдання письмового характеру (Наприклад: дати відповіді на запитання).

- **Взаємоперевірка та “тихе” опитування.**

У практиці перевірки домашнього завдання також використовувалась взаємоперевірка. Зокрема, учні з виразно позитивним ставленням до успіху перевіряли письмові роботи учнів з байдужим ставленням до успіху. Учні із зацікавленим ставленням до успіху працювали в парі з учнями із байдужим ставленням до успіху. Вони отримували карточки із запитаннями і задавали їх по черзі один одному. При цьому під запитаннями були відповідь, що давало можливість об'єктивно оцінити рівень підготовки учнів. Відповіді на запитання оцінювались плюсом чи мінусом. У цей час проводилось “тихе” опитування учнів з недостатньо виразно позитивним ставленням до успіху. Тобто вони відповідали у той час, як інші виконували своє завдання, що створювало комфортну атмосферу для них.

Урізноманітнення форм перевірки домашніх завдань й опитування учнів сприяло формуванню інтересу до навчання та відповідального ставлення до нього. Оскільки, по-перше учні готувались до щоденної перевірки їхніх знань, і знали, що її не минути, а по-друге відповідальніше готувались до занять, чому, зокрема, сприяла й взаємоперевірка. Головним чином застосування різних видів опитування забезпечувало створення умов для успішної відповіді учнів, а отже ситуації успіху.

Також з метою створення умов досягнення успіху при виконанні учнями домашніх завдань, реалізація прийомів “Вірю в твій успіх, “Даю шанс”, “Зараження”, “Сходи” відбувалась такими шляхами:

– Надання “особливого завдання”, що передбачало передусім вияв довіри до учня. При цьому йому пропонувалось цікаве завдання, яке було розроблено з урахуванням його індивідуальних особливостей. Для усіх оголошувалось, що учень виконуватиме “особливе завдання”. Таким чином зацікавлювались інші учні до виконання такого завдання. При цьому важливим було не повідомляти усім зміст роботи, яку мав виконати учень, але в кінці відмітити його зусилля і позитивно оцінити перед усім класом. Завдання спочатку пропонувались учням з недостатньо виразно позитивним ставленням до успіху з метою підвищення

впевненості у власних силах. Таке завдання учні отримували з різних предметів 1 раз на тиждень.

– Використання різнорівневих завдань – Вчитель пропонував учням завдання трьох рівнів: 1. Обов'язковий мінімум (репродуктивно-відтворювальні). 2. Тренувальний (репродуктивно-тренувальні). 3. Творчий. Учні самостійно обирали рівень, який хотіли б виконати. Відповідно за більш складніші завдання отримували вищу оцінку. Кожен учень міг вибрати складніше завдання та попросити допомоги у його розв'язанні. Важливо було поступово стимулювати пасивних учнів до виконання більш складних завдань, висловлюючи впевненість у їх можливостях та пропонувати їм допомогу різного виду. Такий вид домашнього завдання пропонувався учням на закріплення знань з теми. Вільний вибір учні здійснювали 2-3 рази підряд.

– Ефективним також було самостійно диференціювати завдання для учнів за рівнем складності та допомоги, яка їм надавалась для їхнього вирішення.

Внесення змін у систему оцінювання.

З метою підвищення стимулюючого впливу оцінки на досягнення успіху розумово відсталими учнями та створення ситуації успіху було внесено зміни у систему оцінювання, а саме:

– Поурочне оцінювання кожного учня.

Періодичність оцінок призводить до того, що у деяких учнів провідним мотивом навчання є оцінка, і вся їхня діяльність під час уроків спрямована на те, щоб її отримати. Причому для багатьох розумово відсталих учнів важлива не її сутність, а наявність. Також деякі учні проявляють пасивність з метою уникнення низької оцінки. Тому нами було визначено ефективним оцінювання кожного учня на уроці. Відповідно це сприяло підвищенню активності пасивних учнів та зменшувало провідну роль оцінки у навчанні інших учнів.

– Комплексна оцінка.

Другим нововведенням для учнів була комплексна оцінка за діяльність на уроці. Тобто, оцінку вони отримували не лише за окремо виконане завдання, а

за роботу на всіх етапах уроку. Крім того, враховувалась підготовка учнів до уроку, тобто якість виконання домашнього завдання.

Відповідно оцінка у журнал ставилась на основі того, яку оцінку учні отримали за домашнє завдання, усні відповіді, доповнення, самостійну роботу, індивідуальні завдання тощо. Причому кожен вид роботи учнів обов'язково оцінювався, а в кінці уроку виводилась середня оцінка.

Оцінювався не лише кінцевий результат роботи учнів, але й докладені зусилля. Реалізація цього була можлива за умови пояснення учням кожної оцінки, як проміжної за певний вид діяльності, так і остаточної. Таким чином комплексність оцінки також полягала у поєднанні якісної та кількісної оцінки діяльності учнів.

– Посилення оцінного акценту на позитивних якостях та результатах діяльності учнів.

Оцінювання передбачало зниження кількості негативних якісних оцінок учнів з недостатньо виразно позитивним та байдужим ставленням до успіху. Особливо важливим це було для учнів з заниженою самооцінкою. Тобто навіть у випадку коли учень виконував роботу на уроці не найкращим чином, виділялись позитивні моменти у його роботі. Наприклад: “Сьогодні тобі найкраще вдалось...”, а також важливо було підтримати учня: “Наступного разу вийде краще”, “Тобі майже вдалося”, “Успіх дуже близько”. Поступово з підвищенням впевненості учнів у собі, сили бажання досягати успіху, разом з ними виявлялись недоліки у їхній роботі. Спочатку вони виправляли їх з допомогою, а потім самостійно.

З метою створення ситуації успіху при оцінюванні використовувався також прийом “Авансування”, тобто учням завищувалась оцінка. У роботі з учнями із недостатньо виразно позитивним ставленням до успіху прийом використовувався з метою підвищення віри у свої сили. Такий же прийом використовувався і з учнями з байдужим ставленням до успіху, але лише у випадку, коли вони проявляли інтерес до діяльності на уроці. Інший варіант застосування цього прийому був у роботі з деякими учнями із зацікавленим

ставленням до успіху. Його реалізація передбачала повідомлення учневі того, що його діяльність не відповідає такій оцінці, але він її отримує авансом, з вірою у те, що обов'язково надалі працюватиме краще. Таким чином впливаючи на завищену самооцінку цих дітей, задіваючи їх самолюбство, здійснювалось стимулювання учнів до більш сумлінного виконання навчальних завдань.

Створення ситуації успіху відбувалось також шляхом відзначення позитивних змін у діяльності учнів, чому сприяло порівняння її результатів з попередніми. Тобто, акцентувалась увага дітей на їхніх досягненнях, що сприяло формуванню у них свідомого ставлення до власних успіхів.

– *Перескладання оцінки.*

З метою зменшення негативного впливу низьких оцінок для учнів було визначено необхідним надавати можливість перескладати оцінку. Це було можливим за умови повторного, додатково опрацювання матеріалу, що сприяло не лише підвищенню активності учнів у досягненні успіху, але й формуванню розуміння залежності успіху від докладених зусиль. Перескладання оцінок створювало стимулюючий вплив, зокрема на учнів з зацікавленим ставленням до успіху, які не завжди адекватно реагували на низьку оцінку або нищу за очікувану.

– *Взаємооцінювання та самоконтроль.*

Введення взаємооцінювання сприяло підвищенню активності учнів у навчанні, оскільки думка однокласників для багатьох з них є важливою, а також кращому розумінню критеріїв оцінювання. Використовувалось це при перевірці домашніх завдань та письмових робіт.

Самостійність перевірки робіт інших учнів надавалась з урахуванням того, наскільки вони знають та розуміють критерії оцінювання. Спочатку учні оцінювали роботи, які попередньо були перевірені та мали виділені помилки. Далі вони оцінювали роботи за зразком виконання, самостійно вказували помилки.

Після того, як окремі учні могли критично та адекватно оцінювати роботи інших, їм пропонувалось оцінювати власні письмові роботи, спочатку

попередньо перевірені, а потім за зразком виконання. Потім обговорювалось наскільки правильною є оцінка учня.

Важливим було не лише визначення помилок чи виставляння балу. Учні аналізували роботу, виділяючи її позитивні якості.

Надання диференційованої допомоги учням під час виконання самостійної практичної роботи на уроках.

Самостійна робота учнів на уроці є тим видом діяльності, який в результаті закінчується успіхом, коли учень впорався із завданням та правильно його виконав, або ж невдачею – у випадку, коли учень не зміг виконати завдання чи допустив помилки. Важливо налаштувати учня на успішне виконання та допомогти йому правильно організувати діяльність для досягнення успіху.

З метою контролю за виконання самостійної діяльності та створення при цьому ситуації успіху використовувались різні прийоми та види допомоги у залежності від типу ставлення до успіху розумово відсталих учнів:

– *Виразно позитивне* – “Прихований інструктаж → “Невтручання” (Самостійне виконання).

– *Зацікавлене* – Скорочені інструкції послідовності виконання завдання → “Анонсування” → “Прихований інструктаж” → Самостійне виконання.

– *Недостатньо виразно позитивне* – “Подолання страху” + інструкції послідовності виконання завдання + “Емоційне поглажування” → “Анонсування” + “Емоційне поглажування” → “Авансування успіху” → “Прихований інструктаж” → Самостійне виконання.

– *Байдуже* – “Вірю в твій успіх” (Авансування успіху) + розгорнута інструкція послідовності виконання + “Емоційне поглажування” → “Анонсування” + “Емоційне поглажування” → “Підтримка”+ “Емоційне поглажування” → “Прихований інструктаж” → Самостійне виконання.

Інструкції, що надавались були зображенні у вигляді сходинок, які не можна було перестрибнути, а отже потрібно було дотримуватись послідовності виконання завдання, поступово підіймаючись до успіху.

Таким чином, внесенні зміни у навчальну діяльність створювали умови досягнення успіху учням з різними типами ставлення до успіху.

У **позакласній роботі** реалізація прийомів створення ситуації успіху відбувалась шляхом розробки та включення у план виховної роботи класу різних форм і методів роботи з учнями з урахуванням типів ставлення до успіху. Розглянемо їх:

Виховні години.

Розробка та проведення виховних годин відбувались з метою реалізації різних прийомів створення ситуації успіху у структурі таких методів навчання і виховання: бесіди, створення ситуації інтересу, ігри, аналіз життєвих ситуацій, читання та обговорення літератури та ін. Також проведення виховних годин передбачало поглиблення, уточнення та розширення знань учнів про себе, особливості процесу навчання, значення оцінки у навчальному процесі, успіху у навчанні та житті людини, людські стосунки, виховання вміння розуміти себе та інших, свідомо ставитись до початкової діяльності, своїх успіхів, розвиток емоційно-мотиваційної сфери та особистості учнів в цілому. Це сприяло формуванню свідомого позитивного ставлення до успіху шляхом створення ситуації успіху.

Було розроблено цикл виховних годин, що проводились 1 раз на тиждень за такими тематичними розділами: “Я і світ”, “Значення навчання в житті людини”, “Оцінка – кількісний та якісний результат діяльності”, “Мій особистісний успіх” (додаток Г).

Проведення бесід.

У процесі формувального експерименту проводились підгрупові та індивідуальні бесіди з учнями з різними типами ставлення до успіху. Наведемо орієнтовну тематику:

– з учнями з виразно позитивним ставленням до успіху: “Як правильно планувати діяльність”, “Що для мене успіх?”, “Як створити гарний настрій самому собі?”, “Відповідальне ставлення до навчання веде до успіху”,

“Причини виникнення невдач”, “Книга вчить як на світі жить”, “Знання – найкращий скарб”, “Для успіху важливо доводити розпочате до кінця”.

– з учнями із зацікавленим ставленням до успіху: “Що таке самовпевненість?”, “Відповідальне ставлення до навчання – запорука успіху”, “Чому інколи люди не можуть порозумітись?”, “Важливо бути організованим”, “Як бути стриманим і наполегливим?”, “Для чого потрібно планувати свою діяльність”, “Як правильно реагувати на критику”.

– з учнями із недостатньо виразним ставленням до успіху: “Кожна людина є неповторною”, “Як позбуватись поганих думок?”, “Чи завжди ви активні?”, “Що заважає вам досягти успіху у навчанні?”, “Якщо трапилась невдача”, “Кого ми називаємо впевненою людиною”, “Як подолати свій страх”, “Доводь справу до кінця”, “Очі бояться, а руки роблять”, “Здібності є у кожній людині”, “На помилках треба вчитись”.

– з учнями з байдужим ставленням до успіху: “Що мені пободається у школі?”, “Вчитись потрібно кожній людині”, “Щоб кимось стати у житті необхідно добре вчитись”, “Чи потрібні в школі оцінки?”, “Що таке успіх у навчанні?”, “Як досягти бажаного?”, “Успіх неможливий без невдач”, “Планування діяльності – запорука досягнення успіху”, “Яку людину називають вольовою”, “Моя пасивність переважає працездатність”, “Від успіху одного учня залежить успіх всього класу”.

Доручення.

Надання учням доручень передусім сприяє реалізації прийому створення ситуації успіху “Доручення посильних та відповідальних справ”. Проте раціональний вибір, організація та використання доручень з урахуванням типів ставлення до успіху учнів також сприяють й реалізації інших прийомів.

На початку проведення формувального експерименту було визначено постійні доручення для учнів класу. Старостою класу було обрано учня з виразно позитивним ставленням до успіху. Заступником – учня із зацікавленим ставленням до успіху. Староста класу допомагав в організації роботи груп класу та контролював їхню діяльність, звітував про виконання доручень.

Заступник допомагав керівнику, здійснював контроль за дисципліною, порядком тощо (учасник групи “Вартові порядку”).

Усі учні класу були поділені на групи, що отримували постійні доручення, розподіл яких відбувався на основі інтересів, нахилів та здібностей дітей. Групи організовувались в залежності від типу ставлення до успіху учнів (прийом “Стеж за нами”). Зокрема:

Група “Бібліотекарі” – відповідають за бібліотеку класу, проводять щомісячну перевірку підручників, заняття з ремонту книжок, знайомлять учнів з цікавими книгами, новими надходженнями (учні з недостатньо виразно позитивним ставленням до успіху).

Група “Любителі природи” – проводять синоптичні спостереження та відображають їх щодня у календарі, доглядають за кімнатними рослинами, тваринами у куточку живої природи, організовують прибирання присадибних ділянок, догляд за квітником, годівлю зимуючих птахів (учні з зацікавленим та байдужим ставленням до успіху)

Група “Вартові порядку” – організовують та контролюють чергування у класі, перевіряють зовнішній вигляд учнів, виконання ними тимчасових доручень, наявність виконаних домашніх завдань та звітують перед уроком (учні з зацікавленим ставленням до успіху).

Група “Чомучки” – інформують про цікаві події у школі, країні, світі (учні з виразно позитивним та байдужим ставленням до успіху)

Учні з виразно позитивним та зацікавленим ставленням до успіху, що входили у групи “Чомучки” та “Любителі природи”, виконували ролі “спонсорів”, які ділились своїми знання та вміннями з учнями з байдужим ставленням до успіху. Вони виконували роль керівника групи та стимулювали інших до виконання ними їхніх обов’язків.

Важливим був не просто формальний розподіл доручень, а контроль за їх виконанням. З цією метою кожна група вела “Зошит контролю”, де щодня записувались результати виконаної роботи. У кінці тижня група звітувала, користуючись записами у зошиті, про свої досягнення. Звіт перед класом та

ведення “Зошитів контролю” підвищували інтерес учнів до виконання доручень, сприяло формуванню відповідального ставлення до своїх обов’язків (прийом “Презентація успіху”).

Крім постійних використовувались тимчасові групові доручення. Учні об’єднувались на основі пізнавальних можливостей та ставлення до успіху. Відповідно організовувались такі групи учнів:

- із виразно позитивним та байдужим ставленням до успіху;
- із зацікавленим та недостатньо виразно позитивним.

Учні отримували групове завдання підготувати певну інформацію з теми та виготовити наочність до уроку чи виховної години (прийоми “Стеж за нами”, “Даю шанс”, “Включення у цікаву діяльність”). У першій групі провідна роль під час виступу на уроці надавалась учням з байдужим ставленням до успіху, в другій – колективне повідомлення інформації. Наприклад, учні отримували доручення виготовити наочність до уроків “Я і Україна”:

- Тема: “Національний одяг українців” – Завдання: намалювати національний одяг та розповісти про нього.
- Тема: “Погодні явища весни” – Завдання: протягом кількох тижнів спостерігати за погодними явищами, повідомити про свої спостереження.
- Тема: “Транспотр” – Завдання: Зробити плакат про різні види транспорту (наземний, повітряний, водний), скласти опис.
- Тема: “Правила вуличного руху” – Завдання: Виготовити дорожні знаки з паперу, розповісти, що вони означають.

Виконання групових доручень сприяло формуванню в учнів вміння взаємодіяти з іншими. Крім того успішне виконання такого доручення приносило успіх кожному учневі групи, що створювало ситуацію “Загальної радості” та сприяло формуванню позитивного ставлення до успіху.

Доручення давались учням заздалегідь, їм також надавалась допомога у їх виконанні. Зокрема, надавалась необхідна література, допомога у виготовленні наочного матеріалу, складанні плану розповіді тощо. Здійснення контролю сприяло успішному виконанню доручень та створенню ситуації успіху.

Також використовувались індивідуальні доручення. Наприклад, учні з недостатньо виразним та байдужим ставленням до успіху отримували доручення підготувати розповідь на виховну годину про: професію когось із членів сім'ї; традиції родини; улюблене заняття; свою заповітну мрію; найкращого друга та ін. Такі доручення сприяли залученню пасивних учнів до діяльності, а опора на життєвий досвід підвищувала інтерес до їх виконання. Учні з виразно позитивним та зацікавленим ставленням до успіху також отримували індивідуальні доручення. Наприклад: допомогти однокласникам у підготовці до того чи іншого уроку, виховного заходу та ін.

Створення куточка успіху та розробка папок досягнень.

Важливою умовою стимулювання розумово відсталих учнів до активності у навчально-виховній діяльності є формування свідомого ставлення до успіху. Тобто, слід розвивати в учнів уміння усвідомлювати та розуміти власні успіхи. Для цього необхідно, щоб кожне досягнення, кожен успіх був помічений дитиною та відзначений учителем. З цією метою нами було створено у класі “Куточок успіху”.

Призначення куточка полягало у тому, щоб привернути увагу учнів до їхніх успіхів та стимулювати до досягнень (прийом “Презентація успіху”). Так, у куточку розміщувались відзнаки учнів, отриманні у конкурсах, змаганнях; проводилась виставка дитячої творчості, тобто виробів з природного матеріалу, пластиліну, аплікації, малюнки, поробки, які учні робили на уроках, у вільний час, на гуртках. Обов'язковою умовою була наявність робіт кожного учня.

Також у куточку були папки досягнень учнів. В основі їх розробки було портфоліо, проте зважаючи на особливості розумово відсталих учнів їх наповнення було максимально спрощеним для ефективнішого використання [141, с. 140-144]. Зміст портфоліо складався з таких розділів:

1. Про мене – включає 2 сторінки. Перша – це титульний аркуш, де зазначене ім'я учня, клас та фото. Друга – коротка інформація про учня: дата народження, інтереси, мрії, улюблені уроки, книги, мультики та ін.

2. Мої успіхи у навчанні – включає сторінки, де відзначаються успіхи учнів з навчальних предметів (математика, українська мова, читання, трудове навчання тощо). Записи до цього розділу здійснює вчитель разом з учнями, тобто вони мають знати про свої досягнення. З кожного предмету заповнювався протокол досягнень (див. таблицю 3.3).

3. Мої досягнення – у цьому розділі містяться різні творчі роботи учнів, записи вчителя про досягнення учнів у різних заходах, подяки, копії грамот, дипломів та ін.

Таблиця 3.3

Мої успіхи з математики

| Досягнення учня (позитивні зміни, які відбулись, чого навчився учень тощо) | Дата | Оцінка |
|--|------|--------|
| | | |

До наповнення папок залучалися не лише учні, але й батьки. Оскільки створення цього куточка відбувалось також з метою показати батькам успіхи їхніх дітей та залучити до створення для них ситуації успіху. Батьки могли безпосередньо побачити, які позитивні зміни відбуваються у розвитку їхніх дітей, які знання, вміння і навички у них сформувались, а головним чином разом з учнями поповнювати вміст папок.

Реалізація четвертої умови створення ситуації успіху передбачала активну взаємодію з педагогами. Результати констатувального експерименту засвідчили, що вчителі спеціальних шкіл використовують різні методи, прийоми та засоби стимулювання учнів до активності у навчальні, проте практично не використовують ситуацію успіху. Крім того більшість вчителів незнайомі з прийомами створення ситуації успіху. Тому з вчителями проводилась методична робота, основними завданнями якої були такі:

1. Підвищити рівень знань про методи та прийоми створення ситуації успіху.
2. Ознайомити вчителів з характеристиками типів ставлення до успіху розумово відсталих учнів.

3. Сприяти здійсненню навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів з різними типами ставлення до успіху з метою стимулювання до його досягнення.

Реалізація цих завдань передбачала підготовку та залучення вчителів до створення ситуації успіху у навчально-виховній діяльності розумово відсталим учням з різними типами ставлення до успіху. З цією метою було організовано різні форми роботи.

Зокрема, для педагогів було проведено семінар “Ситуація успіху у навчально-виховній діяльності” з метою ознайомлення з особливостями створення ситуації успіху для розумово відсталих учнів з різними типами ставлення до успіху. Програма семінару містила такі теми:

1. Сутність педагогічної технології “Створення ситуації успіху” за А. Белкіним.
2. Психолого-педагогічна характеристика розумово відсталих учнів з різними типами ставлення до успіху.
3. Необхідність створення умов для досягнення успіху розумово відсталим учням у навчально-виховному процесі.
4. Діяльність вчителя, спрямована на досягнення успіху учнями на уроках.
5. Формування необхідних якостей особистості для досягнення успіху у позакласній роботі.

Збагачення знань педагогів про ситуацію успіху відбувалось також на науково-практичній конференції на тему: “Науково теоретичні та методичні засоби особистісно-орієнтованого навчання та виховання дітей з особливими потребами”, що проводилась на базі Хотинської загальноосвітньої спеціальної школи-інтернату № 1. Зокрема, одним із питань, що обговорювалось на конференції було: “Ситуація успіху як метод стимулювання учнів до навчання”.

Також з педагогами проводились індивідуальні бесіди та консультації. Зокрема, проводились бесіди з обговорення результатів дослідження ставлення до успіху учнів їхнього класу, що передбачало подальше урахування вчителями

та вихователями особливостей розумово відсталих учнів з різними типами ставлення до успіху при плануванні уроків та позакласних заходів. Проведення індивідуальних бесід та консультацій також передбачало ознайомлення вчителів з ефективними методами впливу на учнів з різними типами ставлення до успіху з метою стимулювання їх до активності та створення необхідних умов для досягнення успіху.

Наведемо тематику: “Формування інтересу до навчальної діяльності розумово відсталих учнів”, “Стиль спілкування з учнями”, “Види перевірки домашнього завдання”, “Новітні підходи до оцінювання досягнень учнів”, “Попередження виникнення самовпевненості в учнів”, “Подолання байдужості до успіхів”, “Як допомогти учневі повірити у себе”, “Успіх – справа колективна”, “Причини виникнення негативного ставлення до навчання”, “Формування позитивного ставлення до успіху” та ін.

Ефективність створення ситуації успіху розумово відсталим учням залежить від тісної співпраці сім’ї з навчальним закладом. У випадку, коли батьки цікавляться успіхами дитини та підтримують її, вона буде докладати більше зусиль для досягнення успіху, а отже стане активним учасником навчального процесу. З цього приводу А. Белкін зазначав, що сили школи збільшуються тоді, коли є співпраця з сім’єю, і навпаки значно зменшуються, коли співпраці немає [12, с. 103].

Очевидно, що роль батьків у формуванні в учнів позитивного ставлення до успіху є незаперечною та досить вагомою. Тому важливою педагогічною умовою створення ситуації успіху у роботі з розумово відсталими учнями була організація роботи з батьками. Проте у спеціальній школі цей процес ускладнюється тим, що багато сімей є неблагополучними, не проявляють інтересу до навчання своїх дітей та їхніх досягнень. Більшість батьків дуже рідко відвідує школу-інтернат. Лише деякі з них цікавляться навчанням та вихованням учнів. Все ж незважаючи на те, що діти досить рідко спілкуються з батьками, саме вони мають великий, а подекуди й найбільший вплив на них. Це

підтверджує необхідність проведення роботи з батьками з метою залучення їх до створення ситуації успіху розумово відсталим учням молодших класів.

Нами проводились індивідуальні бесіди та консультації з батьками. Їхнє проведення передбачало роз'яснення батькам значення успіху у навчально-виховній діяльності, необхідності проявляти інтерес до навчання, заохочувати успіхи дітей з метою ефективного корекційного впливу та формування успішної особистості розумово відсталих учнів. З метою реалізації вищезазначених завдань також проводились батьківські збори, тематика яких була спрямована на формування у батьків відповідального ставлення за успішність учнів у навчально-виховній діяльності. Організація батьківських зборів передбачала залучення різних працівників закладу, зокрема відбувались виступи класного керівника, вихователя, директора, психолога.

Також було створено батьківський куточок “Успіх моєї дитини в моїх руках”, де на стенді було представлено інформацію про те, як батьки повинні впливати на дітей з метою формування позитивного ставлення до успіху, прийоми створення позитивної атмосфери у сім'ї, заохочення учнів до навчання, досягнення успіху та ін. Однією з форм роботи було запрошення батьків на різні виховні заходи.

Наведемо орієнтовну тематику вищезазначених форм роботи з батьками розумово відсталих дітей: “Школа + сім'я = успішне “Я”, “Роль сім'ї у корекційній роботі з учнями”, “Як емоційно зблизитись з дитиною”, “Основні завдання сімейного виховання”, “Як створити позитивну атмосферу для розвитку дитини”, “Повір в успіх дитини і вона повірить у себе”, “Реально оцінюємо можливості та досягнення учнів”, “Інтереси молодшого школяра”, “Свій успіх дитина бачить у ваших очах”, “Які успіхи бувають у дітей”, “Як допомогти дитині досягти успіху”, “Переживаємо невдачі разом з дітьми”.

Отже, розроблені педагогічні умови створення ситуації успіху передбачали здійснення роботи з розумово відсталими молодшими школярами, вчителями та батьками з метою формування в учнів позитивного ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності та їхньої успішної особистості в цілому.

3.2. Результати формувального експерименту

Формувальний експеримент проводився протягом 2012-2013 н.р. на базі Солобківецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступеня (Хмельницька обл.), Хотинської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 1 (Чернівецька обл.), Великолюбінської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату (Львівська обл.), Бориславської спеціальної школи-інтернату I-III ступенів (Львівська обл.), Староприлуцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату (Вінницька обл.) Усього дослідженням було охоплено 70 учнів (36 – експериментальна група, 34 – контрольна група) 3-х класів спеціальних шкіл з діагнозом легка розумова відсталість.

З метою виявлення динаміки змін ставлення до успіху розумово відсталих учнів експериментальної та контрольної груп нами було проведено контрольні зрізи за методикою констатувального експерименту.

Аналіз результатів дослідження показав, значні позитивні зміни в експериментальній групі порівняно з контрольною, зокрема, щодо урахування ними своїх успіхів та невдач, а отже усвідомлення сутності успіху та шляхів його досягнення, що відображено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Урахування розумово відсталими учнями своїх успіхів та невдач (у %)

| Групи учнів | ЕГ | | КГ | |
|---|----------|-------------|----------|-------------|
| | до експ. | після експ. | до експ. | після експ. |
| Учні, які враховували успіхи та невдачі | 11,11 | 47,22 | 11,76 | 17,65 |
| Учні, які частково враховували успіхи та невдачі: | 50,0 | 33,34 | 50,0 | 47,06 |
| Учні, які не враховували невдачі | 8,33 | 2,78 | 8,83 | 8,83 |
| Учні, які не враховували успіхів | 8,33 | 2,78 | 8,82 | 11,76 |
| Учні, які декілька разів не враховували успіхів та невдач | 33,34 | 27,78 | 32,35 | 26,47 |
| Учні, які взагалі не враховували успіхи та невдачі | 38,89 | 19,44 | 38,24 | 35,29 |

Результати, представлені у таблиці свідчать про кількісні та якісні зміни в учнів експериментальної та контрольної груп щодо врахування ними своїх успіхів та невдач при виборі завдань під час проведення адаптованої методики Хоппе та у навчальній діяльності в цілому.

Першу групу учнів, які враховують свої успіхи та невдачі, склали 47,22% учнів експериментальної групи та лише 17,65% контрольної. Це свідчить, що в експериментальній групі значно збільшився відсоток учнів, які усвідомлюють сутність успіху та вибирають адекватні шляхи для його досягнення.

Ці розумово відсталі учні адекватно реагують на успіхи та невдачі. Вони радіють успіхам, які в свою чергу стимулюють їх до подальших досягнень, а також засмучуються невдачам, які не знижують мотивації досягнення успіху. Учні схильні до переоцінки невдач при чергуванні успіхів та невдач. Обмеження часу не знижує результативності їхньої діяльності.

Респонденти цієї групи характеризуються наявністю бажання досягати успіху. Спостереження під час навчальної діяльності показало, що усі учні контрольної групи завжди докладають достатньо зусиль для досягнення успіху. Проте в експериментальній групі є деякі відмінності активності учнів у досягненні успіху. Зокрема, 8,33% учнів завжди докладають зусилля для досягнення успіху. Виконання завдань не потребувало контролю та стимулювання. Для них характерна реалістично висока та середня самооцінка й адекватний рівень домагань.

Проте 38,89% досліджуваних експериментальної групи потребували стимулювання, оскільки схильні до зниження активності у досягненні успіху під час навчання. На уроці їхня активність може знизитись після позитивної оцінки за виконання якогось завдання. Така ж поведінка спостерігалась під час проведення дослідження. Наприклад: учень 3-го класу експериментальної групи Олександр С. у кінці експерименту здійснював вибір наступного завдання після успішно розв'язаного попереднього по порядку, хоча на початку експерименту успіх значно підвищував рівень домагань і номер наступного завдання. Проте успіх не знижував рівень домагань, а залишав його без змін,

тобто періодично не викликав бажання покращити результат. Самооцінка у більшості цих учнів висока, у деяких – середня. Проте рівень домагань є заниженим, про що свідчить вибір першого завдання, який учні здійснювали в межах завдань нижче середнього та легкого рівня. Тобто ці учні оцінюють себе як розумних, вони вірять у власний успіх, хочуть його досягти, але вибирають для цього легші цілі, не бажають докладати багато зусиль, що свідчить про середній рівень мотивації досягнення.

У цілому в усіх респондентів цієї групи спостерігається переважання мотивів досягнення успіху, вони прагнуть його досягти у навчальній діяльності.

Другу групу учнів, які не завжди враховували свої успіхи та невдачі під час дослідження склали 33,34% респондентів експериментальної та 47,06% контрольної групи. За результатами таблиці 3.4 в експериментальній групі спостерігається значне зменшення кількості цих учнів, а у контрольній значних змін не відбулось. Проте в обох групах змінився розподіл цих учнів у залежності від урахування ними успіхів та невдач.

Зокрема, порівняно з результатами констатувального експерименту в експериментальній групі знизився відсоток учнів, що декілька разів не враховували невдачі (до – 8,33%, після – 2,78%), а у контрольній групі кількість цих учнів залишилась без змін і складає 8,83%. Учні цієї підгрупи характеризуються наявністю бажання досягти успіху, але вони не достатньо усвідомлюють адекватні шляхи його досягнення. Респонденти експериментальної групи не враховували невдач на початку дослідження, намагаючись довести експериментатору, що це випадковість. Проте у кінці більш адекватно здійснювали вибір завдань та враховували невдачі. У контрольній групі такий вибір здійснювався протягом усього дослідження. Ці учні експериментальної групи прислухались до порад експериментатора та враховували їх, й у подальшому більш адекватно підходили до вибору завдань, на відміну від досліджуваних контрольної групи, які не зважали на це, а у випадку невдачі інколи обурювались та намагались виправдати себе. Наприклад, учень 3-го класу контрольної групи Сергій К. неправильно

розв'язавши 6-е завдання наступним обрав 7-е. Повторна невдача його обурила, на що він сказав: *“Ви даєте завдання, які ми ще не вчили”*. Він звинувачував експериментатора у своїй невдачі, йому було важко визнати її.

Відповідно ці учні не завжди переоцінюють невдачі, тому потребують контролю за виконанням завдань. Обмеження часу також негативно впливає на їхню діяльність, напружує їх та сприяє виникненню помилок через бажання дуже швидко розв'язати завдання. Усе це свідчить про показовість діяльності учнів, спрямованої на досягнення успіху, а також про знижену критичність ставлення до себе. У них висока самооцінка та рівень домагань, який неадекватно підвищується у випадку невдачі.

Узагальненні результати дослідження мотивації досягнення успіху свідчать про те, що у цих учнів експериментальної та контрольної груп переважають мотиви досягнення успіху. Вони прагнуть його досягти у навчальній діяльності, проте не завжди вибирають адекватні для цього шляхи.

Порівняно з результатами отриманими до проведення формувального експерименту в експериментальній групі зменшився відсоток учнів, що не враховували успіхів під час вибору завдань (до 8,33% – після 2,78%). У контрольній групі кількість цих учнів навпаки збільшилась (до 8,82% – після 11,76%). Це свідчать про те, що без спеціально створених умов з метою стимулювання учнів до досягнення успіху формується тенденція зниження мотивації досягнення. Оскільки ці учні характеризуються переважанням мотивів уникнення невдачі, у них низька самооцінка та рівень домагань.

Учні цієї підгрупи проявляють невпевненість у досягненні успіху. Так, під час вибору завдань вони не довіряли своїм успіхам, а отже схильні до їх переоцінювання. Обмеження часу на виконання знижувало продуктивність діяльності, напружувало їх. Незважаючи на те, що у них є бажання досягти успіху, боязнь невдачі перевищує його, що призводить до зниження рівня домагань, а відповідно й мотивації досягнення успіху.

За результатами дослідження було виявлено 27,78% учнів експериментальної та 26,47% учнів контрольної групи, які декілька разів не

враховували успіхи та невдачі. Вони характеризуються ситуативним переважанням мотивів досягнення успіху та уникнення невдачі.

Ці учні недостатньо усвідомлюють сутність успіху та, як результат, не завжди вибирають адекватні шляхи для його досягнення. Вони схильні не довіряти своїм успіхам. Тому у випадку успішного виконання завдання могли обрати наступним легше. Після невдачі у більшості випадків вони адекватно обирали легше завдання. При цьому рівень домагань значно знижувався і навіть наступний успіх не підвищував його, оскільки учні не довіряли йому та могли обрати легше завдання. Проте невдача могла й підвищити рівень домагань, вона дезорієнтувала їх, а бажання покращити результат стимулювало до вибору складнішого завдання. Зазвичай це відбувалось після двох успішно розв'язаних завдань та позитивної оцінки з боку експериментатора.

Тобто успіх, підсилений підтримкою ззовні, підвищував впевненість учнів у собі і вони обирали складніше завдання. Обмеження часу на виконання завдань знижувало продуктивність діяльності учнів, викликало хвилювання. Спостереження за учнями свідчить, що у них наявне періодичне переоцінювання успіхів та невдач, тому їхня діяльність потребує контролю та стимулювання.

Така ж поведінка спостерігається у навчальній діяльності, де учні не завжди докладають достатньо зусиль для досягнення успіху, самостійно не вибирають для себе складніших завдань, а потребують підбадьорювання та стимулювання. Саме за таких умов у них підвищується рівень домагань та активність. В учнів експериментальної та контрольної груп була виявлена середня самооцінка та низький рівень домагань, хоча окремі з них давали собі високу самооцінку, але з метою виглядати розумними в очах експериментатора.

Результати дослідження свідчать про значні зміни в експериментальній групі, порівняно з контрольною щодо учнів, які взагалі не враховували успіхів та невдач при виборі завдань та проявляли до них байдужість. Порівняно з результатами отриманими до початку формуального експерименту значно знизився їх відсоток в експериментальній групі (до – 38,89%, після – 19,44%). У

контрольній групі спостерігається лише незначне зменшення кількості цих учнів у відсотках (до початку експерименту – 38,24%, після – 35,29%).

Ці учні не усвідомлюють сутності успіху та шляхів його досягнення. Респонденти обох груп здійснювали вибір завдань під час дослідження, не враховуючи результату попередніх, та не проявляли виразних емоційних реакцій на успіхи та невдачі. Вони не враховували підказок експериментатора, потребували контролю та стимулювання. Більшість з них намагались справитись із завданням, але не зважаючи на результат, просто обирали наступне. Частіше ці учні здійснювали вибір з 1 по 12 завдання. Проте спостереження за учнями показали, що це не соціальна хитрість, оскільки вони не проявляли емоційних реакцій на успіхи та невдачі. Деякі з них, навіть не виконуючи завдання, просто брали номер наступного. Учні не зважали на обмеження часу, що не впливало на результативність виконання завдань.

У цих учнів спостерігається висока та завищена самооцінка, яким відповідає низький рівень домагань. Спостереження за учнями під час навчання показали, що вони не цікавляться своїми успіхами та невдачами та не усвідомлюють їх. Самостійно вони практично не включаються у діяльність. Навчальні завдання виконують за вказівкою вчителя, але не з метою отримати похвалу, а уникнути покарання. Тобто у них переважають мотиви уникнення невдачі, які в свою чергу відображають не боязнь учнів невдало виконати завдання, а прагнення виконати вимогу вчителя.

Результати дослідження свідчать про значні позитивні кількісні та якісні зміни груп учнів щодо урахування ними своїх успіхів та невдач, а отже усвідомлення сутності успіху та шляхів його досягнення в експериментальній групі. Оскільки в експериментальній групі значно збільшився відсоток учнів, які враховують свої успіхи та невдачі, обирають адекватні шляхи досягнення успіху. Крім того у цій групі відбулось значне зменшення учнів, що не усвідомлюють своїх успіхів. У контрольній групі суттєвих змін не відбулось. Узагальненні результати дослідження свідчать про позитивну тенденцію зміни

мотивації досягнення успіху в учнів експериментальної групи, порівняно з контрольною групою (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Мотивація досягнення успіху та уникнення невдачі у розумово відсталих учнів експериментальної та контрольної груп (у %)

| Мотивація досягнення успіху або уникнення невдачі | ЕГ | | КГ | |
|--|----------|-------------|----------|-------------|
| | до експ. | після експ. | до експ. | після експ. |
| Переважають мотиви досягнення успіху | 19,44 | 50,0 | 20,59 | 26,47 |
| Незначне переважання мотивів досягнення успіху або уникнення невдачі | 33,34 | 27,78 | 32,35 | 26,47 |
| Переважають мотиви уникнення невдачі | 47,22 | 22,22 | 47,06 | 47,06 |

Аналіз результатів дослідження мотивації досягнення успіху свідчить про значне збільшення кількості учнів експериментальної групи з переважанням мотивів досягнення успіху, на відміну від контрольної групи. Це в свою чергу підтверджує ефективність створення ситуації успіху у навчально-виховній діяльності з розумово відсталими учнями з метою формування позитивного ставлення до успіху.

Одним із завдань формувального експерименту було формування позитивного ставлення до навчання, що суттєво впливає на ставлення учнів до успіху та активність його досягнення. Результати дослідження свідчать про кращу динаміку формування позитивного ставлення до навчання в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

Зокрема, аналіз відповідей учнів на запитання бесіди свідчить про більш широкі та поглиблені знання учнів експериментальної групи про сутність та значення навчання. Результати бесіди показали, що систематичне та послідовне проведення виховних годин та роз'яснювальних індивідуальних бесід з учнями експериментальної групи з різними типами ставлення до успіху сприяє кращому формуванню знань про сутність навчання, а отже й кращому усвідомленню. Це у свою чергу створює сприятливий вплив на підвищення рівня активності учнів у навчанні.

Порівняльна характеристика типів ставлення до навчання учнів експериментальної та контрольної групи представлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Типи ставлення до навчання розумово відсталих учнів експериментальної та контрольної груп (у %)

| Типи ставлення до навчання | ЕГ | | КГ | |
|-------------------------------|-------------------------|--------------------|-------------------------|--------------------|
| | До початку експерименту | Після експерименту | До початку експерименту | Після експерименту |
| Виразно позитивне | 2,78 | 8,33 | 2,94 | 2,94 |
| Зацікавлене | 16,66 | 41,67 | 17,65 | 23,53 |
| Недостатньо виразно позитивне | 41,67 | 30,56 | 41,17 | 38,24 |
| Негативне | 16,67 | 5,56 | 14,71 | 14,71 |
| Байдуже | 22,22 | 13,88 | 23,53 | 20,58 |

Як показують дані таблиці, в учнів експериментальної групи відбулись значні зміни у формуванні позитивного ставлення до навчання та значно знизився відсоток учнів з байдужим та негативним ставленням. У контрольній групі також спостерігаються зміни, проте вони є не значними. Результати бесіди з учнями контрольної та експериментальної груп свідчать про відмінність не лише кількісних, але й якісних показників.

Так, виразно позитивне ставлення до навчання, яке характеризується своєю дієвістю та сталістю, що свідчить про його сформованість, спостерігається у 8,33% учнів експериментальної та 2,94% учнів контрольної групи. Учні обох груп усвідомлюють сутність та значення навчання, проявляють пізнавальний інтерес. Проте краще усвідомлення сутності процесу навчання спостерігається в учнів експериментальної групи, оскільки вони давали точніші відповіді на запитання. Наприклад, на запитання “Для чого вчитель задають домашні завдання?” учениця контрольної групи Анастасія С. відповідала: *“Для того щоб ми вчилися”*, учень експериментальної Денис Г. – *“Для того, щоб повторили те, що вчили на уроці, і завтра краще знали”*, а на запитання “Для чого потрібно навчатись?” Анастасія С. відповіла *“Щоб стати розумним і взяли на роботу потім”*, а Денис Г.– *“Для того, щоб поступити кудись та мати професію і роботу”*.

Учні цієї групи характеризуються позитивним ставленням до школи, вчителів, однокласників. На уроці працюють цілеспрямовано та наполегливо, відповідально ставляться до виконання домашніх завдань, вважають їх необхідними у навчальному процесі. Улюбленими уроками учнів експериментальної та контрольної груп є читання і математика. Проте учні експериментальної групи краще пояснюють, що саме їм подобається на цих уроках. Наприклад, учень контрольної групи Денис Г. назвав улюбленим предметом читання й пояснив, що *“я люблю читати”*, а учень експериментальної групи Максим Т., який також відмітив читання пояснив, що *“мені подобається читати, бо можна багато чого дізнатися, коли читаєш”*.

У цілому учні цієї групи характеризуються наявністю пізнавального інтересу, високим рівнем активності, відповідальним ставленням до своїх обов'язків у навчальній діяльності та є успішними школярами.

Значні зміни порівняно з результатами дослідження до початку експерименту спостерігаються в учнів експериментальної групи із зацікавленим ставленням до навчання, оскільки їх відсоток зріс до 41,67% респондентів. В контрольній групі – лише до 23,53%. Це свідчить, що учні експериментальної групи більше проявляють інтерес до навчальної діяльності, що є результатом створення для цього спеціальних умов у процесі проведення формувального експерименту. Такі зміни є показниками позитивної тенденції формування позитивного, дієвого та сталого ставлення до навчання.

На запитання *“Для чого потрібно навчатись?”* учениця контрольної групи Ганна Н. відповіла: *“Щоб коли підеш на роботу, треба все знати”*, а учениця експериментальної групи Надія Т. – *“Щоб мати багато знань і на когось вивчитись, щоб потім гарно працювати”*. У відповідях учнів спільним є те, що навчання вони розглядають як запоруку подальшої успішної трудової діяльності, але учениця експериментальної групи усвідомлює, що для майбутньої роботи необхідно також додатково вчитись, щоб мати спеціальні знання, тобто краще розуміє сутність навчання.

Серед улюблених уроків у цих учнів переважає українська мова та читання. Як і до початку проведення експерименту учні контрольної групи пояснюють своє позитивне ставлення до уроку, враховуючи свої успіхи. Так, учениця контрольної групи Дарина Ф. назвала улюбленим уроком українську мову та пояснила це так: *“На цьому уроці я отримую хороші оцінки, все гарно пишу”*, а учениця експериментальної групи Валерія Д., яка також назвала улюбленим уроком українську мову сказала: *“Мені подобається писати, вправи виконувати і в мене це отримується”*. Тобто учні експериментальної групи визначали улюблений предмет не лише за своїми успіхами, а й пояснювали, що саме їм подобається робити на уроці.

Аналіз відповідей свідчить, що в цілому учні експериментальної та контрольної груп позитивно ставляться до навчання, проте не завжди є достатньо активними у навчальній діяльності. Зокрема, про це свідчать відповіді учнів на запитання *“Чи хотів би ти, щоб уроки стали коротшими?”*. Більшість з них відповідали позитивно, але при цьому вони б хотіли, щоб скоротили саме ті уроки, які викликають у них труднощі у навчанні. Наприклад, учень експериментальної групи Андрій Д. сказав: *“Добре якби скоротили математику, бо в мене це не дуже гарно виходить”*. Проте в загальному ці учні позитивно ставляться до своєї школи, вчителів, однокласників, частково проявляють пізнавальний інтерес.

Результати дослідження виявили позитивні зміни щодо учнів з недостатньо виразно позитивним ставленням до навчання. Зокрема, відсоток цих учнів в експериментальній групі зменшився до 30,56%, а у контрольній – до 38,24% респондентів. Позитивна тенденція зменшення кількості цих учнів є показником розвитку усвідомлення учнями сутності та значення навчання.

У загальному ставлення учнів до навчання є позитивним, але мало дієвим або пасивним, а отже вони потребують стимулювання до активності у навчальній діяльності. Ці учні характеризуються недостатньо сформованим пізнавальним інтересом, навчання їх приваблює не змістом чи результатом, а у більшості самим процесом. Проте під час експерименту, завдяки створенню

спеціальних умов для зацікавлення учнів змістом навчання та результатом, спостерігалась більша активність на уроках респондентів експериментальної групи, порівняно з тими, які не приймали участі в експерименті.

Проведення виховних заходів з метою роз'яснення значення навчання свідчить про позитивні зміни в уявленнях учнів експериментальної групи, порівняно з контрольною про сутність процесу навчання. Наприклад, учень контрольної групи Владислав М. на запитання “Для чого задають домашні завдання?” відповів: *“Щоб вчитель поставив оцінку”*, а учениця експериментальної групи Алена К. – *“Щоб ми чогось навчилися”*.

Проте учні обох груп недостатньо усвідомлюють значення навчання. Так, на запитання “Для чого потрібно навчатись?” вони відповідали: *“Щоб мати розум”* (Петро О., контрольна група), *“Щоб багато знати”* (Віталій К., експериментальна група), *“Щоб отримувати гарні оцінки”* (Лілія С., експериментальна група). Їхня навчальна діяльність характеризується бажанням отримати схвалення від педагогів, тому вони виконують завдання вчителя, але рідко самостійно проявляють активність у навчанні.

Цим учням подобаються вчителі, однокласники, але окремі з них в обох групах хотіли б змінити школу, або навчатися вдома. Також деякі респонденти висловлювали бажання, щоб уроки були коротшими, а перерви довшими. Проте учні експериментальної групи, на відміну від контрольної, не хотіли б, щоб відміняли уроки. Так, учениця експериментальної групи Марія Ж. сказала: *“Нехай будуть усі уроки, бо буває цікаво, але перерви нехай буде більше”*.

Очевидним є той факт, що проведення нетрадиційних уроків та використання різних методів стимулювання з метою формування пізнавального інтересу та створення ситуації успіху для цих учнів має позитивний вплив на ставлення до навчальної діяльності. Оскільки учні контрольної групи називали уроки, які б вони хотіли відмінити, і пояснювали це, наприклад, так: *“Нехай відмінять письмо, бо писати нудно”* (учень 3-го класу Валентин Ч.).

Серед улюблених уроків учні експериментальної групи виділяли українську мову, трудове навчання. В учнів контрольної групи за результатами

бесіди улюбленими уроками є малювання та українська мова. Проте респонденти обох груп не могли змістовно пояснити чому вони їм подобаються. Наприклад, учень експериментальної групи Ігор Н. назвав улюбленим уроком українську мову. На запитання “Чим саме він тобі подобається?” відповів: “*Бо писати легко*”. Учениця контрольної групи Зоряна В., яка також назвала українську мову, на це запитання відповіла: “*Бо я люблю вчителя*”.

Учні обох групи характеризуються недостатньою активністю у навчальній діяльності, потребують контролю та стимулювання.

Значні зміни за результатами проведеного дослідження відбулись в експериментальній групі щодо учнів з негативним ставленням до навчання, де їх кількість зменшилась до 5,56% респондентів, порівняно з результатами дослідження до початку експерименту, де вона складала 16,67%. У контрольній групі залишилася без змін (14,71%).

Розумово відсталі учні обох груп недостатньо розуміють значення навчання та відповідно включаються у навчальний процес за вимоги вчителя. Вони висловлюють негативне ставлення до школи, в якій навчаються та хотіли б її змінити. Більшість з них стверджували, що хотіли б навчатись вдома або у школі, що знаходиться ближче додому. Спостереження за учнями експериментальної групи показало, що створення цікавих ігрових моментів позитивно впливало на їхню активність і вони могли в окремих випадках самотійно включатись у навчальний процес. Проте у більшості проявляли пасивність. В учнів контрольної групи не спостерігалось самотійного включення у діяльність.

Цим учням не цікаво навчатись, вони не розуміють сутності навчання. Наприклад, на запитання “Для чого задають домашні завдання?” вони відповідали: “*Щоб ми не бігали після уроків*” (Анатолій М., контрольна група), “*Щоб ми щось робили*” (Ярослав Ж., експериментальна група). Учні вважають, що домашні завдання взагалі не потрібні. Також вони хотіли б, щоб відмінили деякі уроки та було більше канікул.

Учні контрольної групи прихильно ставляться до вчителя та деяких однокласників, не люблять тих, які гарно вчаться. Учні експериментальної групи висловлювали позитивне ставлення до вчителів та однокласників.

Улюбленими уроками учнів обох груп є фізкультура, музика та малювання. Тобто це ті уроки, які не передбачають значного розумового навантаження. Наприклад, учениця експериментальної групи Яна Л. назвала улюбленим уроком малювання та вказала, що подобається цей урок тому, що *“не потрібно нічого вчити”*. Учень контрольної групи Едуард Б. улюбленим уроком назвав фізкультуру й сказав, що *“це найвеселіший урок”*. Тобто ці учні не проявляють пізнавального інтересу та активності у навчальній діяльності й відповідно потребують контролю та стимулювання.

Як свідчать результати дослідження більш позитивні зміни відбулись в учнів експериментальної групи з байдужим ставленням до навчання, на відміну від контрольної. Кількість цих учнів у відсотках в експериментальній групі зменшилась до 13,88%, а у контрольній до 20,58% респондентів.

Ці учні не усвідомлюють сутності та значення навчання та проявляють пасивність у навчальній діяльності. Вони не розуміють для чого взагалі потрібне навчання. Наприклад, на запитання *“Для чого потрібно навчатись?”* учениця експериментальної групи Вероніка Щ. відповіла: *“Щоб бути красивими”*, на це ж запитання учень контрольної групи Настас Ф. відповів: *“Щоб ходити до школи”*. Переважна більшість учнів обох груп взагалі не могла дати відповіді на це запитання.

Вони висловлюють позитивне ставлення до школи, проте це не пов'язано з навчальним процесом. Наприклад, учень контрольної групи Дмитро О. сказав, що в школі найбільше подобається *“отримувати подарунки”*, а учень експериментальної Денис А. – *“їсти”*. За цим же принципом їм подобаються вчителі, однокласники. Так, учениця експериментальної групи Христина Д. сказала, що любить вчительку *“бо вона гарна”*, а учениця контрольної групи Ліза Г. – *“тому що дає дзвонити до мамі”*.

На запитання “Які у тебе улюблені уроки?” ці учні просто починали перераховувати їх, не пояснюючи при цьому чим саме вони подобаються або ж відповідали, що подобаються всі. Проте на уроках їх не цікавить зміст навчання. За умови цікавих ігрових моментів вони включаються у роботу, але орієнтуються не на її зміст, а на форму проведення. У більшості випадків відволікаються, дивляться у вікно, займаються своїми справами.

У навчальній діяльності потребують постійного контролю та стимулювання, оскільки спостереження за учнями експериментальної групи під час проведення формувального експерименту показало, що вони епізодично проявляють інтерес до навчання у випадку спеціально створених умов, проте за їх відсутності цей інтерес зникає.

У загальному в учні експериментальної групи спостерігається краща динаміка формування позитивного ставлення до навчання, що виявляється у бажанні отримувати нові знання, вміння та навички. Також вони проявляли більший інтерес до процесу навчання та були активнішими його учасниками, порівно з учнями, які не приймали участі в експерименті.

Усе це позитивно відобразилось на мотивації навчання учнів. Вивчення мотивів навчання показало, що у респондентів експериментальної групи спостерігається більш свідоме ставлення до навчальної діяльності та краща сформованість мотивації навчання. Зокрема, про це свідчить ідентифікація результатів дослідження мотивів навчання з відповідями учнів, які були отриманні під час бесіди. Оскільки в експериментальній групі спостерігалось у більшості співпадіння між вибором малюнка, що відповідав мотиву навчання та їхніми відповідями під час бесіди. В учнів контрольної групи навпаки у більшості вибір малюнка та результати бесіди не співпадали. Крім того учні контрольної групи, як і до початку проведення експерименту, частіше здійснювали вибір малюнка як соціально очікуваний.

Дослідження мотивів навчальної діяльності показало позитивну тенденцію формування навчальних мотивів, а також зменшення ігрових та

зовнішніх мотивів в учнів експериментальної групи, на відміну від контрольної групи.

Порівняльне вивчення мотивів навчальної діяльності експериментальної та контрольної груп до та після проведення формувального експерименту відображено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Мотиви навчальної діяльності учнів експериментальної та контрольної груп (у %)

| Мотиви начальної діяльності | ЕГ | | КГ | |
|-----------------------------------|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|
| | До початку проведення експерименту | Після проведення експерименту | До початку проведення експерименту | Після проведення експерименту |
| Навчальний | 13,89 | 30,56 | 14,71 | 17,65 |
| Соціальний | 11,11 | 25,0 | 8,82 | 11,76 |
| Зовнішній | 27,78 | 11,11 | 26,47 | 26,47 |
| Ігровий | 22,22 | 13,89 | 23,53 | 20,59 |
| Мотив оцінки | 25,0 | 19,44 | 26,47 | 23,53 |

Порівняно з результатами отриманими до початку проведення експерименту, значно збільшилася кількість учнів експериментальної групи, у яких переважають навчальні мотиви (30,56%). У контрольній групі теж відбулось збільшення кількості цих учнів, але лише до 17,65%. Свій вибір навчального мотиву ці учні пояснювали так: *“тому що хлопчику подобається вчитися, робити уроки”* (Максим Т, експериментальна група), *“бо вчитися любить”* (Денис Г., контрольна група).

Виразні позитивні зміни спостерігають в експериментальній групі щодо соціальних мотивів навчання, оскільки значно збільшилась кількість учнів, у яких провідними є саме ці мотиви. Їх кількість в експериментальній групі зросла до 25,0%, у контрольній – до 11,76%. Відповідно учні експериментальної групи краще усвідомлюють соціальне значення навчання та розуміють, що для успішного майбутнього життя, одержання професії, навчання відіграє важливу роль. Наприклад, учень експериментальної групи Микита І., який обрав соціальний мотив, пояснив, що *“для того, щоб кудись поступити і мати роботу, треба спочатку багато вивчити у школі”*, а учень

контрольної групи Петро М. – *“в школу треба ходити, бо інакше потім на роботу не захтять брати”*.

Також в учнів експериментальної групи зменшилась кількість респондентів, що обирали малюнок, якому відповідав мотив оцінки, порівняно з результатами одержаними до початку проведення експерименту. Зменшення учнів з оцінними мотивами відбулось також у контрольній групі. Вибір оцінного мотиву ці учні пояснювали так: *“Правильно сказав саме цей учень, бо хоче гарних оцінок і щоб його мама хвалила”* (Лілія С., експериментальна група), *“Цей учень правильно каже, бо в школі можна отримувати оцінки, якщо гарні то вчитель каже молодець”* (Віталій Д., контрольна група). Проте відсоткове співвідношення між результатами до і після експерименту більше в експериментальній групі, де кількість цих учнів зменшилась до 19,44%, а у контрольній – до 23,53%. Результати дослідження свідчить про те, що в експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка зменшення кількості учнів, що навчаються заради оцінки та схвалення з боку педагогів, батьків, а отже збільшення кількості учнів, що навчаються для задоволення власної потреби у знаннях та успіху. Відповідно це позитивно впливає на успішність учнів в особистісному плані та сприяє підвищенню рівня самореалізації.

Важливим результатом формувального експерименту є значне зменшення кількості зовнішніх (до експерименту – 27,78%, після – 11,11%) та ігрових (до експерименту – 22,22%, після – 13,89%) мотивів навчання в учнів експериментальної групи. Це по-перше свідчить про ефективність проведеної роботи з метою формування свідомого ставлення до навчання, успіху, а по-друге – про підвищення рівня пізнавального інтересу, що в свою чергу сприяє формуванню бажання вчитися та досягати успіху у навчальній діяльності.

У контрольній групі не спостерігається значних змін, оскільки зменшилась лише відсоткова кількість учнів з ігровим мотивом (до експерименту – 23,53%, після – 20,59%), а із зовнішнім залишилась без змін

(26,47%), що свідчить про негативне та байдуже ставлення до навчання, а також про виразно зовнішню мотивацію навчання цих учнів.

На запитання “Чому правильно сказав саме цей учень?”, респонденти, які обрали зовнішній мотив відповідали: “*Бо не хоче йти, а мама каже, що треба*” (Яна Л, експериментальна група), “*Бо любить вчителя*” (Богдан Р., контрольна група). На це ж запитання, респонденти, які обирали ігровий мотив відповідали так: “*Бо хоче погратися*” (Ярослав Ж., експериментальна група), “*Бо йому весело*” (Дмитро Р., контрольна група).

Отже, дослідження мотивації навчання свідчить, що проведений формувальний експеримент позитивно вплинув на її формування в учнів експериментальної групи, де значно зріс відсоток навчальних та соціальних мотивів, а також різко зменшився ігрових та зовнішніх. Лише незначні зміни спостерігаються у контрольній групі.

Внесення змін у систему оцінювання та проведення різних виховних заходів з метою роз’яснення значення та критеріїв оцінювання сприяло виникненню позитивних змін в усвідомленні та ставленні розумово відсталих учнів експериментальної групи до оцінки. У таблиці 3.8 представлені результати дослідження типів ставлення до оцінки до та після проведення формувального експерименту в учнів експериментальної та контрольної груп.

Таблиця 3.8

**Ставлення до оцінок учнів експериментальної та контрольної груп
(у %)**

| Типи ставлення до оцінок | ЕГ | | КГ | |
|--------------------------|----------|-------------|----------|-------------|
| | до експ. | після експ. | до експ. | після експ. |
| Усвідомлено-позитивне | 11,11 | 22,22 | 11,76 | 11,76 |
| Неусвідомлено-позитивне | 47,22 | 58,33 | 47,06 | 50,0 |
| Негативне | 13,89 | 5,56 | 14,71 | 14,71 |
| Байдуже | 27,78 | 13,89 | 26,47 | 23,53 |

Зокрема, результати порівняльного дослідження ставлення учнів до оцінки показали, що в експериментальній групі кількість учнів, які усвідомлюють сутність та розуміють значення оцінки зросла до 22,22%, у контрольній – залишилась без змін 11,76% респондентів. Ставлення учнів до оцінки обох груп є позитивним. Вони висловлюють бажання отримувати високі

оцінки, проявляють адекватні реакції на оцінки усіх рівнів та вважають їх необхідними у навчальній діяльності. Проте деякі з них мають пасивне прагнення отримати позитивну оцінку.

На відміну від учнів контрольної групи ці респонденти експериментальної володіють кращим рівнем знань про критерії оцінювання, оскільки вони більш точно пояснювали за що ставляться оцінки різних рівнів та з різних навчальних предметів, наводили декілька характеристик оцінок. Наприклад, учень експериментальної групи Руслан Б. пояснював, що з читання *“12 балів ставлять коли правильно, виразно прочитав чи розказав вірш, 11 – коли не зовсім виразно прочитав чи розказав вірш, 10 балів – коли допустив помилки у читанні або не виразно розказав вірш, 9 балів – коли не всі слова правильно читаєш, не можеш сказати про що читав, вірш забуваєш коли розказуєш”*.

Учень контрольної групи Віктор Ш. пояснюючи критерії оцінювання з читання сказав, що *“12 балів отримуєш, коли гарно і правильно читаєш, 11 балів – коли правильно читаєш, але не гарно, 10 балів – коли допускаєш трохи помилок у читанні, 9 балів – коли не можеш правильно прочитати слова і запинаєшся часто”*. Тобто у цілому вони розуміють критерії оцінювання, проте учні експериментальної групи наводять більше критеріїв, пояснюючи оцінку.

Позитивні зміни спостерігаються в експериментальній групі також щодо мотивації одержання оцінок, оскільки у 8,33% учнів цієї групи спостерігається внутрішня мотивація, тоді як в учнів контрольної групи як і до проведення експерименту переважає зовнішня, про що свідчать відповіді учнів. Наприклад, на запитання *“Для чого потрібні оцінки?”* учень експериментальної групи Максим Т. відповів: *“Щоб ми могли бачити як ми вчимося”*, а учениця контрольної Ганна Н.– *“Для того, щоб батьки знали як ми вчимося”*.

Спільним в обох групах є те, що вони переживають свої оцінки та проявляють інтерес до оцінювання. Також адекватно оцінюють роботи однокласників та власні, хоча деякі з них намагались завищити собі оцінку.

За результатами дослідження було виявлено 58,33% експериментальної та 50,0% учнів контрольної, які характеризуються позитивним ставленням до оцінок, проте вони недостатньо усвідомлюють їх сутність та розуміють критерії оцінювання, а також не завжди адекватно реагують на оцінки.

В експериментальній (8,33%) та контрольній (8,82%) групах до проведення експерименту було виявлено учнів, які не завжди адекватно реагували на низькі оцінки, оскаржували їх, сперечались з вчителем. Вони не приймали низької оцінки та вважали її не заслуженою, тобто у них проявлялась знижена самокритичність та самовпевненість. У цих учнів спостерігався конфлікт між очікуванням та результатом, що викликав неадекватну реакцію на низькі або нижчі за очікування оцінки. Після проведення експерименту в експериментальній групі їх кількість зменшилась до 2,78% респондентів, а у контрольній – залишилась без змін.

Проте ці учні експериментальної групи не просто ображались на вчителів та вимагали більшої оцінки. Зважаючи на той факт, що у систему оцінювання було введене перескладання оцінок, вони намагались її виправити. Їм важко було визнавати власні помилки, вони дуже засмучувались у випадку коли оцінка була меншою за їхні сподівання. Проте учні, які брали участь в експерименті зовнішньо менш конфліктно це переживали, оскільки мали змогу довести свою успішність, що є для них досить важливим.

Недостатнє усвідомлення сутності оцінок проявляється в учнів цієї групи у вибірково позитивному ставленні до них. Вони вважають потрібними лише високі оцінки та виявляють бажання отримувати їх, проте вони можуть радіти оцінкам середнього рівня. На запитання “Для чого потрібні оцінки?” вони відповідали: *“Щоб батьки бачили і раділи”* (Микола Ш., контрольна група), *“Щоб гарно писати”* (Катерина З., експериментальна група), *“Щоб вчитися”* (Аліна Ц., контрольна група). Відповіді учнів свідчать про недостатнє усвідомлення сутності оцінки та зовнішню мотивацію.

У цілому учні з цим типом ставлення до оцінок намагались правильно оцінити роботи однокласників, хоча оцінка була не завжди точною, оскільки

вони недостатньо розуміють критерії оцінювання. Оцінку за власні роботи інколи могли завищувати.

Респонденти обох груп мають часткові знання про критерії оцінювання, труднощі для них становлять оцінки середнього та достатнього рівнів. Учні експериментальної групи більш точно пояснюють оцінки.

Зокрема, учениця контрольної групи Іванна Л. пояснила, що з математики *“10 балів ставлять, коли є не грубі помилки у прикладах; 9 балів – трохи є помилки; 8 балів – тожє помилки; 7 балів – більше помилок; 6 балів – ще більше; 5 – багато помилок; 4 бали – дуже багато, більше 5”*.

Учениця експериментальної групи Нелля Х., пояснюючи оцінки з математики, сказала: *“10 балів ставиться тоді, коли є 1 помилка; 9 балів – коли 2 помилки і не старався; 8 балів – коли помилявся і не все розв’язав правильно; 7 балів – коли все зробив, але з помилками; 6 балів – більше 5 помилок; 5 балів – так само і ще не все виконав; 4 – трохи прикладів розв’язав і з помилками”*.

Значні позитивні зміни спостерігаються в експериментальній групі щодо учнів, які взагалі не усвідомлюють та не розуміють сутності оцінки, а також не знають критеріїв оцінювання. Після проведення формувального експерименту кількість цих учнів в експериментальній групі зменшилась до 19,44%, а у контрольній групі лише до 38,24%. Ці учні характеризуються нерозумінням значення та критеріїв оцінювання. Вони не проявляють виразних емоційних реакцій на низькі та високі оцінки, ставляться до них байдуже або негативно.

Деякі з них не могли дати точної відповіді чи потрібні оцінки. Якщо стверджували позитивно, то не пояснювали для чого вони потрібні. Наприклад, учень експериментальної групи Григорій Д. на запитання *“Чи потрібні у школі оцінки?”* сказав: *“Так”*, а на запитання *“Для чого?”* відповів: *“Бо так треба, щоб були”*. Також учні відповідали, що оцінки не потрібні у навчанні. Наприклад, учень контрольної групи Руслан Ч. сказав, що *“оцінки не потрібні, бо мені вони не подобаються”*.

Ці учні не можуть пояснити правильно критерії оцінювання або наводять загальні. Наприклад, учень експериментальної групи Юрій Р., пояснюючи

оцінки з різних предметів, вказував, що *“10 балів – це коли все добре зробив; 9 – тожже добре; 8 – не все добре; 7 – тожже; 6 – так само; 5 – робив; 4 – трохи робив; 3 – тожже; 2 – погано робив”*. Оцінюючи роботи однокласників, ці учні керуються особистісним ставленням до учнів або ставлять такі оцінки, які вони отримують зазвичай. За цим же принципом оцінюють власні роботи або ставлять високу оцінку не зважаючи на якість виконання роботи.

Отже, результати дослідження свідчать про позитивну тенденцію формування в учнів експериментальної групи адекватно позитивного ставлення до оцінок, що характеризується усвідомленням їх сутності. Відповідно це є результатом спеціальної роботи з учнями у процесі проведення експерименту з роз'яснення критеріїв оцінювання та значення педагогічної оцінки, що у свою чергу сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, адекватній самооцінці учнів на основі оцінювання ними власних результатів діяльності та відповідно розвитку мотивації досягнення успіху у навчально-виховній діяльності.

На основі комплексного аналізу усіх даних дослідження визначено типи ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності розумово відсталих учнів. Порівняльний аналіз дослідження типів ставлення до успіху учнів експериментальної та контрольної груп до та після проведення формувального експерименту представлені у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Ставлення до успіху учнів експериментальної та контрольної груп до та після проведення формувального експерименту (у %)

| Типи ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|--|------------------------|--------------------|------------------|--------------------|
| | До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Виразно позитивне | 2,78 | 8,33 | 2,94 | 2,94 |
| Зацікавлене | 16,66 | 41,67 | 17,64 | 23,53 |
| Недостатньо виразно позитивне | 41,67 | 30,56 | 41,18 | 38,24 |
| Байдуже | 38,89 | 19,44 | 38,24 | 35,29 |

Дані таблиці свідчать, що в експериментальній групі у результаті проведення формувального експерименту відбулись позитивні кількісні зміни у ставленні учнів до успіху. Зміни також відбулись у контрольній групі, проте динаміка формування позитивного ставлення до успіху є незначною, порівняно з експериментальною. Аналіз результатів дослідження ставлення до успіху показав не лише наявність кількісних, але й якісних змін в учнів експериментальної групи з різними типами ставлення до успіху. Розглянемо їх характеристику з метою виділення якісних змін детальніше.

Кількість учнів з **виразно позитивним ставленням** до успіху в експериментальній групі збільшилась до 8,33%, у контрольній групі – залишилась без змін (2,94%). Це свідчить про кращу динаміку формування дієвого та сталого ставлення до успіху в учнів, що приймали участь в експерименті. У них спостерігається краще усвідомлення власних успіхів, що є результатом створення ситуацій успіху та розширення уявлень про сутність успіху в цілому.

Характерним для учнів обох груп є виразне переважання мотивів досягнення успіху. У них виявлена середня та реалістично висока самооцінка, яким відповідає адекватний рівень домагань. У загальному наявним є високий рівень мотивації досягнення успіху.

Ставлення до навчання є позитивним та дієвим. Проте в учнів експериментальної групи спостерігається краще усвідомлення сутності та розуміння значення навчання. У цілому учні обох груп проявляють пізнавальний інтерес та активність у навчальній діяльності. Переважають навчальні мотиви.

Респонденти обох груп усвідомлюють сутність оцінки та її значення. Проте учні експериментальної групи володіють кращими знаннями про критерії оцінювання, оскільки були детально з ними ознайомлені під час проведення формувального експерименту. Емоційні реакції учнів контрольної та експериментальної груп на високі та низькі оцінки є адекватними. Також вони адекватно оцінюють себе та однокласників.

Спостереження за учнями свідчить про підвищення рівня активності респондентів експериментальної групи у досягненні успіху. Вони більше проявляють інтерес до навчальної діяльності, ініціативу, порівняно з учнями, що не приймали участі в експерименті. Зміни відбулись у рівні навчальної успішності, оскільки до проведення формувального експерименту вона в обох групах відповідала достатньому рівню, з наявністю періодичних оцінок високого рівня. Після його проведення учні експериментальної групи характеризуються в цілому високим рівнем успішності, у контрольній групі таких змін не відбулось.

Значна позитивна динаміка спостерігається у формуванні **зацікавленого ставлення до успіху**, що свідчить про збільшення кількості учнів, у яких переважає мотивація досягнення успіху та характерним є середній рівень активності у його досягненні. Так, їх кількість в експериментальній групі зросла до 41,67%, а у контрольній лише – до 23,53% учнів.

Позитивні зміни в експериментальній групі спостерігаються у розумінні учнями сутності успіху та шляхів його досягнення. Оскільки 38,89% учнів адекватно враховували успіхи та невдачі, а отже усвідомлювали шляхи досягнення успіху. Проте вони не завжди проявляють достатню активність у навчальній діяльності, успіх не завжди підвищує рівень домагань учнів, проте не знижує його. Відповідно досягнення позитивного результату може розслабити їх та не викликати бажання покращити його. Самооцінка цих учнів висока та середня, проте рівень домагань є нижче середнього рівня, що свідчить про небажання докладати багато зусиль для досягнення успіху.

Лише 2,78% учнів експериментальної групи не завжди адекватно реагували на невдачу, яка підвищувала рівень домагань та прагнення покращити результат, для чого вони не завжди обирали адекватні шляхи. У цих учнів збереглась висока самооцінка, сформована на основі зовнішніх позитивних оцінок, та завищений рівень домагань.

Серед учнів контрольної групи 14,70% респондентів враховували свої успіхи та невдачі. Самооцінка цих учнів була високою та середньою, рівень

домагань нижче середнього рівня. Близько 8,82% учнів контрольної групи не враховували своїх невдач. Порівняно з результатами констатувального експерименту цей відсоток не змінився. Як і в учнів експериментальної групи у них висока самооцінка та завищений рівень домагань.

В експериментальній групі спостерігається більш адекватна переоцінка невдач при чергуванні успіхів та невдач, на відміну від контрольної групи. Характерним для учнів обох груп є несистематичність досягнення успіху, що проявляється у підйомах та спадах активності й результативності діяльності.

У загальному вони характеризуються переважанням мотивів досягнення успіху, проте потребують стимулювання для його досягнення. Оскільки для них успіх у навчальній діяльності не завжди виступає дієвим стимулом до покращення результатів, розслабляє та не сприяє підвищенню активності у його досягненні. Неадекватна реакція на невдачу в деяких учнів контрольної та експериментальної групи є результатом високої самооцінки, що сформована на основі зовнішніх позитивних оцінок. Вони некритично ставляться до своїх невдач, не бажають їх визначати. Крім того респонденти цієї групи характеризуються наявністю зовнішньої мотивації досягнення успіху, оскільки внутрішнє усвідомлене бажання його досягти недостатньо сформоване.

Суттєві позитивні зміни спостерігаються в уявленнях та знаннях учнів експериментальної групи про навчання, що свідчить про кращу його усвідомленість. Ставлення до навчання цих учнів є зацікавленим та недостатньо дієвим. Учні обох груп проявляють несистематичність навчальної активності. Серед мотивів навчання переважають соціальні та навчальні.

В учнів експериментальної групи відмічається краще розуміння значення оцінки та знання критеріїв оцінювання, спостерігаються більш адекватні реакції на високі та низькі оцінки. Спільним є підвищення рівня домагань окремих учнів обох груп у випадку низької оцінки. Проте учні експериментальної групи не просто проявляли зовнішньо негативні реакції на низьку оцінку, але й прагнення її покращити та докладали для цього зусилля. Учні ж контрольної групи просто оскаржували її, ображались на вчителя.

Результати спостереження за поведінкою учнів експериментальної групи у навчально-виховній діяльності показали, що вони стали менш імпульсивними, намагаються доводити розпочату справу до кінця, здатні більш наполегливо та цілеспрямовано працювати на уроці, порівняно з учнями контрольної групи. Крім того проявляють більше активності у навчальній та виховній діяльності, а також відповідальніше ставляться до своїх обов'язків. Хоча як і в контрольній групі наявною є знижена самокритичність окремих досліджуваних. Успішність учнів експериментальної групи є більш рівномірною, ніж контрольної. У цілому в учнів обох груп вона відповідає достатньому та середньому рівням.

Після проведення формувального експерименту спостерігається тенденція зменшення кількості учнів з **недостатньо виразно позитивним ставленням до успіху** в експериментальній групі до 30,56%, а у контрольній – до 38,24% учнів.

Для учнів цієї групи характерним є недостатнє усвідомлення сутності успіху та шляхів його досягнення. Вони прагнуть успіху, проте не завжди впевненні у власних можливостях, тому схильні до переоцінки успіху.

У 27,78% респондентів експериментальної та 26,47% контрольної групи ситуативне переважання мотивів досягнення успіху та уникнення невдачі. Учні обох груп давали собі середню самооцінку, окремі показово – високу. При цьому у них низький рівень домагань. Близько 2,78% учнів експериментальної та 11,76% контрольної групи характеризуються переважанням мотивів уникнення невдачі. У них низька самооцінка та рівень домагань. Очевидним є той факт, що ці учні потребують стимулювання до досягнення успіху, оскільки незважаючи на наявність бажання його досягти, у них спостерігається виразна боязнь невдачі. Усе це вказує на наявність в учнів обох груп низької мотивації досягнення успіху у навчально-виховній діяльності.

Ставлення до навчання є недостатньо виразно позитивним, проте в усіх учнів експериментальної групи воно є мало дієвим, а у контрольній наявне також пасивне ставлення до навчання, зокрема, в учнів з переважанням мотивів

уникнення невдачі. Тобто створення умов для досягнення успіху у навчально-виховній діяльності сприяло підвищенню активності учнів експериментальної групи, у яких вона була більшою.

Пізнавальний інтерес в обох групах є недостатньо сформованим, проте ці учні експериментальної групи проявляли більшу зацікавленість змістом та результатом діяльності, ніж контрольної. Зокрема, це є результатом використання прийомів “Загальної радості” та групових форм роботи. Вони сприяли формуванню відповідального ставлення до діяльності та пізнавального інтересу, оскільки учні розуміли, що позитивний результат спільної роботи групи залежить від рівня їхньої активності та докладених зусиль.

В обох групах спостерігається недостатнє усвідомлення сутності навчальної діяльності. Проте в учнів експериментальної групи спостерігається краще розуміння сутності та значення навчання. Знання та уявлення респондентів контрольної групи є поверхневими та не точними, що в свою чергу не сприяє формуванню свідомого та дієвого ставлення до навчання.

Провідними мотивами навчання учнів експериментальної та контрольної груп є оцінні та ігрові.

Учні обох груп частково усвідомлюють значення та сутність оцінки, хоча в експериментальній групі відмічається краще розуміння критеріїв оцінювання, що є результатом проведення додаткової роботи з їх роз’яснення. Проте і в експериментальній і у контрольній групі спостерігаються не адекватні емоційні реакції на оцінки. Зокрема, недостатнє усвідомлення сутності оцінки в учнів з ситуативним переважанням мотивів досягнення успіху та уникнення невдач проявляється у позитивній реакції на будь-яку оцінку, крім низького рівня. Решта учнів обох груп проявляли недостатньо адекватну реакцію на низьку оцінку, яка значно знижувала подальшу активність та продуктивність діяльності. Крім того високі оцінки не завжди сприяють їх підвищенню.

У навчально-виховній діяльності учні експериментальної групи проявляють більшу активності. Проте у загальному активність учнів обох груп, спрямована на досягнення успіху у навчально-виховній діяльності є

епізодичною, тому вони потребують контролю та стимулювання. Усе ж учні експериментальної групи відповідальніше ставляться до навчання, вважають його своїм обов'язком. Під час проведення формувального експерименту вони більшою мірою намагались підпорядковувати свій емоційний стан для досягнення позитивного результату у спільній діяльності з іншими учнями. В окремих випадках пригнічений настрій не сприяв відмові від участі у виховному заході, чи спільно підготовленої діяльності на уроці.

Проте залежність діяльності від емоційного стану учнів, потреби у схваленні з боку дорослих, невпевненості у собі негативно позначається на рівні самореалізації у навчально-виховній діяльності. Зокрема, у них спостерігається середній рівень успішності. Проте учні контрольної групи також часто отримують оцінки початкового рівня через свою пасивність. В експериментальній групі це були поодинокі випадки.

Найкращим результатом, що свідчить про позитивні зміни в експериментальній групі щодо підвищення активності досягнення успіху у навчально-виховній діяльності розумово відсталими учнями є значне зниження показників **байдужого ставлення до успіху** до 19,44%, порівняно з контрольною групою, де кількість цих учнів знизилась лише до 35,29%.

Відповідно в експериментальній групі наявне суттєве зменшення кількості учнів, що не виявляють бажання досягати успіху та не докладають для цього зусиль. Вони не усвідомлюють сутності успіху та не розуміють шляхів його досягнення, як результат, у них дуже низька мотивація досягнення успіху. У навчально-виховній діяльності переважають мотиви уникнення невдачі. Проте це не внутрішня, а зовнішня боязнь невдачі, оскільки учні виконують завдання у навчальній та виховній діяльності з метою уникнення покарання чи осуду з боку вчителя або батьків. Внутрішня мотивація характеризується не сформованістю мотивів досягнення успіху та уникнення невдачі.

У досліджуваних обох груп спостерігається висока та завищена самооцінка, що у деяких учнів контрольної групи є невротичним проявом на низьку оцінку з боку оточуючих. Разом з тим у них наявний нереалістично

високий або низький рівень домагань. Тобто учні обирають для себе занадто легкі або ж занадто складні завдання з метою підтримування високого рівня самооцінки. Успіх не стимулює їх до подальших досягнень.

Ставлення учнів до навчання є байдужим або негативним. В експериментальній групі відбулось значне зменшення кількості учнів з цими типами ставлення до навчання порівняно з результатами констатувального експерименту. Відповідно їх кількість з байдужим ставленням зменшилась до 13,88%, а з негативним – до 5,56% учнів. Для цих дітей експериментальної групи характерним є низький рівень інтелектуального розвитку порівно з іншими досліджуваними. Власне це є причиною неусвідомлення успіху та байдужого до нього ставлення.

Байдуже ставлення до навчання було виявлено у 20,58% учнів контрольної групи, де відбулось незначне зменшення їх кількості. Проте не змінилась кількість учнів з негативним ставлення до навчання, яка складає 14,71% досліджуваних.

Усі респонденти контрольної та експериментальної груп не усвідомлюють значення та сутності навчання, не проявляють інтересу та активності у навчальній діяльності. Проте в учнів експериментальної групи під час проведення експерименту спостерігалась краща поведінка на уроках. Оскільки створення цікавих моментів сприяло тому, що вони менше відволікались, а також були безпосередніми учасниками спеціально організованих групових форм роботи. У контрольній групі учні виконували завдання лише за вимоги вчителя. У загальному респонденти обох груп потребують контролю та стимулювання у навчальній діяльності.

В цих учнів експериментальної та контрольної груп переважають зовнішні та ігрові мотиви навчання.

Учні обох груп не усвідомлюють значення та сутності оцінок, а також не розуміють критерії оцінювання. Тому ставлення до оцінки у них є байдужим (13,89% експериментальна група, 20,58% контрольна група) або негативним

(5,56% експериментальна група, 14,71% контрольна група). Учні не проявляють виразних емоційних реакцій на низькі оцінки та порівняно високі для них.

У цих учнів обох груп характерною є відсутність бажання досягти успіху у навчальній діяльності. У контрольній групі це пов'язано з частими невдачами, відсутністю досягнень, а також зі значними порушеннями інтелектуального розвитку порівно з іншими учнями, що створює негативне підґрунтя для усвідомлення власних успіхів, як результат, вони інтелектуально не переживають почуття успіху. Саме остання причина є провідною в експериментальній групі. Успішність учнів обох груп, як і активність у навчальній діяльності, є низькою, переважають оцінки середнього та низького рівнів.

Проте ці учні експериментальної групи проявляють більшу активність у виховній діяльності, не відмовляються від участі у виховних заходах, охочіше відвідують гуртки. Передусім це пов'язано з наявністю підвищення активності решти учнів, а також з тим, що й вони разом з вчителем стимулюють до діяльності дітей з байдужим ставленням до успіху, намагаються допомагати їм.

Результати дослідження ставлення до успіху у начально-виховній діяльності показали кращу сформованість позитивного ставлення до успіху в учнів експериментальної групи, що відповідно свідчить про вищий рівень активності цих учнів у досягненні успіху (див. таблицю 3.10)

Таблиця 3.10

Типи ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності учнів експериментальної та контрольної групи (у %)

| Типи ставлення до успіху у навчально-виховній діяльності | Експериментальна група | Контрольна група |
|--|------------------------|------------------|
| Виразно позитивне | 8,33 | 2,94 |
| Зацікавлене | 41,67 | 23,53 |
| Недостатньо виразно позитивне | 30,56 | 38,24 |
| Байдуже | 19,44 | 35,29 |

Отже, результати формувального експерименту свідчать про значні позитивні зміни у формуванні позитивного ставлення до успіху в учнів експериментальної групи. Найкраща динаміка спостерігається у формуванні зацікавленого ставлення до успіху, що свідчить про збільшення кількості учнів, у яких переважає мотивація досягнення успіху та характерним є середній рівень активності його досягнення. Також спостерігається значне зниження показників недостатньо виразно позитивного та байдужого ставлення до успіху, що свідчить у загальному про підвищення рівня бажання учнів досягати позитивних результатів у навчально-виховній діяльності. Усе це підтверджує ефективність апробованих педагогічних умов створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями молодших класів.

ВИСНОВКИ ДО 3 РОЗДІЛУ

Недостатнє вивчення проблеми створення ситуації успіху з метою формування позитивного ставлення до успіху у теорії й практиці корекційної педагогіки та результати констатувального експерименту обумовили розробку педагогічних умов створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями: адаптація прийомів створення ситуації успіху до типів ставлення до успіху розумово відсталих дітей; внесення змін у форми та методи роботи з учнями у навчальній діяльності з урахуванням типів ставлення до успіху (проведення нетрадиційних уроків, використання методів формування пізнавального інтересу, інтерактивних методів навчання, урізноманітнення форм перевірки домашнього завдання та опитування, внесення змін у систему оцінювання, надання диференційованої допомоги учням під час уроку); розробка та включення у план виховної роботи класу циклу виховних годин, індивідуальних та групових бесід, системи доручень, створення куточка успіху; методична підготовка вчителів до створення ситуації успіху розумово відсталим учням з різними типами ставлення до успіху; залучення батьків до створення ситуації успіху розумово відсталим учням молодших класів.

Результати їх впровадження засвідчили позитивну динаміку змін в експериментальній групі щодо формування позитивного ставлення до успіху, а також підвищення успішності учнів в цілому. Адаптація та реалізація прийомів створення ситуації успіху забезпечувала досягнення успіху розумово відсталим учням з різними типами ставлення до успіху у навчальній та виховній діяльності. Ефективна реалізація прийомів відбувалась шляхом внесення змін у форми, методи та прийоми роботи з учнями, педагогами та батьками.

Крім того, проведення нетрадиційних уроків, використання методів формування пізнавального інтересу та інтерактивних методів навчання сприяли підвищенню рівня активності та пізнавального інтересу учнів. Внесенні зміни у систему оцінювання сприяли формуванню більш точних знань та уявлень про оцінки та адекватних реакцій на них. Використання різних форм перевірки

знань створювало сприятливі умови для опитування та навчання в цілому учнів з різними типами ставлення до успіху. Надання диференційованої допомоги учням на уроках не лише забезпечувало досягнення успіху, але й створювало корекційний вплив. Оскільки поступове скорочення допомоги та використання різних прийомів стимулювання сприяло ефективному формуванню знань, вмінь та навичок, їх переходу з зони найближчого розвитку в зону актуального.

Проведення у позакласній роботі колективних та індивідуальних виховних заходів сприяло збагаченню та поглибленню уявлень про себе, значення навчання, оцінки, сутність успіху, формуванню мотивації досягнення успіху та ін. Використання у позакласній діяльності системи доручень, створення куточка успіху, розробка папок досягнень позитивно вплинули на розвиток свідомого ставлення учнів до власної діяльності та досягнень у ній.

Створенню ситуації успіху сприяла робота з педагогами та батьками, що передбачала роз'яснення значення стимулювання учнів до досягнення успіху та ознайомлення з основними методами й прийомами створення ситуації успіху для розумово відсталих учнів з урахуванням типів ставлення до успіху.

Результати контрольного зрізу показали, що в експериментальній групі виразно позитивне ставлення до успіху спостерігається у 8,33%, зацікавлене – у 41,67%, недостатньо виразно позитивне – у 30,56%, байдуже – у 19,44% учнів. У контрольній групі виразно позитивне ставлення до успіху було виявлено у 2,94% учнів, зацікавлене – у 23,53%, недостатньо виразно позитивне – у 38,24%, байдуже – у 35,29%. Аналіз результатів свідчить про позитивні зміни в експериментальній групі, де збільшилась кількість учнів з виразно позитивним та зацікавленим ставленням до успіху, а також значно зменшилась з байдужим. У контрольній групі відбулись лише незначні зміни.

Отже, результати формувального етапу дослідження свідчать про ефективність впровадження педагогічних умов створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями молодших класів.

ВИСНОВКИ

Теоретичне та експериментальне дослідження проблеми створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями молодших класів дозволяє зробити такі висновки:

1. Аналіз загальних та спеціальних психолого-педагогічних джерел засвідчив, що проблема стимулювання учнів до активності у навчально-виховній діяльності та формування їхньої успішної особистості є широко досліджуваною у загальній педагогіці. Проте систематичного дослідження проблеми створення ситуації успіху у роботі з розумово відсталими учнями не здійснювалось. Не визначені умови створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями, особливості формування у них позитивного ставлення до успіху. У спеціальній педагогіці та психології висвітлюються лише окремі аспекти досліджуваної проблеми та відсутнє цілісне її педагогічне забезпечення. Це обумовило необхідність дослідження ставлення до успіху розумово відсталих учнів та педагогічних умов створення ситуації успіху.

2. Вивчення досліджуваної проблеми у практиці спеціальної школи засвідчило відсутність послідовності та систематичності створення ситуації успіху та стимулювання до його досягнення з метою формування позитивного ставлення до успіху розумово відсталих учнів. Недостатність педагогічного впливу на учнів, який би стимулював їх до досягнення успіху, пов'язана з відсутністю планування, диференційованого та індивідуального підходу, спрямованого на формування позитивного ставлення до успіху розумово відсталих молодших школярів, а також відсутність знань вчителів про створення ситуації успіху.

3. Розроблена та апробована методика дослідження ставлення до успіху учнів молодших класів з урахуванням основних критеріїв та показників, що визначають його сформованість, дозволила визначити особливості та виділити типи ставлення до успіху (виразно позитивне, зацікавлене, недостатньо виразно позитивне та байдуже). Результати дослідження засвідчили, що у розумово

відсталих учнів спостерігається недостатня сформованість бажання та прагнення досягати успіху у навчально-виховній діяльності. У більшості з них переважає недостатньо виразно позитивне (42,14%) та байдуже ставлення до успіху (37,14%). Лише у 2,86% розумово відсталих учнів було виявлено виразно позитивне та у 17,86% зацікавлене ставлення до успіху. Це свідчить про переважання у них мотивів уникнення невдачі та недостатню активність у досягненні успіху. Учні з нормальним розвитком навпаки показали кращу сформованість бажання досягати успіху та характеризуються в цілому переважанням мотивів його досягнення, а також достатньою активністю у навчально-виховній діяльності. Відповідно виразно позитивне ставлення до успіху було виявлено у 38,09%, зацікавлене – у 29,37%, недостатньо виразно позитивне – у 24,60%, та байдуже ставлення – лише у 7,94% досліджуваних з нормальним інтелектом. Встановлено, що на формування ставлення до успіху розумово відсталих учнів негативно впливають особливості інтелектуального розвитку. Отримані результати обумовили розробку та впровадження педагогічних умов створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями.

4. Розроблено педагогічні умови створення ситуації успіху у роботі з розумово відсталими учнями молодших класів: адаптація прийомів створення ситуації успіху до типів ставлення до успіху розумово відсталих дітей; внесення змін у форми та методи роботи з учнями у навчальній діяльності з урахуванням типів ставлення до успіху (проведення нетрадиційних уроків, використання методів формування пізнавального інтересу, використання інтерактивних методів навчання, урізноманітнення форм перевірки домашнього завдання та опитування, внесення змін у систему оцінювання, надання диференційованої допомоги розумово відсталим учням під час уроку); розробка та включення у план виховної роботи класу циклу виховних годин, індивідуальних та групових бесід, системи доручень, створення куточка успіху; методична підготовка вчителів до створення ситуації успіху розумово

відсталим учням з різними типами ставлення до успіху; залучення батьків до створення ситуації успіху розумово відсталим учням молодших класів.

5. Ефективність педагогічних умов створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями була перевірена експериментально. Аналіз результатів контрольного зрізу, за методикою костатувального експерименту, показав, що в експериментальній групі зросла кількість учнів з виразно позитивним (8,33%) та зацікавленим ставленням до успіху (41,67%), порівняно з контрольною групою (2,94% і 23,53% – досліджуваних відповідно). Важливі позитивні зміни відбулись в експериментальній групі щодо зменшення кількості учнів з байдужим ставленням до успіху (19,44%), на відміну від контрольної, де значних змін не було виявлено (35,29%).

Отже, результати формувального етапу дослідження довели ефективність розроблених та апробованих педагогічних умов створення ситуації успіху у навчально-виховній роботі з розумово відсталими учнями молодших класів. Їх реалізація сприяла формуванню в учнів бажання досягати успіху, підвищенню рівня активності, успішності та самореалізації у навчально-виховній діяльності.

Дисертаційне дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми створення ситуації успіху у роботі з розумово відсталими дітьми. Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні особливостей створення ситуації успіху у роботі з дошкільниками та учнями старших класів з розумовою відсталістю, розробці методичних рекомендацій для педагогів та батьків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Автомонов П. П. Технологія педагогічного успіху : навч. посіб. / П. П. Автомонов. – К. : Вид.-полігр. центр «Київ. ун-т», 2002. – 180 с.
2. Азаров Ю. П. Радость учить и учиться / Ю. П. Азаров. – М. : Политиздат, 1989. – 335 с.
3. Алексеева М. И. Влияние оценки результатов учебной деятельности школьников на их отношение к ней / М. И. Алексеева // Материалы к III Всесоюзному съезду общества психологов СССР. – М., 1968. – Т. 2. – С. 170–171.
4. Алексеева М. И. Мотивы навчання учнів / М. И. Алексеева. – К. : Рад. школа, 1974. – 120 с.
5. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш. А. Амонашвили. – М. : Знание, 1980. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология” ; № 10).
6. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
7. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
8. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с. – (Б-ка учителя по общ. пробл. теории обучения и воспитания).
9. Баранов С. П. Педагогика : учеб. пособ. / С. П. Баранов, Л. Р. Болотина, В. А. Слостенин. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 368 с.
10. Белкин А. С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 211 “Дефектология”. – М. : Просвещение, 1977. – 112 с.
11. Белкин А. С. О диагностическом изучении нравственного развития учащихся вспомогательной школы / А. С. Белкин // Коррекционно-воспитательная работа во вспомогательной школе : сб. науч. трудов / под. ред. А. С. Белкина. – Свердловск, 1987. – С. 3–12.

12. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.

13. Белополюская Н. Л. Коррекция эмоциональных реакций на неуспех у детей со сниженным интеллектом / Н. Л. Белополюская // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 33–42.

14. Беседіна Л. М. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота у навчальних закладах : метод. посіб. /Л. М. Беседіна, О. І. Сторубльов. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К. : Логос, 2009. – 204 с.

15. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

16. Бех І. Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4 (45). – С. 5–16.

17. Бех І. Почуття успіху у вихованні особистості / Іван Бех // Початкова школа. – 2005. – № 3 – С. 3–5.

18. Біляєва Н. В. Розвиток позитивного ставлення до навчання в учнів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Н. В. Біляєва.– К., 2010. – 21 с.

19. Богданова О. С. Методика воспитательной работы в начальных классах : пособие для учителя / О. С. Богданова, В. И. Петрова. – 3-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с. – (Б-ка учителя нач. классов).

20. Бодалев А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.

21. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М. : Знание, 1979. – 96 с. – (Новое в жизни, науке технике. Сер. “Педагогика и психология” ; № 12).

22. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / сост. : Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Олма-пресс, 2004. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/30>. – Название с экрана.

23. Бондар В. І. Дослідження мотивів навчальної діяльності учнів допоміжної школи / Володимир Іванович Бондар // Питання дефектології. – К. :

Рад. школа, 1966. – Вип. 2. – С. 87–95.

24. Бондар В. І. Неуспішність у навчанні учнів молодшого шкільного віку та умови її подолання / Віталій Іванович Бондар // Педагогічні і психологічні науки : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України. Психологія, вікова фізіологія, дефектологія : у 5 томах. – К. : Пед. думка, 2007. – Т. 3. – С. 285-296.

25. Бондар В. І. Проблема неуспішності у навчанні учнів молодшого шкільного віку / Віталій Іванович Бондар // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2010. – Вип. XV. – С. 10–15.

26. Бондар В. І. Тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними вадами в Європі та Україні / Віталій Іванович Бондар // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – Вип. XXI. – Ч.1. – С. 10–15.

27. Брезе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательной школе / Б. Брезе ; пер. с нем. – М. : Медицина, 1981. – 240 с.

28. Варгазова Л. Г. Педагогіка успіху Селестена Френе: минуле і сучасне / Л. Г. Варгазова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – Вип. 11. – Ч. 1. – С. 87–92.

29. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками і доповненнями) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.

30. Вербець В. В. Методологія та методика соціологічних досліджень : навч.-метод. посіб. [Електронний ресурс] / В. В. Вербець. – 2-ге вид. допов. і переробл. – Рівне : РДГУ, Ін-т соц. дослідж., 2006. – Режим доступу : <http://eprints.oa.edu.ua/376/1/metodolog.pdf>. – Назва з екрану.

31. Вернудіна І. Психологічні чинники успіху: спроба компаративного аналізу / Ірина Вернудіна // Українознавство. – 2010. – № 2. – С. 44–47.

32. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

33. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власова. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5 : Основы дефектологии. – 368 с.

34. Висоцька А. Виховна робота. 1-4 класи : програма для допоміжної школи / Алла Висоцька, Андрій Лапін, Ярослава Нікітіна, Ганна Шведюк // Дефектологія. – 2010. – № 3 (57). – С. 31–36.

35. Висоцька А. Виховна робота. 1-4 класи : програма для допоміжної школи (продовження) / Алла Висоцька, Андрій Лапін, Ярослава Нікітіна, Ганна Шведюк // Дефектологія. – 2010. – № 4 (58). – С. 21–27.

36. Висоцька А. Основні завдання, форми і методи громадянського виховання учнів спеціальних шкіл-інтернатів / Алла Висоцька // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С. 29-34.

37. Висоцька А. Програма для допоміжної школи. Орієнтовна тематика виховних заходів (1-4 класи) / Алла Висоцька, Андрій Лапін // Дефектологія. – 2011. – № 2 (60). – С. 25–32.

38. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

39. Войтко Г. Показники життєвого успіху / Ганна Войтко // Школа : інформ.-метод. журн. – 2010. – № 4. – С. 10–11.

40. Воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей и воспитателей / под ред. В. Ф. Мачихиной. – М. : Просвещение, 1980. – 63 с.

41. Воспитательная работа в школе : сб. док. / сост. и авт. вступ. статьи В. М. Коротов ; под ред. М. И. Кондакова. – М. : Просвещение, 1976. – 351 с.

42. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. / О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.

43. Глассер У. Школы без неудачников /общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1991. – 184 с.

44. Гин А. А. Приемы педагогической техники : Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособ. для учителя / А. А. Гин. – 3-е изд. – М. : Вита-Пресс, 2001. – 88 с.

45. Гликман И. З. Спецкурс по педагогическому стимулированию : учеб.-метод. пособ. для рук. школ и студ. пед. вузов / И. З. Гликман. – М. : Школьные технологии, 2008. – 192 с.

46. Гмурман В. Е. Поощрение и наказание в школе / В. Е. Гмурман. – М. : Знание, 1962. – 31 с.

47. Гордин Л. Ю. Поощрение и наказание в воспитании детей / Л. Ю. Гордин. – М. : «Педагогика», 1971. – 200 с.

48. Граборов А. Н. Олигофренопедагогика. Воспитание и обучение умственно отсталых детей / А. Н. Граборов. Н. Ф. Кузьмина, Ф. М. Новик. – М. : Гос. уч. пед. изд. Норкомпресса РСФСР, 1941. – 231 с.

49. Гурковська Т. Л. Переживання успіху як чинник становлення особистісного потенціалу дитини в пізнавальній сфері / Т. Л. Гурковська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. статей / за заг. ред. С. Д. Максименка та С. О. Ладивіра. – К., 2007. – Т. 4 : Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві. – С. 119–129.

50. Делікатний К. Г. Авторитет оцінки / К. Г. Делікатний. – К. : Знання, 1990. – 48 с. – (Серія 7. Педагогічна ; №16).

51. Демиденко В. К. Виховання інтересу в учнів до навчання / В. К. Демиденко. – К. : Знання, 1978. – 32 с.

52. Денисенко Т. В. Система стимулювання освітньої діяльності / Т. В. Денисенко // Управління школою. – 2010. – № 3 (267). – С. 10–16.

53. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) // Освіта. – К. : Радуга, 1994. – 62 с.

54. Джеймс В. Научные основы психологии / В. Джеймс; под. ред. Л. Е. Оболенского ; пер. с англ. – С.-Петербург : С.-Петербургская электропечатня, 1902. – 375 с.

55. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. /

І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. – (Альма-матер).

56. Дригус М. Т. Про взаємозв'язок ставлення до навчання молодших школярів з його результативністю / М. Т. Дригус // Психологія : республ. наук.-метод. зб. – К., 1976. – Вип 15. – С. 123–131.

57. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1969. – 216 с.

58. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителя / Г. М. Дульнев ; под ред. Т. А. Власовой и В. Г. Петровой. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.

59. Евстифеева Н. Б. Влияние самооценки на мотивацию достижения успеха воспитанников детских домов / Н. Б. Евстифеева // Начальная школа плюс До и После : науч.-метод. и психол.-пед. журн. – М. : Баласс, 2007. – № 6.– С. 75–78.

60. Егоров И. В. Развитие “Я-концепции” у детей младшего школьного возраста / И. В. Егоров // Начальная школа. – 2002. – № 3. – С. 17–25.

61. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – К. : Рад. школа, 1972. – 130 с.

62. Еременко И. Г. Обучение учащихся вспомогательной школы пользоваться знаниями и умениями / И. Г. Еременко, Г. Н. Мерсиянова. – К. : Рад. школа, 1971. – 136 с.

63. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 328 с.

64. Жук Т. В. Понимание оценки умственно отсталыми учащимися / Т. В. Жук // Дефектология. – 1983. – № 1. – С. 23–27.

65. Жук Т. В. Ставлення до педагогічної оцінки учнів молодших класів допоміжної школи / Т. В. Жук // Питання дефектології. – К. : Рад. школа, 1978. – Вип. 12. – С. 31–38.

66. Журба О. В. Формування критичного мислення учнів на уроках етики / О. В. Журба // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – Житомир : Житомирський державний

університет імені Івана Франка, 2013. – Вип. 67. – С. 48-52.

67. Загальна педагогіка: лекції : навч.-метод. посіб. / авт.-упоряд.: Е. І. Федорчук, В. В. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Зволейко Д. Г., 2007. – 248 с.

68. Зязюн І. А. Мотивація і мотиви людської поведінки / І. А. Зязюн // Початкова школа. – 1994. – № 6. – С. 6–9.

69. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів / І. В. Зайченко. – К. : Освіта України, 2006. – 528 с.

70. Закон України “Про освіту” за станом на 8 груд. 2006 р. Офіційне вид. / Верховна Рада України. – К. : Парламент. вид-во, 2006. – 40 с.

71. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

72. Зінченко Н. Емоційне стимулювання навчально-пізнавальних потреб школярів / Н. Зінченко // Початкова школа. – 1999. – № 10. – С. 5–8.

73. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. – М. : Педагогика, 1972. – 352 с.

74. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с. – (Сер. “Мастера психологии”).

75. Ільїна Ю. М. Психологія успіху: онтологія проблематики / Ю. М. Ільїна // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; [редкол.: С. Д. Максименко [та ін.] ; за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. – К., 2008. – Т. 8 : Психологічна теорія і технологія навчання. – Вип. 5 – С. 45–56.

76. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.

77. Кайріс О. “Я в тебе вірю” / О. Кайріс // Директор школи. – 2003. – № 3 (253). – С. 6, 11–12.

78. Калошин В. Ф. Вплив емоцій на ефективність навчального процесу (теорія і практика) / В. Ф. Калошин, О. О. Безсонюк, Ю. П. Лемешенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 1. – С. 70–75.

79. Калошин В. Ф. Методика Шаталова В. Ф. : сутність, здобутки, перспективи : метод. посіб. / В. Ф. Калошин, Д. В. Гоменюк, Л. Л. Сушенцева. – К., 2008. – 46 с.

80. Калошин В. Ф. Як створити ситуацію успіху в навчанні / В. Ф. Калошин, Д. В. Гоменюк // Завучу. Все для роботи. – 2012. – № 5–6. – С. 46–52.

81. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.

82. Киричук О. І. Виховання в учнів інтересу до навчання / О. І. Киричук. – К. : Знання, 1986. – 48 с.

83. Ковалев А. Г. Психология личности. / А. Г. Ковалев. – 2-е изд., испр., доп. – М. : Просвещение, 1965. – 288 с.

84. Колесникова Т. И. Психологический мир личности и его безопасность / Т. И. Колесникова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 173 с. – (Психология безопасности и успеха).

85. Коломинский Н. Л. О формировании самооценки и уровня притязаний у учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский // Дефектология. – 1995. – № 1. – С. 42–46.

86. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский. – К. : Рад. школа, 1978. – 87 с.

87. Кондрашова Л. В. Методика організації виховної роботи в сучасній школі : навч. посіб. / Л. В. Кондрашова, О. О. Лаврентьєва, Н. І. Зеленкова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008. – 187 с.

88. Коротаева Е. В. О ситуации успеха в учебной деятельности / Е. В. Коротаева // Русский язык в школе. – 2003. – № 1. – С. 30–34.

89. Коротов В. М. Педагогическое требование / В. М. Коротов. – М. : Просвещение, 1966. – 210 с.

90. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; під ред. Л. М. Проколієнко ; упоряд. : В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Проскура. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

91. Кот М. З. Теорія і методика виховної роботи : навч. посіб. / М. З. Кот. – К. : Нац. Пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 215 с.

92. Кручинин В. А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте : монография / В. А. Кручинин, Е. А. Булатова ; Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2010. – 155 с.

93. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 477 с.

94. Ларионова И. А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе учитель-ученик : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Анатольевна Ларионова. – Екатеринбург, 1996. – 127 с.

95. Лебідь А. В. Про мотиви навчання молодших школярів / А. В. Лебідь, Г. Є. Несмашна // Початкова школа. – 1989. – №3. – С. 12-14.

96. Левченко Т. І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності : монографія / Т. В. Левченко. – Вінниця : Нова книга, 2011. – 448.

97. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. / В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.

98. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции / В. А. Липа. – 2-е изд., перераб. и доп. – Славянск : Маторин Б. И., 2012. – 386 с.

99. Липа В. А. Формування практичної діяльності розумово відсталих учнів як основа становлення їх життєвих компетентностей / В. А. Липа // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2009. – № 14. – С. 81–83.

100. Липа В. А. Цели коррекционного обучения как конкретизация направлений формирования образовательных компетентностей умственно отсталых школьников / В. А. Липа // Проблемный ребенок в современном социокультурном пространстве образования и сім'я : материалы международной научно-практической конференции. – Н. Новгород : НГПУ, 2009. – С. 108–112.

101. Лихачев Б. Т. Воспитательные аспекты обучения : учеб. пособ. / Б. Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

102. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : навч. посіб. / Н. В. Ліфарєва. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 240 с.

103. Ложкин Г. В. Психология уверенности личности / Г. В. Ложкин, О. В. Носкова, И. В. Толкунова // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 8. – С. 54–59.

104. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 448 с.

105. Лопатин А. Р. Создание ситуации успеха в воспитательно-образовательной работе с подростками : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Андрей Рудольфович Лопатин. – Кострома, 1999. – 217 с.

106. Лузик М. В. Организация специального коррекционного обучения, направленного на формирование мотивации к обучению у умственно отсталых учащихся / М. В. Лузик // Детская и подростковая реабилитация. – 2008. – №1. – С. 32–37.

107. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко ; сост. и автор вступит. статьи В. С. Хелемендик. – 2-е изд., перед. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с. – (Б-чка семейного чтения).

108. Максимова О. О. Досягнення успіху шестирічним першокласником : навч. посіб. / О. О. Максимова ; за ред. М. В. Левківського. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.

109. Максимова О. О. Педагогічні умови досягнення успіху дітьми-шестирічками у процесі суб'єкт-суб'єктивної взаємодії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Олена Олександрівна Максимова. – Житомир, 2006. – 252 с.

110. Максимова О. О. Спрямованість вчителя на дитячий успіх / О. О. Максимова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 9. – С. 346–351.

111. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2009. – 670 с.

- 112.** Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2009. – 406 с.
- 113.** Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психолог. наука в школе).
- 114.** Мартиненко С. Методи навчання та їх класифікація / С. Мартиненко, Л. Хоружа // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2006. – № 1–2. – С. 3–13.
- 115.** Матвеева М. Використання методів стимуляції в допоміжній школі / Марія Матвеева // Джерела : наук.-метод. вісник. – 2000. – № 3–4. – С. 21–24.
- 116.** Метиева Л. А. Формирование саморегуляции у младших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в процессе учебной деятельности / Л. А. Метиева // Дефектология : науч.-метод. журн. – 2004. – № 4. – С. 55–61.
- 117.** Методика воспитательной работы : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина [и др.] ; под. ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 144 с.
- 118.** Методика воспитательной работы : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Ю. П. Азаров, Л. М. Байский. – М. : Просвещение, 1989. – 335 с.
- 119.** Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129–138.
- 120.** Мілютіна К. Психологія успіху / Катерина Мілютіна. – К. : ГЛАВНИК, 2008. – 143 с.
- 121.** Минский Е. М. От игры к знаниям : пособие для учителя / Е. М. Минский. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.
- 122.** Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навч. посіб / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський держий університет; редакційно-видавничий відділ, 2007. – 204 с.
- 123.** Митник О. Розвиток творчого мислення школярів – складова

життєвого успіху / Олександр Митник // Початкова школа. – 2000. – № 3 (369). – С. 1–5.

124. Мітюров Б. Н. Навчання і виховання нероздільні / Б. Н. Мітюров. – К. : Знання, 1965.– 44 с.

125. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. – К. : Слово, 2009. – 464 с.

126. Морозова Н. Г. Проблема интереса в обучении и воспитании аномальных детей / Н. Г. Морозова // Дефектология. – 1978. – № 2. – С. 12–17.

127. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н. Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1969. – 280 с. – (Акад. пед. наук СССР).

128. Мурачковский Н. И. Как предупредить неуспеваемость школьников / Н. И. Мурачковский. – Минск : Народная асвета, 1977. – 80 с.

129. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев ; под. ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : ЛОДЭК, 1995. – 356 с.

130. Назарець Л. М. Формування пізнавального інтересу учнів / Л. М. Назарець. // Обдарована дитина : наук.-практ. освітньо-попул. журн. для педагогів, батьків та дітей. – 2009. – № 7. – С. 59 – 62.

131. Намазбаева Ж. И. Изучение уровня притязаний и самооценки у учащихся V и VIII классов вспомогательной школы / Ж. И. Намазбаева // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф. – М. : Педагогика, 1972. – С. 113–129.

132. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособ. / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.

133. Натанзон Э. Ш. Приемы педагогического воздействия : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Э. Ш. Натанзон. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1972. – 215 с.

134. Національна доктрина розвитку освіти / затвердж. Указом

Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347 / 2002 // Освіта України. – 2002. – 29 квіт. (№ 33). – С. 4–6.

135. Немов Р. С. Психологія : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 2-е изд. – М. : ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2 : Психология образования. – 496 с.

136. Никишина Г. В. Педагогика успеха: теоретические подходы и практика реализации [Электронный ресурс] / Г. В. Никишина, Л. И. Чуприна // Электронный научный журнал “Вестник Омского государственного педагогического университета”. – Вып. 2006. – Режим доступа : www.omsk.edu. – Название с экрана.

137. Ноздрова О. П. Характер взаємодії вчителя і учнів як умова стимулювання пізнавальної активності дітей засобами дидактичної гри / О. П. Ноздрова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць ; [редкол.: А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – № 5–6. – С. 354–362.

138. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособ. для учителей и студ. дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-пресс, 1994. – 416 с.

139. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1996. – 352 с.

140. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 355 с.

141. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупасової. – К. : А.С.К., 2012. – 308 с.

142. Пасечнікова Л. П. Формування в старшокласників орієнтації на досягнення життєвого успіху : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Л. П. Пасечнікова. – Луганськ, 2009. – 20 с.

- 143.** Певзнер М. С. Дети-олигофрены / М. С. Певзнер. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1969. – 486 с.
- 144.** Педагогіка : навч. посіб. для студ. пед. ін-тів та ун-тів / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Вища школа, 1986. – 544 с.
- 145.** Педагогіка : навч. посіб. для студ. ун-тів / за заг. ред. А. М. Алексюка. – К. : Вища школа, 1985. – 296 с.
- 146.** Педагогіка : навч. посіб. / під ред. В. М. Галузяка, М. І. Сметанського, В. І. Шахова. – 4-те вид., випр. і допов. – Вінниця : Державна картографічна фабрика, 2007. – 400 с.
- 147.** Педагогічна психологія : навч. посіб. / Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко [та ін.] ; за заг. ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К. : Вища школа, 1991. – 183 с.
- 148.** Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
- 149.** Підвищення ефективності початкового навчання / О. В. Скрипченко, О. Я. Савченко, Т. Ю. Горбунцова [та ін.]. – К. : Рад. школа, 1974. – 143 с.
- 150.** Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учеб. пособ. для студ. сред. спец. учеб. завед. / И. П. Подласый.– М. : ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
- 151.** Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2 : Процесс воспитания. – 256 с.
- 152.** Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку від 19. 09. 2008 р. № 852 // Дефектолог. – 2009. – № 3. – С. 11–21.
- 153.** Полонский В. М. Оценка знаний школьников / В. М. Полонский. – М. : Знание, 1981. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология” ; №4).
- 154.** Пометун І. О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання :

наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А. С. К., 2004. – 192 с.

155. Програми для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. – К. : Неопалима купина, 2006. – Ч. 1. – 344 с.

156. Програми для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. – К. : Неопалима купина, 2006. – Ч. 2. – 336 с.

157. Психологическая наука и педагогическая практика / НИИ психологии УССР. – К. : Рад. школа, 1983. – 236 с.

158. Психологічний словник / [ред. Н. А. Побірченко, авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова]. – К. : Науковий світ, 2007. – 274 с.

159. Психологія навчання / за ред. Б. Ф. Баєва. – К. : Рад. школа, 1972. – 136 с.

160. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія : навч. посіб. / за ред. С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 220 с.

161. Раудис Ш. Закон Йеркса-Додсона: связь между стимулированием и успешностью научения / Ш. Раудис, В. Юстицкий // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 119–127.

162. Рідкоус О. В. Ситуація успіху : психолого-педагогічні механізми та етапи організації / О. В. Рідкоус // Педагогічний альманах : зб. наук. праць / за ред. В. В. Кузьменко. – 2009. – Вип. 4. – С. 56–63.

163. Романовский А. Г. Педагогика успеха : учебник / А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко, Л. Н. Грень. – Харків : НТУ “ХПИ”, 2012. – 372 с.

164. Романовський О. Г. Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект : підручник / О. Г. Романовський, В. С Михайличенко. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2007. – 592 с.

165. Рубинштейн Л. С. Проблемы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

166. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника :

учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 “Дефектология” / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

167. Рувинский Л. И. Психология самовоспитания : учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов / Л. И. Рувинский, А. Е. Соловьева. – М. : Просвещение, 1982. – 143 с.

168. Рувинский Л. И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли / Л. И. Рувинский. – М. : Знание, 1983. – 160 с.

169. Руда Н. Л. Активізація конструктивних тенденцій мотивації успіху в старшокласників з різним рівнем навчальних досягнень / Н. Л. Руда // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка ; [редкол.: Максименко С. Д. та ін.]. – К., 2008. – Т. 7 : Екологічна психологія. – Вип. 15. – С. 260–263.

170. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2006. – 360 с. – (Альма-матер).

171. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. [Електронний ресурс]. – Суми : Ред.-вид. від. СДПУ, 1999. – 300 с. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/328092/>. – Назва з екрану.

172. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль “Направленность” (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. – К. : Милениум, 2004. – 521 с.

173. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Ч. I : Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – 238 с.

174. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Ч. II : Навчання і виховання дітей. – 224 с.

175. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00. 03 / Синев В. Н. – М., 1988. – 45 с.

176. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

177. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : “МП Леся”, 2010. – 779 с.

178. Сисоєва С. О. Психологія та педагогіка : підруч. для студ. вищ. навч. закл. непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – 2-ге вид., допов., випр. – Кременчук : Щербатих О. В., 2008. – 532 с.

179. Слепова Н. В. Формирование познавательного интереса у младших школьников со сложной структурой дефекта в процессе ознакомления с природой : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Н. В. Слепова. – М., 2006. – 23 с.

180. Смирнова А. Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы / А. Н. Смирнова ; под. ред. Х. С. Замского. – М. : Просвещение, 1965. – 140 с.

181. Смирнова Л. В. Генезис феномена “ситуация успеха” в истории отечественной педагогики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лариса Владимировна Смирнова. – Екатеринбург, 2001. – 218 с.

182. Сорокин Н. А. Дидактика : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Н. А. Сорокин. – М. : Просвещение, 1974. – 222 с.

183. Специальная психология : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2003. – 462 с.

184. Стадненко Н. М. Деякі умови формування позитивного ставлення до професійно-трудоного навчання в учнів допоміжної школи / Н. М. Стадненко, А. А. Корнієнко // Питання дефектології. – К. : Рад. школа, 1978. – Вип. 12. – С. 47–53.

185. Стадненко Н. М. Нариси з олігофренопсихології / Н. М. Стадненко, М. П. Матвеева, А. Г. Обухівська ; за заг. ред. Н. М. Стадненко. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.

186. Станкин М. И. Нравственное воспитание школьников на занятиях физкультурой. В помощь учителям физкультуры / М. И. Станкин. – М. : Просвещение, 1975. – 136 с.

187. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 672 с.

188. Столяренко Л. Д. Педагогіка / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 448 с.

189. Сухова С. Н. Создание ситуации успеха как средство социальной адаптации младших школьников : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / С. Н. Сухова. – Кострома , 2007. – 22 с.

190. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.

191. Терехин М. Н. Проверка и контроль знаний как фактор воспитания у учащихся положительного отношения к учебе / Н. М. Терехин // Формирование познавательных и нравственных мотивов деятельности школьников : межвуз. сб. науч. работ. – Вологда : Вологодский гос. пед. ин-т., 1984. – С. 71–76.

192. Тесленко Л. В. Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху особистості / Л. В. Тесленко // Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошук відповідей на виклики ХХІ століття : матеріали Всеукр. наук.-пошук. конф., 16-17 трав. 2007 р. / АПН України, Ін-т педагогіки АПН України, Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України, Донец. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ; [редкол. : В. М. Мадзігон (голова), Ю. І. Соловійов, О. В. Сухомлинська та ін.]. – Київ ; Донецьк, 2007. – Т. 1. – Ч. 2. – С. 490–498.

193. Ткаченко О. Г. Стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді як науково-педагогічна проблема / О. Г. Ткаченко //

Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць / Запоріж. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, комунал. закл., Класич. приват. ун-т ; [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 49. – С. 286–290.

194. Ткачук Л. В. Педагогічне забезпечення успіху в навчанні молодших школярів у творчій спадщині В. О. Сухомлинського : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лариса Василівна Ткачук. – Умань, 2001. – 227 с.

195. Толочка М. В. Стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи / М. В. Толочка // Початкове навчання та виховання. – 2010. – № 19–21 (239–241). – С. 29–38.

196. Трудове виховання учнів допоміжної школи / В. І. Бондар, О. Д. Чекурда, Г. М. Плешканівська, С. Ф. Ніколаєв ; за ред. В. І. Бондаря. – К. : Рад. школа, 1984. – 80 с.

197. Ужченко І. Ю. Особливості мотивації навчальної діяльності розумово відсталих молодших школярів / І. Ю. Ужченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – № 9. – С. 366–370.

198. Умственная отсталость у детей : метод. пособ. для студ. по курсу "Специальная педагогика и специальная психология" / Рос. акад. образования, Моск. психолого-социал. ин-т ; сост. О. П. Рожков ; [ред. Д. И. Фельдштейн ; гл. ред. С. К. Бондырева ; редкол.: А. Г. Асмолов, В. А. Болотов, В. П. Борисенков и др.]. – Москва ; Воронеж : [б. и.], 2007. – 118 с. – (Серия "Библиотека педагога-практика").

199. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 томах / К. Д. Ушинский ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики ; [редкол. : А. М. Еголин (глав. ред.) и др.]. – Москва, Ленинград : Аккад. пед. наук, 1950. – Т. 10. : Материалы к третьему тому "Педагогической антропологии". – 368 с.

200. Ушакова И. П. Особенности отношения к учебной деятельности учащихся 4-6 классов вспомогательной школы / И. П. Ушакова // Изучение

аномальных школьников : сб. науч. трудов – Л. : ЛГПИ, 1981. – С. 3–10.

201. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с. – (Альма-матер).

202. Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А. К. Марковой ; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 192 с.

203. Формирование положительного отношения к учебно-трудовой деятельности у учащихся вспомогательной школы / под ред. Н. М. Стадненко. – К. : Рад. школа, 1982. – 102 с.

204. Функції та структура методів навчання / В. О. Онищук, Л. П. Тимчишин, І. Т. Федоренко [та ін] ; за заг. ред. В. О. Онищука. – К. : Рад. школа, 1979. – 159 с.

205. Хайруліна В. Безоцінне навчання у початковій школі / В. Хайруліна // Початкова школа. – 2000. – № 9. – С. 19–20.

206. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен ; под ред. Б. М. Величковского; предисл. Л. И. Анциферовой, Б. М. Величковского ; пер. с нем. – М. : Педагогика. – 1986. – Т. 1. – 408 с.

207. Хоружа М. Н. Особливості застосування заохочень і покарань у допоміжній школі / М. Н. Хоружа // Активізація методів навчання та виховання в спеціальних школах : наукові записки. Серія дефектологічна. – К. : Рад. школа, 1963. – Т. XXVI. – С. 102–111.

208. Хохліна О. П. Цілі та показники ефективності освітнього процесу у допоміжній школі / О. П. Хохліна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – Вип. 6. – С. 83–88.

209. Худик В. А. Психологическая диагностика детского развития : методы исследования / В. А. Худик. – К. : Освіта, 1992. – 220 с.

210. Цетлин В. С. Предупреждение неуспеваемости учащихся / В. С. Цетлин. – М. : Знание, 1989. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология” ; №11).

211. Черноус О. Основні положення педагогічного стимулювання в навчальній діяльності / О. Черноус // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць / Запоріж. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, комунал. закл., Класич. приват. ун-т ; [редкол.: Сущенко Т. І. (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 49. – С. 314–317.

212. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. – Архангельск. : Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. – 383 с.

213. Шелухін Д. Я. Заохочення і покарання як засіб виховання в радянській школі / Д. Я. Шелухін. – К. : Рад. школа, 1963. – 111 с.

214. Штабова Л. Від ідеї індивідуалізації – до особистісно-розвиваючої моделі навчання / Л. Штабова // Рідна школа. – 2005. – № 9–10. – С. 17–19.

215. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

216. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1966. – 219 с.

217. Ястребов В. В. Ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. В. Ястребов. – Волгоград, 2004. – 24 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для педагогів спеціальних шкіл

1. Які методи стимулювання Ви використовуєте більше:
 - а) заохочення;
 - б) покарання;
 - в) гармонійне поєднання заохочення і покарання.
2. Які заохочення на уроці Ви використовуєте більше:
 - а) якісну похвалу;
 - б) кількісну оцінку.
3. Якщо учень порушує дисципліну на уроці, який вид покарання Ви використовуєте більше:
 - а) зауваження;
 - б) зниження оцінки за дисципліну;
 - в) зниження оцінки за дисципліну в журналі.
4. Якому стилю спілкування з учнями Ви надаєте перевагу:
 - а) авторитарному;
 - б) демократичному;
 - в) ліберальному.
5. Які види перевірки домашнього завдання Ви використовуєте більше:
 - а) формальна перевірка наявності;
 - б) усне опитування;
 - в) письмове опитування;
 - г) поєднання усного та письмового опитування;
 - д) взаємоперевірка.

6. Як Ви зацікавлюєте учнів під час уроку?

7. Чи проводите Ви нетрадиційні уроки? Якщо так, то в яких формах?

8. Чи відомі Вам прийоми створення ситуації успіху? Якщо так, то які Ви використовуєте?

9. Чи використовуєте Ви авансоване оцінювання? Якщо так, то у яких випадках?

10

. Для чого, на Вашу думку, необхідно створювати ситуацію успіху у навчально-виховній роботі кожному учневі? _____

Дякуємо за відповіді!

Додаток Б
Приклади дидактичних ігор
Математика

Тема: “Геометричні фігури”

Гра “Незвичайний робот”.

Учні по черзі брали з кошика геометричну фігуру, називали її і кріпили до дошки, таким чином щоб скласти робота. В кінці їм зазначалось, що вийшов незвичайний робот, оскільки його створили не вчені, а самі діти. І вдалось його скласти завдяки зусиллям кожного учня, який клав свою фігуру. При цьому участь у грі приймали усі учні, кожен з яких виконував завдання та переживав успіх від спільного результату.

Тема: “Додавання і віднімання без переходу через десяток”

Гра “Чарівна клітка”.

На дошці розміщено зображення дерева. Кожному учневі дається клітка з птахом. Учням пропонується допомогти птаху звільнитись з клітки і переселити їх на дерево, що на дошці. Проте клітка чарівна, і відчинитися вона може тільки після того, як учні виконають завдання, які написані на зворотному боці клітки. Завдання відрізняються складністю та змістом (Наприклад: учні з виразно позитивним та зацікавленим ставленням до успіху отримують завдання типу розв’язати задачу, приклад, учні з недостатньо виразно позитивним – розв’язати приклади за зразком, учні з байдужим ставленням до успіху – записати числом 3 дес. і 2 один. і т.п.). У результаті усі учні, справившись із завданням, переставляють своїх пташок з кліток на дерево, що на дошці. При цьому акцентується увагу, що дерево стало набагато красивішим, а пташки тепер радіють свободі, і це все завдяки стало можливим завдяки зусиллям кожного учня.

Читання

Гра “Ланцюжок – пір’їнка”

Завданням учнів є прочитати текст, проте виконати вони це можуть лише разом. Один учень починає читати, а решта слідкує. Експериментатор рухається

по класу з пір'їнкою. Продовжує читати той, кому на підручник упаде пір'їнка. Важливо було, щоб читав кожен учень, тобто щоб пір'їнка активізувала діяльність кожного.

Гра “Складаємо казку”.

Учні отримують карточки з текстом, де пропущенні слова. По-черзі вони починають читати текст по-реченню, вставляючи слова у зміст. Учні з недостатньо виразно позитивним ставленням до успіху додатково отримують карточки з допоміжними словами до кожного речення та вибирають те, яке підійде. Учні з байдужим ставленням до успіху отримують карточки, де замість крапок зображення слів, які потрібно вставити. Таким чином кожен учень бере участь у складанні казки та отримує можливість досягти успіху власного, і як результат, спільного. Оскільки зусиллями усього класу складається казка.

Додаток В

Приклади рольових ігор

Математика: Тема: “Множення і ділення”

Рольова гра “У супермаркеті”

Мета: закріпити вміння учнів розв’язувати приклади на множення і ділення, формувати культуру спілкування, вміння діяти організовано та дисципліновано, розвивати операції аналізу і синтезу, інтелектуальну активність

Обладнання та оформлення:

1. Касовий апарат.
2. Гроші – паперову купюри.
3. Іграшки-товари.

Ознайомлення з умовами та правилами гри:

Учням роздаються карточки з назвами посад:

- продавець (учні з зацікавленим ставленням до успіху);
- помічники продавців (учні з недостатньо виразно позитивним ставленням до успіху);
- касир (учень з виразно позитивним ставленням до успіху);
- покупець (учні з байдужим ставленням до успіху).

Хід гри

Учні отримують завдання: продавець – зробити облік товару (розв’язати всі приклади); помічники продавців – розв’язати приклади, і перевірити відповідь з накладними, де містяться варіанти відповідей; покупець – купити декілька речей (розв’язати приклади за зразком); касир – перевірити приклади учасників гри.

Покупець, розв’язавши приклади несе їх до касира, який перевіряє та видає паперові гроші. Далі вони направляються до продавців і купують за них речі. У цей час касир перевіряє як продавець зробили облік товару.

Підведення підсумків.

Акцентується увага на позитивних результатах гри.

Я і Україна: Тема: “Овочі – фрукти”

Рольова гра “Потрібно – не потрібно”

Мета: узагальнити знання учнів з теми, виховувати інтерес до навчання, любов до праці, формувати вміння спільно виконувати діяльність, розвивати осмисленість та вибірковість сприймання, операції узагальнення, аналізу та синтезу.

Обладнання та оформлення:

1. Карточки з текстом.
2. Великі картинки з зображенням саду, городу та маленькі з зображенням овочів і фруктів.
3. Лист для запису рецепту.

Ознайомлення з умовами та правилами гри:

Учні об’єднуються в групи по 4 особи. Їм роздаються карточки, на яких написанні запитання. Кожен учень отримує своє завдання у грі.

- учень з байдужим ставленням до успіху зачитує запитання на картці;
- учень з недостатньо виразно позитивним ставленням відповідає на запитання;
- учень з виразно позитивним ставленням до успіху виставляє картинки з овочем чи фруктом на картинку із зображенням саду, чи городу та контролює гру, правильність відповідей учнів;
- учень з зацікавленим ставленням до успіху записує назву овочу чи фрукта на листку з рецептом.

Хід гри

Перший учень зачитує запитання (Н.-д: “ 1.Я хочу посадити овочі. Картопля потрібна? 2. Де вона росте?), другий – відповідає (1.Потрібна чи не потрібна. 2. На городі чи в саду), третій учень розставляє картинки, четвертий записує назву до рецепту. Після того, як усі овочі і фрукти були посаджені. Учні читають перелік записів у рецепті та визначають, що можна з них приготувати. Учень з недостатньо виразно позитивним ставленням до успіху

пише на дошці назви овочів і фруктів, а учень з байдужим ставленням називає страви та які компоненти до них входять.

Підведення підсумків.

Позитивно відзначається робота кожного учня та колективна робота груп.

Додаток Г

Тематика виховних годин відповідно до тематичних розділів

Тематичний розділ “Я і світ”

8 годин (1 раз на тиждень)

| № п/п | Тема | Мета | Зміст | Форма проведення |
|-------|----------------------------|---|---|------------------|
| 1 | Кожна людина є унікальною | Узагальнити знання учнів про індивідуальні особливості людей, виховувати повагу до себе та інших, формувати уявлення про себе як особистість. | Хто я? Спільні риси у людей. Мое ім'я. Який я? Що унікального є у кожній людині? | Рольова гра |
| 2 | Світ емоцій і почуттів | Ознайомити учнів з емоціями і почуттями людини, виховувати толерантне ставлення до людей, формувати вміння розуміти почуття та емоції інших людей, адекватно виявляти свої, розвивати навички саморегуляції | Що таке емоції і почуття? Якими бувають емоції? Як дізнатись про емоції оточуючих? Як управляти своїми емоціями? | Бесіда |
| 3 | Мій настрій | Узагальнити уявлення учнів про настрій, його значення в житті людини, виховувати чуйність, тактовність, формувати вміння помічати настрій інших людей, керувати своїм настроєм | Що таке настрій? Різновиди настрою. Настрій залежить від наших думок. Як створити собі та іншим гарний настрій? | Рольова гра |
| 4 | Як примирити “Хочу і Можу” | Дати уявлення учням про потреби і бажання, вчити визначати способи реалізації потреб і бажань, співвідносити свої можливості з бажаннями, виховувати повагу до інших, формувати відповідальне ставлення до своїх дій та вчинків | Що таке потреба і бажання. Як досягти бажаного. Чи завжди бажання відповідають можливостям. Чому важливо звертати увагу на потреби і бажання інших людей? | Бесіда |
| 5 | Мої мрії і захоплення | Дати уявлення учням про безмежність світу мрій та захоплень, виховувати любов до праці, розвивати інтереси та захоплення учнів | Моя мрія. Як втілити мрію у життя. Улюблена справа. Що у мене виходить найкраще? Ніщо не звеличує людину, так як праця. Живи яскраво, умій себе проявити | Бесіда-гра |

| | | | | |
|---|---|---|--|-----------------|
| 6 | Спілкування у моєму житті | Дати учням знання та практичні рекомендації про основи спілкування, виховувати ввічливість, повагу до співрозмовника, формувати вміння адекватно сприймати себе та інших людей, розвивати комунікативні навички | Завдяки чому люди розуміють одне одного? Що таке спілкування? Правила спілкування. Для чого ми спілкуємось. Вплив спілкування на наш настрій та самопочуття | Заняття-подорож |
| 7 | Разом працювати легше, відпочивати – веселіше | Вчити учнів розуміти вчинки і поведінку інших, виховувати повагу до людей, відповідальність за власні слова і вчинки, формувати вміння співпрацювати з іншими, розвивати емпатію, взаємодопомогу | Як зрозуміти вчинки і поведінку інших людей? Правила спільної роботи. Вирішуємо проблемну ситуацію разом. Завдання для двох. Співчуваємо іншим та радієм разом | Бесіда-гра |
| 8 | Яким себе бачу я та яким мене бачать інші? | Вчити учнів правильно сприймати й оцінювати себе та інших, сприяти самопізнанню, виховувати повагу до себе та людей, формувати адекватну самооцінку | Який я? Мої позитивні та негативні якості. Що про мене думають інші? Що мені подобається та не подобається в інших людей. Яким я хочу бути? | Бесіда-гра |

Тематичний розділ “ Значення навчання в житті людини ”

8 годин (1 раз на тиждень)

| № п/п | Тема | Мета | Зміст | Форма проведення |
|-------|-------------------------|---|--|------------------|
| 1 | Права і обов'язки дітей | Збагачувати уявлень дітей про їхні права та обов'язки, виховувати відповідальність за власні вчинки та поведінку, формувати розуміння дотримуватись правил | Що таке права і обов'язки? Права і обов'язки дітей. Для чого потрібні правила. Як зробити правильний вибір. Наслідки наших дій | Бесіда |
| 2 | Школа – мій дім | Узагальнити знання учнів про школу, її призначення, учасників навчального процесу, виховувати любов до школи, формувати уявлення про правила, за якими живе школа, шанобливе ставлення до працівників школи | Що таке школа? Учасники навчально-виховного процесу. Чим особлива школа-інтернат? Правила шкільного життя. Що мені подобається у школі? Школа моєї мрії? | Бесіда-гра |

| | | | | |
|---|-------------------------------------|---|---|-------------|
| 3 | Дружній клас, який він? | Уточнити та розширити уявлення учнів про правила поведінки у класі, значення своєї ролі у колективі, вчити учнів знаходити конструктивні способи розв'язання конфліктних ситуацій, виховувати повагу, дружні стосунки між учнями, сприяти поліпшенню психологічного клімату в класі | Що таке клас? Правила поведінки в класі. Як вирішувати конфлікти у класі. Дружні стосунки у класі. Яким я хочу бачити свій клас? | Рольова гра |
| 4 | Для чого люди навчаються | Розкрити сутність та значення навчання в житті людини, виховувати потребу вчитися, любов до навчання, формувати позитивне ставлення до навчання, розвивати інтерес до знань | Що таке навчання? Учасники навчального процесу. Навчання – обов'язок і потреба. Роль навчання в житті людини. Ми навчаємось для себе, а не для когось | Бесіда |
| 5 | Що означає бути учнем? | Уточнити та розширити уявлення про права і обов'язки учнів, значення навчання, виховувати працелюбність, формувати відповідальне ставлення до навчання та обов'язків учня | Я – учень. Мої права і обов'язки. Кодекс учня. Який я учень? Виховуємо у собі кращого учня | Гра |
| 6 | Що таке урок? | Розкрити сутність та значення уроку, виховувати шанобливе ставлення до праці вчителів, формувати інтерес до навчання | Що таке урок? Хто проводить урок? Для чого проводяться уроки. Правила поведінки учня на уроках. Що я люблю робити на уроках. Мій улюблений урок | Бесіда |
| 7 | Для чого потрібні домашні завдання? | Розширити уявлення учнів про домашні завдання, виховувати почуття обов'язку, любов до навчання, формувати відповідальне ставлення до виконання домашніх завдань | Що таке домашнє завдання? Вчитель теж готується до уроку. Чи потрібно виконувати домашні завдання? Я вчусь навчатись самостійно | Бесіда |
| 8 | Розвиваємо вміння вчитись | Узагальнити уявлення учнів про навчання, значення знань в житті людини, виховувати любов до знань, розвивати допитливість, пізнавальну активність, самостійність | Яке значення навчання? Чи можливе життя без знань? Знання – це скарб. Книга вчить, як на світі жити. Мої улюблені книги | Бесіда |

Тематичний розділ “ Оцінка – кількісний та якісний результат діяльності ”

5 годин (1 раз на тиждень)

| № п/п | Тема | Мета | Зміст | Форма проведення |
|-------|--|---|---|------------------|
| 1 | Оцінка у школі | Збагачувати знання учнів про сутність оцінки, критерії оцінювання, формувати вміння оцінювати свою діяльність, розвивати інтерес до оцінки | Що таке оцінка? Які є оцінки. Критерії оцінювання з різних навчальних предметів | Бесіда |
| 2 | Для чого потрібні оцінки? | Роз'яснити учням значення та роль оцінки у навчанні, виховувати активність учнів у навчанні, формувати свідоме ставлення до оцінки | Роль оцінки у навчанні. Для чого вчитель оцінює учнів на уроці? Кому потрібні оцінки? Критерії оцінювання | Бесіда |
| 3 | Хороші й погані оцінки. Чи існують такі? | Уточнити сутність та значення оцінки, виховувати ініціативність, формувати адекватне ставлення до оцінок | Які є оцінки? Які оцінки подобаються? Чи існують погані оцінки? Як слід реагувати на низьку оцінку? | Бесіда |
| 4 | Як отримати бажану оцінку? | Закріпити знання про оцінку, виховувати наполегливість, формувати прагнення отримувати високі оцінки та розуміти шляхи досягнення цього | Критерії оцінювання різних видів роботи на уроках. Яку оцінку я хочу отримати? Що для цього потрібно робити? | Гра |
| 5 | Оцінка – результат моєї діяльності | Узагальнити знання учнів про оцінку, її значення та сутність, виховувати відповідальність за свою діяльність, формувати адекватно позитивне ставлення до оцінки | Від кого (чого) залежить твоя оцінка на уроці? Скажемо “ні” низьким оцінкам. Оцінюємо результати своєї діяльності | Бесіда |

Тематичний розділ “ Мій особистісний успіх ”

14 годин (1 раз на тиждень)

| № п/п | Тема | Мета | Зміст | Форма проведення |
|-------|----------------------------------|--|---|------------------|
| 1 | Успіх у житті людини | Розкрити сутність поняття “успіх”, вчити учнів помічати свої успіхи, виховувати любов до праці, наполегливість, розвивати мотивацію досягнення | Що таке успіх? Що для мене успіх у навчанні? Коли приходить успіх. Будь-яка діяльність може бути успішною. Мої досягнення | Бесіда |
| 2 | Невдача. Чи можливо її уникнути? | Розкрити сутність поняття “невдача”, виховувати стриманість, | Що таке невдача? Причини її виникнення. Що допоможе уникнути | Бесіда |

| | | | | |
|---|--------------------------------|---|--|-------------|
| | | цілеспрямованість, формувати вміння адекватно реагувати на невдачу | невдачу. Чи можливе навчання без невдач. Як долати негативні думки та налаштуватися на успіх | |
| 3 | Як стати успішним? | Узагальнити уявлення учнів про сутність та значення навчання, виховувати цілеспрямованість, формувати прагнення досягти успіху у навчанні | Що таке успіх у навчанні? Шляхи досягнення успіху. Які якості особистості слід у собі розвивати. Успіх залежить від власних зусиль | Рольова гра |
| 4 | Моя працездатність. Відпочинок | Визначити значення працездатності, її вплив на досягнення успіху, значення відпочинку, виховувати бережливе ставлення до власного здоров'я, розвивати стійкість та переключення уваги, формувати навички релаксації | Що таке працездатність. Від чого вона залежить? Як боротись з ліною, пасивністю? Як відпочивати з користю для організму? Прийоми релаксації | Бесіда-гра |
| 5 | Приймаємо рішення самостійно | Вчити учнів самостійно робити вибір, приймати рішення, виховувати самостійність, відповідальність за власні рішення, розвивати саморегуляцію, вміння прогнозувати ситуацію | Коли потрібно робити вибір? Способи вирішення складної ситуації. Прогнозуємо можливий результат. Відповідальність за власні рішення | Бесіда |
| 6 | Плануємо свою діяльність | Вчити учнів планувати свою діяльність, виховувати цілеспрямованість та організованість, розвивати вміння аналізувати ситуацію, цілепокладання | Що таке мета діяльності? Аналізуємо ситуацію. Як правильно планувати діяльність? Складаємо план роботи. Мій режим дня | Бесіда |
| 7 | Виховуємо силу волі | Вчити учнів управляти своїми емоціями, виховувати самодисципліну, наполегливість, розвивати вольову регуляцію поведінки, увагу, самоконтроль | Риси вольової людини. Як виховати волю? Не завжди виконуєш роботу, яка подобається. Як довести її до кінця. Вчимося бути організованими, наполегливими, уважними | Гра |

| | | | | |
|----|--|--|---|------------|
| 8 | Повір у себе і у тебе повірять усі | Вчити дітей визначати свої позитивні якості, виховувати повагу до себе, сприяти формуванню позитивного “Я”, підвищенню самооцінки, розвивати впевненість учнів у собі | Яку людину ми називаємо впевненою у собі? Чому сприяє впевненість. Себе необхідно любити. Комплімент для себе. Я – неповторна людина | Гра |
| 9 | Не переоцінюй своїх можливостей на шляху до успіху | Вчити учнів адекватно оцінювати свої можливості, вибирати доступні завдання, виховувати активність, стриманість, формувати адекватну самооцінку, рівень домагань | Переоцінка своїх можливостей – перешкода досягнення успіху. Як правильно обрати складність завдання? Що таке самовпевненість? Як вона впливає на нашу діяльність? | Бесіда |
| 10 | Критика. Чи потрібна вона? | Дати уявлення учням про критику, виховувати повагу до думки інших людей, формувати вміння адекватно сприймати критику, робити висновки | Що таке критика? Для чого вона потрібна? Моя реакція на критику. Як правильно реагувати на критику? | Бесіда |
| 11 | Ким я хочу стати у майбутньому | Поглибити знання учнів про різноманітний світ професій, значення успіху у навчанні для успішного освоєння професії, виховувати відповідальність, працьовитість. розвивати зв'язне мовлення учнів, уміння встановлювати причино-наслідкові зв'язки, робити висновки | Яким я уявляю своє майбутнє? Ким я хочу стати у майбутньому? Чому? Як досягти цієї мети? | Гра |
| 12 | Я – успішний учень | Узагальнити знання учнів про успіх, виховувати працелюбність, відповідальність, формувати мотивацію досягнення та позитивне ставлення до успіху у навчанні | Що для мене успіх у навчанні? Мої успіхи в інших видах діяльності. Як досягти успіху в житті | Бесіда-гра |

Додаток Д

Достовірність одержаних результатів дослідження

З метою перевірки достовірності одержаних даних формувального експерименту було проведено статистичний аналіз результатів до та після його проведення за допомогою критерію *t*-Стьюдента.

$$t_s = \frac{|M_d|}{\frac{\sigma_d}{\sqrt{N}}}, df = N - 1,$$

Експериментальна група

| № | X_1 | X_2 | $D_i = X_1 - X_2$ | $d_i - M_d$ | $(d_i - M_d)^2$ |
|----|-------|-------|-------------------|-------------|-----------------|
| 1 | 4 | 4 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 2 | 3 | 4 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 3 | 3 | 4 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 4 | 3 | 3 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 5 | 3 | 3 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 6 | 3 | 3 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 7 | 3 | 3 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 8 | 2 | 3 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 9 | 2 | 3 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 10 | 2 | 3 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 11 | 2 | 3 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 12 | 2 | 3 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 13 | 2 | 3 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 14 | 2 | 3 | 1 | 0,44 | 0,1936 |

| | | | | | |
|-------|----|----|----|-------|--------|
| 15 | 2 | 3 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 16 | 2 | 3 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 17 | 2 | 3 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 18 | 2 | 3 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 19 | 2 | 2 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 20 | 2 | 2 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 21 | 2 | 2 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 22 | 2 | 2 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 23 | 1 | 2 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 24 | 1 | 2 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 25 | 1 | 2 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 26 | 1 | 2 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 27 | 1 | 2 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 28 | 1 | 2 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 29 | 1 | 2 | 1 | 0,44 | 0,1936 |
| 30 | 1 | 1 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 31 | 1 | 1 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 32 | 1 | 1 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 33 | 1 | 1 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 34 | 1 | 1 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 35 | 1 | 1 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| 36 | 1 | 1 | 0 | -0,56 | 0,3025 |
| Сумма | 66 | 87 | 20 | 0 | 8,712 |

Середня різниця $M_d = 0,56$ стандартне відхилення $\sigma = 0,5$, $t_9 = 6,74$

За таблицею критичних значень критерію t -Ст'юдента $p < 0,001$. Отже, отримані результати дослідження є статистично достовірними та значущими.

Контрольна група

| № | X_1 | X_2 | $D_i = X_1 - X_2$ | $d_i - M_d$ | $(d_i - M_d)^2$ |
|----|-------|-------|-------------------|-------------|-----------------|
| 1 | 4 | 4 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 2 | 3 | 3 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 3 | 3 | 3 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 4 | 3 | 3 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 5 | 3 | 3 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 6 | 3 | 3 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 7 | 3 | 3 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 8 | 2 | 3 | 1 | 0,92 | 0,8464 |
| 9 | 2 | 3 | 1 | 0,92 | 0,8464 |
| 10 | 2 | 2 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 11 | 2 | 2 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 12 | 2 | 2 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 13 | 2 | 2 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 14 | 2 | 2 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 15 | 2 | 2 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 16 | 2 | 2 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 17 | 2 | 2 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 18 | 2 | 2 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 19 | 2 | 2 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 20 | 2 | 2 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 21 | 2 | 2 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 22 | 1 | 2 | 1 | 0,92 | 0,8464 |
| 23 | 1 | 1 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 24 | 1 | 1 | 0 | -0,08 | 0,0064 |

| | | | | | |
|-------|----|----|---|-------|--------|
| 25 | 1 | 1 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 26 | 1 | 1 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 27 | 1 | 1 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 28 | 1 | 1 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 29 | 1 | 1 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 30 | 1 | 1 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 31 | 1 | 1 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 32 | 1 | 1 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 33 | 1 | 1 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| 34 | 1 | 1 | 0 | -0,08 | 0,0064 |
| Сумма | 63 | 66 | 3 | 0 | 2,7376 |

Середня різниця $M_d = 0,08$ стандартне відхилення $\sigma = 0,286$, $t_s = 0,163$

За таблицею критичних значень критерію t -Стюдента $p > 0,1$. Отже, отримані результати свідчать, що різниця між показниками є незначною.