

5. Обучение грамоте детей пяти лет в детском саду : [типичные методические рекомендации] / Л. Е. Журова, Л. Н. Невская, Н. С. Варенцова, Н. В. Дурова. – М. : Алма-Ата, 1984. – 88 с.
6. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 180 с.
7. Развитие речи детей дошкольного возраста : [пособие для воспитателя детского сада] / под ред.Ф.А. Сохина. – 3-е издание, исправленное и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 233 с.

УДК 376-056.264:51

Л. І. Лісова

кандидат педагогічних наук, асистент
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ

В статті розглянуто різні підходи до розуміння поняття «навчальна діяльність», особливості формування та структури навчальної діяльності учнів молодших класів, а також особливості навчальної діяльності молодших школярів з ТПМ, які можна спостерігати у процесі розв'язування ними арифметичних задач.

В статье рассмотрены различные подходы к пониманию понятия «учебная деятельность», особенности формирования и структуру учебной деятельности учащихся младших классов, а также особенности учебной деятельности младших школьников с ТНР, которые можно наблюдать в процессе решения ими арифметических задач.

The paper considers different approaches to understanding the concept of «learning activities», especially the formation and structure learning activities younger students, and especially learning activities of primary school children in a situation that can be observed in the process of solving them arithmetic problems.

Ключові слова: арифметична задача, здібності, молодші класи, навчальна діяльність, розвиток, формування.

Ключевые слова: арифметическая задача, способности, младшие классы, учебная деятельность, развитие, формирование.

Keywords: arithmetic task ability, junior high, learning activities, development, formation.

Постановка проблеми. На початку шкільного навчання перед дитиною ставиться низка вимог, пов'язаних із новою для неї діяльністю – навчальною. Навчальна діяльність є провідною у молодшому шкільному віці. Вона направлена на засвоєння знань та способів їх самостійного надбання. Організація навчального процесу полягає у формуванні цієї діяльності у школярів. Готовність учнів до навчання виявляється у бажанні вчитися, брати на себе відповідальність, керуватися учнівськими правилами. Крім мотиваційної готовності до шкільного навчання, перебування у школі, одяг, приладдя, учень потребує достатнього рівня розвитку довільності поведінки. Тобто, здатності підпорядковувати свої дії вимогам певної ситуації, керуватися не лише бажанням «я так хочу», а розумінням «треба», «потрібно» і умінням використовувати вольові зусилля для виконання навчальних завдань, визначених учителем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати теоретичного аналізу наукових праць вказують на те, що в них приділялась увага: поняттю «навчальна діяльність» (Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова, С.Я. Рубінштейн, Г.І. Щукіна та ін.); особливостям формування та структури навчальної діяльності учнів молодших класів (Л.П. Василенко, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, О.Я. Савченко, М.В. Савчин, О.В. Скрипченко та ін.); проблемам навчальної діяльності у молодшій школі (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Л.В. Занков, Н.О. Менчинська та ін.) [1; 3; 4; 5].

Мета статті – розкрити особливості навчальної діяльності молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення у процесі розв'язування арифметичних задач.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психолого-педагогічній літературі є різні підходи до розуміння поняття «навчальна діяльність».

Зокрема, Л.П. Василенко, М.В. Савчин зазначають, що навчальна діяльність є цілеспрямованою діяльністю молодшого школяра, у процесі якої розвивається особистість, формується інтелект, здібності, засвоюються знання [5, с. 48].

А.К. Маркова звертає увагу на те, що навчальна діяльність відбувається

у тому випадку, якщо учень оволодіває новими способами навчальних дій, які впливають із самостійно поставлених навчальних задач, засвоює прийоми самоконтролю і самооцінки своєї навчальної діяльності [3, с.10].

Е. Торндайк зауважує, що навчальна діяльність це – процес і результат здобування індивідуального досвіду [3, с. 168].

Д. Б. Ельконін вважає, що навчальна діяльність – особливий вид діяльності учня, свідомо спрямований ним на здійснення цілей навчання і виховання, який приймається учнем, як особиста ціль [1, с. 85].

Ряд науковців (Д.Н. Богоявленський, Л.П. Василенко, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, О.Я. Савченко, М.В. Савчин та ін.) виділяють різні компоненти навчальної діяльності.

Зокрема, О. Я. Савченко звертає увагу на те, що складовими навчальної діяльності є цільовий (досягнення практичної, освітньої, розвивальної, виховної цілей), мотиваційний (потреби, мотиви до навчання), змістовий (зміст навчання), процесуальний (взаємовідносини суб'єктів освітнього процесу), результативний (аналіз результатів) і контрольюючий компоненти [3, с. 28-117].

Л. П. Василенко, М. В. Савчин зазначають, що компонентами навчальної діяльності виступають: навчальні завдання, навчальні дії, дії контролю, дії оцінки [5, с. 96-129].

Г. С. Костюк виділяє такі **компоненти навчальної діяльності** [3, с. 139]:

1. Спонукальний компонент (потреби, мотиви, смислнавчання).
2. Програмовано-цільовий компонент (цілі, задачі).
3. Дієво-операційний компонент.
4. Результати – зміна самого суб'єкта навчальної діяльності, розширення можливостей у розвитку його здібностей, засвоєння нових способів дій з науковими поняттями.

В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін зауважують, що перш ніж почати навчання, школяр повинен засвоїти (зрозуміти, прийняти для себе, самостійно поставити) навчальне завдання. Повноцінне вчення неможливе, далі, без активних учбових дій – способів, прийомів навчальної роботи. Здійснення активного навчання вимагає також від учня уміння перевірити

себе, оцінити, тобто виконати дію самоконтролю і самооцінки [1].

Таким чином, навчальна діяльність включає такі компоненти: мотивація, активна діяльність, форми спілкування (учня з вчителем та учнів між собою), організація власної діяльності (мета, самостійність тощо), сформованість навчальних дій за допомогою яких учні опановують зміст навчання (орієнтація в завданні, постановка мети засвоїти певні знання, вміння та навички), планування, самоконтроль, самооцінка), операційний компонент діяльності (сформованість пізнавальних процесів), особливості емоційних реакцій.

Особливості навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) були предметом дослідження низки науковців (Е.А. Данилавічюте, Л.С. Журавльової, С.Ю. Коноплястої, І. В. Мартиненко, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет та ін.).

Зокрема, В. В. Тарасун у своїх наукових працях зазначає, що в основі труднощів навчання дітей з ТПМ лежать такі причини: недорозвинення суцесивних та симультанних (на перцептивному, мнестичному, мовленнєво-мисленнєвому рівнях) синтезів, як наслідок, у них недостатньо формуються загальні та спеціальні навчальні здібності [6, с. 179].

У всіх учнів з ТПМ Н. С. Гаврилова, В. В. Тарасун спостерігали виражені труднощі в процесі аналізу змісту задач [6]: при проведенні класифікації як наочно-образного, так і вербального матеріалу; у роботі з вербальним матеріалом відволікаються на менш істотні зовнішні ознаки (колір, форму, величину) й узагальнюють з опорою на них, ігноруючи при цьому їх абстрактне значення; у процесі роботи з наочним матеріалом більше звертають уваги на зовнішні ознаки предметів, ніж на їх внутрішній абстрактний зміст, а тому узагальнюють цей матеріал не завжди правильно; у процесі роботи з вербальним і з наочним матеріалом змістового типу учням важко самостійно, без навідних запитань, визначити послідовність подій відображених у тексті, в серії малюнків, встановити логічний зв'язок між словами.

У певній частини школярів з ТПМ вони долаються: після бесіди, що передувала розв'язанню задач, де актуалізувалися

знання про послідовність проведення аналізу задачної ситуації; після проведення бесіди за її змістом, де визначалися відомі та невідомі величини, встановлювався взаємозв'язок між ними; діти самі не розв'язували, але впізнавали, що розв'язок задачі правильний лише тоді, коли була можливість проаналізувати його записаний варіант. Результати проведених досліджень Н. С. Гавриловою, В. В. Тарасун також показали, що в усіх учнів з ТПМ виникали помилки вербального характеру, в процесі аналізу змісту задач, що обумовлено недорозвиненням у дітей сенсомоторної функції мовлення: вони недостатньо розуміють слова, подібні за звучанням, які визначають алгоритм розв'язування задач та недостатньо звертають увагу на опорні слова, що визначають алгоритм розв'язування задач «більше на ...», «більше в ...», «збільшити ...», «зменшити ...» та інші [6, с. 36]. У наслідок чого учні з ТПМ з недорозвитком цих властивостей пам'яті при написанні пропускають окремі числа, під час виконання обчислень письмово пропускають проміжні числа, ті, які потрібно тримати в пам'яті. У дітей виникають труднощі, пов'язані з пригадуванням таблиць множення, ділення, додавання, віднімання, пригадування назв величин, назв компонентів дій, при читанні арифметичних задач [6, с. 38]. Н. С. Гаврилова, В. В. Тарасун зауважують, що незважаючи на приблизно однаковий у всіх школярів результат, який виражається у нездатності самостійно проаналізувати зміст задачі, причини цих труднощів в учнів різні. Обумовлені вони вибіркоким недорозвиненням у дітей процесів і функцій пізнавальної діяльності (Н. С. Гаврилова, Л. С. Цветкова), суцесивного та симультанного синтезів (В. В. Тарасун) [6, с. 39-41].

Дослідження Л. Є. Томме показують, що в дітей з ТПМ спостерігається вибіркова недостатність когнітивних функцій і процесів, які є базовими передумовами формування знань з математики і розв'язування арифметичних задач, зокрема, діти з ТПМ з труднощами впізнають навіть добре знайомі об'єкти, що свідчить про неповноцінність функцій, симультанності та суцесивності сприймання, порушення зорового гнозису [7, с. 32-34].

І. В. Мартиненко зазначає, що на початку навчання у дітей з ТПМ компоненти навчальної діяльності несформовані. У більшості з них виявляються труднощі у навчанні, зумовлені особливостями їх працездатності (незрілості чи ослабленості психічних процесів). Спостерігаючи за ними можна помітити надмірну виснажливість, інертність, невірноваженість. Молодші школярі з ТПМ дуже швидко втомлюються від будь-якого інтелектуального навантаження. А тому, вони відчують труднощі при засвоєнні не лише нових знань, а й при виконанні тих завдань, над якими перед цим досить успішно працювали [2].

В окремої частини учнів з ТПМ можна спостерігати особливості поведінки внаслідок гіпер- або гіподинамічного синдрому. При гіпердинамічності нервових процесів школяр з ТПМ на початку уроку може уважно слухати вчителя, відповідати на поставлені запитання, а надалі стає неуважним, втрачає інтерес до навчального процесу, починає займатися сторонніми справами (малює у зошиті, лізе під парту, відволікає сусідів, може вставати і ходити класом). У дітей з гіподинамічним синдромом можна спостерігати боязливість, уповільненість, нерішучість, схильність до фіксації на неприємних переживаннях, що проявляються вже з перших днів перебування у школі. Такій категорії учнів з ТПМ важко адаптуватись до навчального процесу (на уроках лише іноді піднімає руку навіть тоді, коли знає правильну відповідь; біля дошки розгублюється, відповідає тихо і незрозуміло тощо). У зв'язку з уповільненістю, невпевненістю такі учні з ТПМ пізніше, ніж інші, виконують завдання, постійно потребують підтримки та схвалення вчителя.

Як зазначає Л. М. Шипіцина, Л. С. Волкова та ін., молодші школярі з ТПМ, на відміну від ровесників з нормальним розвитком, тривалий час є більш залежними від дорослих, для них притаманна пасивність, спонтанність поведінки (часто не можуть пояснити власних вчинків) [2].

Висновки. Таким чином, з аналізу матеріалів дослідження ми прийшли до висновку, що навчальну діяльність можна розглядати на різному навчальному матеріалі, а також і у процесі розв'язування арифметичних задач. Теоре-

тичний аналіз особливостей навчальної діяльності молодших школярів з ТПМ у процесі розв'язування арифметичних задач дозволив констатувати недостатньо повний обсяг як теоретичних, так і експериментальних досліджень у даному напрямі. Це стосується як вивчення процесу корекції навчальної діяльності у дітей з ТПМ, так і методики формування в них вміння розв'язувати арифметичні задачі.

А тому є необхідність створення таких умов навчання і розвитку школярів з ТПМ, завдяки яким відбуватиметься виховання відповідальної особистості, здатної на самоосвіту й самовдосконалення, яка вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язування життєвих проблем описаних у текстах арифметичних задач.

Отже, для навчання даної категорії школярів має бути створена корекційна методика, яка дозволить активізувати компоненти навчальної діяльності, а відповідно, організована робота сприятиме попередженню виникнення труднощів при роботі над арифметичними задачами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Даниил Борисович Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981. – С. 85-90.
2. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т.В. Сақ; за ред. М.К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
3. Костюк Г.С. Вікова психологія / Григорій Силович Костюк – К.: Радянська школа, 1976. – 269 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации обучения в школьном возрасте / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Педагогика, 1983. – 124 с.
5. Савчин М. В. Вікова психологія / М. В. Савчин, Л.П. Василенко. – К. : Академ-видав, 2006. – 360 с.
6. Тарасун В. В. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: навчальний посібник / В.В. Тарасун, Н. С. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с.
7. Томме Л.Е. Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики / Л.Е. Томме // Дефектология. – 2007. – №5. – С. 33-41.

УДК 336.6:8'233-053.4

Г. Г. Лютова

студентка спеціальності
«Корекційна освіта. Логопедія»

М. Ю. Ємяшева

викладач
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МОЖЛИВОСТІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено значення і можливості образотворчої діяльності як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Схарактеризовано методи й прийоми розвитку зв'язного мовлення дошкільників під час занять з образотворчої діяльності.

В статті описано значення і можливості образотворчої діяльності як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Схарактеризовано методи й прийоми розвитку зв'язного мовлення дошкільників під час занять з образотворчої діяльності.

The article describes the importance and possibilities of graphic activity as a means of development of coherent speech of preschool children. Described methods and techniques in development coherent speech on preschool children in the classroom for graphic activity.

Ключові слова: образотворча діяльність, діти дошкільного віку, засіб розвитку, зв'язне мовлення.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, дети дошкольного возраста, средство развития, связная речь.

Keywords: representational activities, preschool children, means of development, connected speech.

Актуальність дослідження. Для дитини мовлення виступає одним із основних засобів пізнання довкілля, а зв'язне мовлення посідає одне із важливіших місць у спілкуванні. Діти, знайомлячись із навколишнім світом, намагаються відбити його у різних видах діяльності – іграх, малюванні, ліпленні, розповідях тощо. Великі можливості для розвитку зв'язного мовлення представляє образотворча діяльність, тому що вона носить перетворюючий і творчий характер. Дитина одержані враження від навколишнього світу може передати за допомогою образів