

ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКА

УДК 376

О.П. Хохліна

ТЕОРІЯ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: МЕЖІ ВИКОРИСТАННЯ В НАВЧАННІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ

У статті представлені результати теоретичного та емпіричного дослідження можливості використання теорії учбової діяльності В.В. Давидова, В.В. Репкіна, Д.Б. Ельконіна та ін. у практиці навчання допоміжної школи – спеціальній загальноосвітній школі для дітей з порушеннями інтелекту. Обґрунтовується можливість формування в учнів елементів теоретичних знань та відповідних їм учбових дій; необхідності спрямованості навчання на формування психічних новоутворень, які виникають в процесі засвоєння учбової діяльності – рефлексії, аналізу та планування – та забезпечують розвиток дитини.

Ключові слова: теорія учбової діяльності, розумово відсталі учні, спеціальна загальноосвітня школа.

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования возможности использования теории учебной деятельности В.В. Давыдова, В.В. Репкина, Д.Б. Эльконина и др. в практике обучения во вспомогательной школе – специальной общеобразовательной школе для детей с нарушениями интеллектуального развития. Обосновывается возможность формирования у учащихся элементов теоретических знаний и соответствующих им учебных действий; необходимости направленности обучения на формирование психических новообразований, которые возникают в процессе усвоения учебной деятельности – рефлексии, анализа и планирования – и обеспечивают развитие ребенка.

Ключевые слова: теория учебной деятельности, умственно отсталые дети, специальная общеобразовательная школа.

Дитина розвивається під впливом життєвих умов. Проте цей вплив відбувається опосередковано – через діяльність - специфічно людську форму ставлення до навколишньої дійсності, змістом якої є доцільне її перетворення. У більш вузькому розумінні діяльність людини являє

собою внутрішню та зовнішню її активність, що регулюється усвідомленою метою.

Діяльність конкретизується відповідно до певних вікових періодів онтогенетичного розвитку людини у вигляді провідних її видів: ігрової, учбової, трудової. Саме гра для дошкільника, учіння для школяра та праця на подальших відрізках життя є тією діяльністю, яка найбільшою мірою визначає психічний розвиток особи. Провідна діяльність – це не лише домінуюча серед інших діяльність на певному етапі онтогенезу людини - з її становленням відбуваються найголовніші зміни в психіці дитини, які готують перехід дитини до нової, вищої сходинки її розвитку (О.М. Леонтьєв). Кожній провідній діяльності відповідає певний рівень розвитку психіки; кожна з них характеризується своїм змістом та структурою: цілями і відповідними їм діями, одиницями аналізу (в грі – роль, в учінні – учбова задача, в праці – практична задача). Саме через таку діяльність навколишня дійсність найбільшою мірою впливає на дитину, включаючи й доцільний педагогічний вплив з метою її розвитку.

Виходячи із наведеного, необхідним завданням загальноосвітньої школи є формування в учнів учбової діяльності та використання її можливостей для досягнення не лише розвивальної, а й суто навчальної мети – засвоєння знань умінь і навичок. Умовою проведення такої роботи є розуміння суті учбової діяльності та її формування. Особливе місце у методології цієї проблеми посідає теорія учбової діяльності (В.В. Давидов, Л.В. Занков, Д.Б. Ельконін, В.В. Рєпкін, І.Д. Бех та ін.), оскільки сучасна загальноосвітня школа зорієнтована на навчання дітей переважно у відповідності до її суті та вимог – у напрямі формування в учнів теоретичних знань на основі здійснення теоретичних (або змістових) узагальнень. Нагадаємо ключові позиції теорії, звертаючись до праць її авторів.

На їх думку, учбова діяльність – це насамперед процес засвоєння знань, умінь та навичок. При цьому вона має давати учням наукові, теоретичні знання на відміну від емпіричних. Теоретичні й емпіричні знання як два їх рівні відрізняються один від одного тим, з якого боку в них подано об'єкт, як і яким способом досягнуто основного змісту знання, якою технологією розгортання навчального матеріалу. Теоретичні та емпіричні знання є результатом відповідних їм теоретичного та емпіричного мислення.

Емпіричне мислення розглядається як прямий наслідок предметно-чуттєвої діяльності людей. Воно здійснюється у формі загальних уявлень та виражається у словах-найменуваннях – емпіричних поняттях. В емпіричних узагальненнях представлені лише зовнішні чуттєво дані ознаки предметів, що відкриваються спостереженням, зіставленням, порівнянням. Зовнішня повторюваність, схожість,

розчленованість – це ті загальні властивості дійсності, що схоплюються та підводяться під “схематизуючі визначення”, емпіричні поняття. Теоретичне мислення оперує власне науково-теоретичними поняттями, в яких завдяки змістовому аналізу розкривається генетично висхідне, внутрішнє, істотне відношення як основа внутрішньої єдності цілого. Внутрішнє виявляється в опосередкуваннях, в системі, всередині цілого, в його становленні (В.В. Давидов).

На думку Л.В. Занкова, засвоєння емпіричних і теоретичних знань вимагає здійснення різної за своїм змістом, способами та психологічною структурою учбової діяльності. Власне учбова діяльність, як зазначалось, спрямована на засвоєння теоретичних знань. Суть засвоєння знань має полягати в організації такої діяльності учня, у якій він брав би участь в акті виробництва знань, тобто володів би істиною не тільки як результатом, а істиною як процесом, розумінням тих шляхів, що привели до неї (А.Н. Шиміна). Тому предмет учбової діяльності конкретизується як наукові поняття, закони науки та загальні способи виділення властивостей понять чи розв’язання певного класу конкретно-практичних задач (В.В. Давидов).

Основною одиницею аналізу учбової діяльності є учбова задача, завдяки якій реалізується мета-мотив. Її характеристика визначається порівнянням з конкретно-практичною задачею (В.В. Рєпкін, Д.Б. Ельконін). Так, у процесі розв’язання практичної задачі учень добивається зміни предмета своєї дії. І учбова діяльність є обов’язково діяльністю предметною, що вносить зміни в предмети. Проте її мета і результат – це не зміни предметів. Об’єктом учбової задачі є не предмети, з якими діє суб’єкт, не конкретні їх властивості, а самі способи їх зміни. Мета суб’єкта, який розв’язує учбову задачу, полягає не в одержанні певного матеріального чи ідеального продукту (в цьому полягає мета конкретно-практичної задачі) і навіть не у визначенні способу одержання цього “продукту” (саме в цьому полягає мета пізнавальної, “теоретичної” діяльності), а в оволодінні цим способом, у його присвоєнні й тим самим – у розширенні та збагаченні своїх можливостей як суб’єкта практичної та пізнавальної діяльності (В.В. Рєпкін). Дитина засвоює суспільно вироблені способи здійснення практичних і теоретичних дій, що є специфічним предметом учбової діяльності, і збагачується, розвивається сама. Отже, розв’язання учбової задачі спрямоване на засвоєння школярами певних способів дій, а тим самим – на зміну самого діючого суб’єкта. Тому учбова діяльність визначається як діяльність щодо самозмінення, продуктом якої є ті зміни, що відбулися в ході її виконання в самому суб’єкті” (В.В. Рєпкін). Учбова діяльність формується в процесі розв’язання учбових задач. Учбова задача може входити до конкретно-практичної:

засвоєний спосіб дії використовується для виконання конкретно-практичного завдання (І.Д. Бех).

Важливим для розкриття сутності учбової діяльності є питання її структурних компонентів. Так, Д.Б. Ельконін до компонентів учбової діяльності відносить учбову задачу, істотним елементом якої є мета. Її зміст - це спосіб дії. Виділення способу дії як учбової задачі передбачає виявлення в змісті навчальної програми та в пов'язаних з ним практичних завданнях того способу дії, що має бути засвоєним, а також знаходження спеціальних прийомів подачі учням цього способу та необхідності оволодіння ним, тобто постановки перед учнями учбової мети. Крім учбової задачі до структури учбової діяльності Д.Б. Ельконін відносить учбові дії, в результаті яких формуються уявлення про них та здійснюється первинне відтворення зразка, а також дії контролю та оцінки. Дія контролю полягає у порівнянні відтворюваної дії зі зразком через образ. Цій дії надається особливе значення. Вона характеризує учбову діяльність уже як керований самою дитиною довільний процес. Довільність учбової діяльності визначається саме контролем за виконанням дій відповідно до зразка. А дія оцінки полягає у визначенні ступеня тих змін, що відбулися в самому суб'єкті.

Більшої повноти та деталізації наведена структура учбової діяльності набуває в роботах В.В. Рєпкіна. На його думку, така діяльність складається із системи дій, що забезпечують досягнення визначеної свідомої мети, тобто засвоєння певного поняття чи способу дії, дій контролю та оцінки. Особливе місце в учбовій діяльності він відводить її висхідному моменту - визначенню мети. Воно показало, що задана зовні вимога може стати реальною метою діяльності, якщо її прийме учень. Насамперед з усієї сукупності умов предмет учбової діяльності має бути виділений як особливий. Специфічною метою учбової діяльності є передусім засвоєння теоретичних понять як особливої форми узагальнення способів пізнавальної та практичної діяльності. Найчастіше спостерігається зміщення мети зі способу виконання тієї чи іншої дії на її результат: наприклад, замість засвоєння способу доведення геометричної теореми учень відтворює конкретний зразок такого доведення; замість розуміння змісту поняття відтворюється саме поняття. На думку В.В. Рєпкіна, предмет діяльності має бути пов'язаний змістом з потребою суб'єкта в теоретичних знаннях, яка виступає у формі пізнавально-теоретичних інтересів. Але пізнавальний інтерес може виконувати функцію мотиву учбової діяльності, адекватного його специфічному предметному змісту, лише на вищих ступенях свого розвитку.

Розглядаючи систему дій як компонент учбової діяльності, В.В. Рєпкін зауважує, що її конкретний склад варіюється залежно від

особливостей учбової мети та тих конкретних умов, у яких вона має досягатись. Серед основних він наводить дії, спрямовані на засвоєння теоретичних знань: 1). Обстеження умов учбової задачі, її розкладання на ряд додаткових задач, тобто визначення системи проміжних цілей та способів їх досягнення. (У процесі навчання система дій обов'язково задана суб'єктові). 2). Перетворення предмета з метою виявлення відношення, що є загальною основою розв'язання ряду пізнавальних чи практичних задач. 3). Побудова матеріальної чи знакової моделі, що фіксує виявлене відношення та дає змогу вивчити його властивості в найбільш чистому вигляді. 4). Перетворення моделі, в процесі якого виділяються властивості відношення, завдяки яким можна вивести умови та способи розв'язання похідної пізнавальної чи конкретно-практичної задачі. 5). Конкретизація знайденого способу щодо різних типів задач того ж класу. При цьому ключовою в системі учбових дій він виділяє предметну дію, яка виявляє внутрішнє відношення об'єктів та модель, що фіксує це відношення. Характеризуючи дію контролю, він визначає її специфіку. На відміну від трудової діяльності, де контроль полягає в перевірці відповідності кінцевого продукту заданому еталону, в учбовій діяльності предметом контролю стає не кінцевий результат, а способи його досягнення. Дія контролю вимагає достатньо високого рівня розвитку внутрішнього плану дій та їх рефлексії, тобто усвідомлення способів власних дій. Дія ж оцінки полягає у фіксуванні ступеня відповідності результату дій кінцевій меті – мотиву. У процесі аналізу структури учбової діяльності В.В. Рєпкін виділяє в ній найважливіші елементи: визначення кінцевої та проміжних цілей, відповідних способів дій, виконання учбових дій, дії контролю та оцінки.

Найповніше питання змісту і структури учбової діяльності розкриваються в працях В.В. Давидова. Він виходить з того, що її зміст - засвоєння наукових теоретичних знань та відповідних їм способів дій. Засвоєння знань у процесі учбової діяльності передбачає виявлення школярами умов походження змісту засвоєваних ними понять. Як структурні компоненти учбової діяльності виділяються потреби, мотиви, задачі, дії та операції. Специфічною потребою діяльності є потреба в теоретичних знаннях. Мотивом має стати засвоєння способів їх відтворення учбовими діями, спрямованими на розв'язання учбових задач, у процесі якого школярі первинно опановують загальні способи розв'язання часткових задач. При цьому їх думка просувається від загального до часткового. Учбова задача розв'язується виконанням учбових дій. Первинною формою учбових дій є їх розгорнуте виконання на зовні представлених об'єктах. В.В. Давидов визначає такі учбові дії: 1) перетворення умов задачі з метою виявлення загального відношення об'єкта, що вивчається; 2) моделювання виділеного

відношення в предметній, графічній чи буквеній формі; 3) перетворення моделі відношення для вивчення його властивостей у “чистому” вигляді; 4) побудова системи часткових задач, які розв’язуються загальним способом; 5) контроль за виконанням попередніх дій; 6) оцінка засвоєного загального способу як результату розв’язання даної учбової задачі.

У наведеному переліку учбових дій ми знаходимо в більш конкретному вигляді ті основні дії, які виділяє В.В. Репкін. Але він, як і Д.Б. Ельконін, дії контролю та оцінки відносить не до власне учбових дій, а до структури учбової діяльності. За В.В. Давидовим, учбові дії та операції, завдяки яким діти розв’язують учбові задачі, передбачають теоретичне мислення, якому властиві: рефлексія як повне та адекватне усвідомлення особистих дій і їх підстав; аналіз; планування теоретико-змістового типу. Сформованість саме рефлексії, аналізу та планування він розглядає як новоутворення, що характеризують психічний розвиток у процесі формування учбової діяльності.

Але чи можна ставити завдання формувати теоретичні знання, формувати загалом учбову діяльність у такому розумінні в розумово відсталих дітей, у яких найбільше страждає здатність до узагальнень взагалі? Ймовірно, що в такому разі слід ставити питання про формування в учнів передусім емпіричних знань на основі здійснення ними емпіричних узагальнень як висхідних, генетично більш ранніх у розвитку дитини. У такому разі у процесі навчання слово вчителя організовує спостереження учнів, уточнюючи об’єкт спостереження, спрямовує аналіз на відрізнєння істотних сторін явищ від неістотних, і, вкiнець, слово-термін, що асоціюється з виділєними ознаками, загальними для цілого ряду явищ, стає узагальненням-поняттям, коли учня поступово підводять до узагальнення через спостереження та вивчення чуттєво сприйнятого, наочно даного конкретного матеріалу і, врешті, коли думка учня проходить від одиничного до загального.

Спеціальні дослідження та практика доводять, що в процесі вивчення конкретних навчальних предметів у допоміжній школі такі види знань, як основні закони науки, теорії, що містять систему наукових знань, можуть викладатися в елементарному та обмеженому вигляді. Навчання тут здійснюється здебільшого поступово від часткового до загального, від конкретного до абстрактного. Знання учнів допоміжної школи характеризуються меншою кількістю фактів, нижчим рівнем та меншою глибиною узагальнень, а також більшим часом, витраченим на їх засвоєння. В основному пізнання таких школярів обмежується уявленнями про навколишній світ та деякими поняттями без глибокого проникнення в сутність явищ. Визначається, що зміст освіти в допоміжній школі не може забезпечити формування творчої діяльності учнів, в основі якої лежить самостійне перенесення

знань та вмінь у нову ситуацію, бачення нової проблеми в знайомій ситуації, нової функції об'єкта й т.д. Водночас застерігається, що не можна привчати розумово відсталих школярів набувати знань лише в готовому вигляді та засвоювати вміння за зразком. Враховуючи інтелектуальні та вікові можливості школярів, слід створювати ситуації, спрямовані на пошук деяких самостійних рішень. Протягом усіх років навчання необхідно формувати навички самостійної роботи.

Отже, навчання учнів допоміжної школи спрямоване на формування переважно емпіричних знань. Проте це не виключає потреби формувати в учнів принаймні елементи складніших рівнів знань і відповідних їм учбових дій. Адже в педагогічній роботі треба не лише враховувати особливості розумово відсталих дітей, а й переборювати їхні недоліки: якщо в них найбільше страждає теоретичне мислення, то саме воно має розвиватись (Л.С. Виготський). Дослідження доводять, що формування емпіричного мислення і його результату – емпіричних знань – це оптимальний шлях формування мислення, узагальнень, знань у цілому (Д.Н. Богоявленський, Н.О. Менчинська). В.В. Давидов зазначає, що формування емпіричного мислення є обов'язковим і важливим завданням, оскільки воно входить у більш розвинуті форми мислення, надаючи поняттям чіткості й визначеності. Проблема, на його погляд, полягає в тому, як знайти такі шляхи навчання, щоб перше увійшло у друге, а не набуло самостійного, головного значення.

Оскільки школяр розвивається передусім в учбовій діяльності, у спеціальній літературі зазначається, що важливим завданням і в допоміжній школі має бути формування в учнів умінь та навичок учбової діяльності. Як розуміти це завдання? Адже "щоб у процесі викладання у молодших школярів сформувалася повноцінна учбова діяльність, необхідно будувати її відповідно до основних її структурних компонентів" (Д.Б. Ельконін). Яку ж структуру учбової діяльності можна покласти в основу навчального процесу в допоміжній школі, де формуються передусім емпіричні знання і початки теоретичних? Чи є правомірним застосування структури, що відповідає власне учбовій діяльності, спрямованій на засвоєння способів дій? На наш погляд, таку структуру можна використати. І пояснюється це наступним.

Структура учбової діяльності за В.В. Давидовим та ін. не суперечить структурі загальнолюдської діяльності, а лише набуває конкретного вигляду відповідно до особливих для неї мети і змісту. Її специфіка визначається передусім змістом конкретних дій, що підпорядковані меті здобуття теоретичних знань. Вивчення змісту учбових дій показує можливість їх використання у навчальному процесі й не обов'язково з метою глибокого проникнення в суть явищ, а

для здобуття емпіричних знань і лише елементів теоретичних. Прикладом цього може бути навчання розумово відсталих дій моделювати й відтворювати найістотніше в об'єкті для способу його виготовлення (наприклад, у предметно-інструкційній карті тощо). Використання в допоміжній школі різних за модальністю дій обстеження предметів з метою визначення їх властивостей є також тим способом дій, на засвоєння якого орієнтує теорія учбової діяльності. Так само можливий аналіз і інших учбових дій під кутом зору їх застосування в навчанні розумово відсталих дітей. Тому, на наш погляд, найголовнішим для визначення сутності учбової діяльності (власне на цьому наголошують автори теорії!) є не її структура, а логіка побудови та подавання навчального матеріалу. Саме в змісті навчання та логіко-психологічних вимогах до оволодіння ним вбачається найбільша можливість реалізувати теорію учбової діяльності. Важливим, на наш погляд, є зауваження В.В.Репкіна про те, що абстрактна модель учбової діяльності в її найбільш розгорнутій формі має стати інструментом дослідження учбової діяльності на різних ступенях її розвитку та в різних умовах її функціонування. В умовах навчання розумово відсталих вважаємо за можливе застосовувати не всю систему визначених учбових дій, а лише деякі з них, які відповідають конкретним навчальним цілям. Важливою й необхідною для розвитку учнів допоміжної школи є дія контролю, з якою найбільше пов'язана саморегуляція діяльності. На особливу увагу заслуговують усі визначені В.В. Давидовим новоутворення, що супроводять становлення учбової діяльності та є показниками розвитку школярів у процесі їх навчання: рефлексія, аналіз, планування. Отже, для розвитку учнів допоміжної школи велике значення має формування учіння в цілому, усіх його складових відповідно до структури загальнолюдської діяльності.

Виходячи з аналізу різних підходів до визначення змісту й структури учбової діяльності, відкидаючи їх безпосередній зв'язок з рівнем засвоєваних дитиною знань, тобто виходячи з розуміння учбової діяльності як загальнолюдської, щодо розумово відсталих дітей можна визначити учіння як їх активність, метою якої є засвоєння різних рівнів знань та способів дій. Незалежно від того, засвоюються теоретичні чи емпіричні знання, в учбовій діяльності можна виділити такі сторони: мотиваційна (потреби, мотиви, цілі), змістова (знання), операційна (учбові дії різних рівнів організації), організаційна (загальноучбові дії). Учіння здійснюється і формується в процесі розв'язання задач. Проте наше дослідження показало, що в навчанні розумово відсталих застосовувати задачу в тому вигляді, який відповідає теорії учбової діяльності, є неправомірним. Виявлено, що інтелектуально насичена дія чи діяльність, що не має практичної

реалізації, для учня допоміжної школи позбавлена сенсу. Роботи Г.М. Дульнєва, С.Ш. Айтметової, В.Ю. Карвяліса, Г.М. Мерсіянової, Л.С. Мирського, О.П. Хохліної та ін. доводять, що практика для розумово відсталих дітей є умовою усвідомлення й відповідно - засвоєння процесу учіння, а участь у ній дитини-олігофрена – це найдоступніша зона та найважливіший шлях усвідомленого пізнання. До того ж В.В.Давидов, розглядаючи предметно-практичну діяльність як основу всього людського пізнання, підкреслює, що саме перетворення предметів у процесі праці розкриває внутрішні, істотні їх властивості. Обов'язковою умовою, вирішальною ланкою засвоєння вважається предметна дія, в якій саме виконавча частина є джерелом відомостей та критерієм істинності для орієнтувальної. Тому одиницю учіння розумово відсталих дітей ми вбачаємо в учбово-практичній задачі, мета виконання якої - засвоєння способів дій і одержання продукту діяльності. Таку одиницю можна подати і як конкретно-практичну задачу, куди входить учбова, метою якої - оволодіти способом дій і діяльності в цілому (І.Д. Бех).

Аналіз суті учбової діяльності як процесу виконання учбово-практичного завдання показує, що воно має такі сторони, як мотиваційна, змістова, операційна та організаційна. Мотиваційний аспект торкається питань енергетичної основи здійснення діяльності: позитивного ставлення до неї, мети, потреб, мотивів; змістовий розглядає проблеми засвоєння знань як необхідної основи здійснення діяльності; операційний охоплює питання процесу виконання конкретного виду діяльності – відповідних йому розумових чи практичних дій, операцій, рухів, специфічних вмінь та навичок тощо; організаційний розглядає єдині для всіх видів діяльності процеси відповідно до етапів її здійснення у вигляді узагальнених умінь інтелектуального характеру (загальноучбові, загальнотрудові): вміння аналізувати завдання, організовувати, планувати, контролювати, оцінювати їх виконання.

Така структура учбової діяльності відповідає структурі загальнолюдської діяльності (діяльність завжди здійснює людина-суб'єкт, яка діє з конкретним предметом у певних умовах завдяки знаряддям (засобам), що використовуються в процесі отримання результату, відповідно до потреби, опрідметленої в меті) і має її психологічні характеристики (цілеспрямованість, плановість, систематичність, суб'єктність, предметність). У такій діяльності відображаються й усі компоненти учіння, визначені Й.Лінгартом: мотиваційний, пізнавальний, виконавчий, контрольний.

Розвиток дитини можливий за умови формування в неї діяльності учіння в процесі розв'язання учбово-практичних задач. Учбова діяльність, здійснювана під керівництвом учителя, у процесі

формування має перетворитися в самостійну, свідому, організовану самим учнем діяльність (7, С. 220). Сформована діяльність – це діяльність регульована, довільна, доцільна, цілеспрямована. Але таких рис вона набуває лише тоді, коли усвідомлюється. Дослідження показують, що саме на основі максимально можливого формування у дітей усвідомленої учбової діяльності має здійснюватися вся навчальна та корекційно-розвивальна робота зі школярами, що мають вади інтелекту.

The article deals with the results of theoretical and empiric research of the possibility to apply V. V. Davydov, V. V. Repkin, D.B. Elkonin and others theory of educational activities in the auxiliary school education practice - special general school for children with mental development disturbances. A possibility to form theoretical knowledge elements and training actions appropriate to them in schoolchildren; the necessity to orient the training for developing new psychical formations that arise in the process of learning educational activities – reflection, analysis and planning and ensure the child's development.

Keywords: theory of educational activities, mentally retarded children. special education school.

Отримано 3.10.2011

УДК 376

Є.М. Авдєєвіч

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ НА ФАКУЛЬТЕТИВНИХ ЗАНЯТТЯХ

У статті розглядається проблема формування вмінь ділового спілкування в учнів старших класів з інтелектуальною недостатністю, містяться результати констатувального експерименту. Визначені рівні сформованості вмінь ділового спілкування в учнів старших класів з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня. Подана програма факультативних занять "Людина в світі ділового спілкування" для X класу I відділення допоміжної школи.

Ключові слова: ділове спілкування, допоміжна школа, учні з інтелектуальною недостатністю.