

**Науковий
пошук
молодих
дослідників**

**Збірник наукових
праць студентів**

№ 9

2012

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА
СПОРТУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»**

СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО

НАУКОВИЙ ПОШУК МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ

Психологічні науки

Збірник наукових праць студентів

№ 9, 2012

Частина I

**Луганськ
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2012**

У збірнику розкриваються напрямки наукових досліджень студентів з психологічних наук.

Рекомендовано до друку Вченою радою
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 11 від 25 травня 2012 р.)

Редакційна колегія:

Головний редактор:

Члени редколегії:

проф. Чернобровкін В. М.

доц. Пашко Т. А.

доц. Бистрова Ю. О.

доц. Макаров В. І.

доц. Репкіна Н. В.

ст. викл. Лазарева І. А.

асист. Звонко Д.О.

Відповідальні за випуск:

доц. Пашко Т. А.

асист. Звонко Д. О.

Видавництво Державного закладу
“Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20
e-mail: alma-mater@list.ru

Теорія та практика корекційної педагогіки та логопедії

Андресва М. С. До питання вивчення процесу аудіювання у молодших школярів із ЗНМ	4
Бабиніна І. В. Особливості образу Я молодших школярів із затримкою психічного розвитку	11
Батура О. В. Особливості переживання емоції радості розумово відсталими молодшими школярами у ході навчальної діяльності	22
Гордон А. П. Особливості проявів тривожності розумово відсталих молодших школярів	28
Заболотникова А. Ю. Мотиваційна готовність до навчання дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку	34
Заміралова О. В. Способи організації поведінки в ситуаціях фрустрації у розумово відсталих молодших школярів.....	39
Каламбет. Я. О. Схильності розумово відсталих підлітків до віктимної поведінки	46
Кальницькая Д. И. Особенности поведения детей с аутизмом.....	57
Карпова М. С. Особливості професійного самовизначення розумово відсталих підлітків	64
Книш К. В. Особливості асоціальної поведінки розумово відсталих підлітків (теоретичний аспект).....	73
Кузнєцова Н. А. Особливості формування монологічного мовлення у розумово відсталих молодших школярів.....	78
Майборода О. В. Психолого-педагогическое сопровождение дезадаптированных учеников младшего школьного возраста.....	88
Назаренко О. В. Сучасні підходи до методів і прийомів формування монологічного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку	93
Назарова Н. О. Розвиток креативності молодших школярів на уроках математики засобами творчих завдань	103
Перегуда Ю. И. Особенности понимания и употребления эмоционально-экспрессивной лексики дошкольниками с общим недоразвитием речи.....	108
Самукова С. І. Соціально нормативна поведінка розумово відсталих підлітків як педагогічна проблема	115
Слива В. А. Особливості мовного аналізу та синтезу у молодших школярів з дизграфією	121
Трофімова О. В. Особливості формування колективу розумово відсталих старших школярів засобами морального виховання.....	128
Фаліна Ю. В. Особливості соціальної мотивації до навчання молодших школярів з розумовою відсталістю.....	136
Чувашева І. В. Особливості морального вчинку розумово відсталих підлітків (теоретичний аспект).....	143
Шрайнер О. Ю. Особливості пізнавальної мотивації молодших школярів із затримкою психічного розвитку	150

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ЛОГОПЕДІЇ

УДК 376-056.264

М. С. Андрєєва

ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ПРОЦЕСУ АУДІЮВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗНМ

У молодшому шкільному віці особливо важливим є розвиток аудіювання як одного з основних видів усного мовлення. Вже на початковому етапі аудіювання відіграє велику роль в досягненні практичних, розвиваючих, освітніх і виховних цілей. Аудіювання – це складний процес одночасного сприйняття на слух мовного матеріалу, впізнавання лексико-граматичного матеріалу у мовленнєвому взаємозв'язку, розуміння змісту й смислу в цілому при одночасному пред'явленні. Але незважаючи на це, аудіювання, як невід'ємний, самостійний вид мовленнєвої діяльності, не розглядається як мета навчання, тому вміння слухати формується в учнів в основному стихійно[1]. Відсутність системного підходу до навчання аудіюванню обумовлено недостатньою об'єктивною оцінкою його значущості у навчальній діяльності і незавершеністю теоретичної розробленості проблеми навчання аудіювання в початковій школі. Недооцінка аудіювання може вкрай негативно позначитися на мовній підготовці школярів. Проблема полягає в тому, що навчанню молодших школярів аудіюванню, як необхідному виду мовленнєвої діяльності, приділяється недостатньо уваги, не дивлячись на те, що початковий етап навчання є найважливішим для формування базових умінь аудіювання [1]. Зокрема це стосується дітей з загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), у яких виявляється системне порушення мовленнєвої діяльності. У дітей із ЗНМ з огляду на прояви їх мовленнєвої патології, порушені всі ті складові передумови, що спрямовані на оволодіння такого складного виду мовленнєвої діяльності як аудіювання. Звідси очевидна важливість і актуальність проблеми дослідження стану сформованості умінь аудіювання у молодших школярів із ЗНМ.

Проблемам дослідження процесу аудіювання присвячені роботи багатьох авторів, які розглядали різні аспекти цього виду мовленнєвої діяльності (Б. Г. Ананьев, В. А. Артемов, В. І. Бельтюков, Н. І. Жинкін, П. І. Зінченко, Л. А. Кожевников, А. А. Смирнов, А. Н. Соколов, Л. С. Цветкова та ін.). Аналіз наукових досліджень у галузі лінгвістики та лінгводидактики (М. Л. Вайсбурд, М. І. Гез, І. П. Гудзик, Н. В. Єлухіна, Ф. Ф. Ісхакова, Л. О. Зайцева, С. П. Золотницька, З. А. Кочкіна, Т. О. Ладиженська, М. Р. Львов, М. Н. Пруссаков, В. Ф. Сатінова, Ш. Б. Сарапова, О. Н. Хорошковська, В. В. Черниш та ін.) дозволив з'ясувати, що для вироблення відповідних аудіативних умінь і навичок у

школярів необхідна певна система завдань і вправ. Процеси породження і сприймання мовлення вивчались вченими психологами, психолінгвістами, психофізіологами, як Л. С. Виготський, А. Р. Лурія, М. І. Жинкін, О. О. Леонт'єв, Т. В. Рябова, І. А. Зимня та ін. Здійснювались дослідження психологічних особливостей аудіювання в різних вікових групах школярів (С. А. Гур'єва, І. А. Зимня). Характерним для всіх досліджень є різний підхід до розуміння аудіювання — його структури, психологічного змісту і природи, а також до форм його протікання та зв'язків з іншими психічними процесами. Проте вперше розуміння сутності аудіювання, техніки аудіювання відображено в методиці навчання іноземної мови (А. А. Алхазішвіл, І. Л. Бім, Н. Д. Гальський, І. А. Зимня та ін.).

Метою дослідження є вивчення стану та особливостей аудіативних умінь молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. Згідно з метою визначені завдання дослідження. Першим завданням було здійснити теоретичний аналіз психологічної, педагогічної, психолінгвістичної, логопедичної та корекційно - педагогічної літератури з проблеми дослідження. Друге - визначити стан сформованості аудіативних умінь молодших школярів з ЗНМ. Третє завдання - виявити прояви порушень процесів сприймання та розуміння змісту висловлювання у молодших школярів з ЗНМ.

Можна з впевненістю сказати, що аудіювання як дія, що входить до складу усної комунікативної діяльності, використовується в будь-якому усному спілкуванні [1]. Оскільки мовленнєве спілкування - процес двосторонній, то недооцінка аудіювання, тобто сприйняття і розуміння мови на слух, може вкрай негативно позначитися на мовній підготовці школярів. Саме не сформованість аудіативних навичок часто є причиною порушення спілкування. Навички - це дії, сформовані шляхом повторення, засвоєння, що характеризуються високою мірою, і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю. Навички аудіювання формуються тільки в процесі сприйняття мови на слух. Навички входять до складу умінь, які завжди спираються на активну інтелектуальну діяльність і обов'язково включають процеси мислення. Свідомий інтелектуальний контроль — це головне, що відрізняє уміння від навичок [2]. Головна умова, що визначає сформованість аудіативного уміння - інтуїтивне сприймання мовної форми при концентруванні уваги на змісті мовлення, що сприймається на слух. Особливо це стосується спілкування рідною мовою, оскільки в рідній мові форма і зміст єдині (І. В. Цєпова).

Перш ніж розглянути прояви порушень процесів сприймання та розуміння змісту висловлювання у комунікативно-мовленнєвій діяльності молодших школярів із ЗНМ, варто звернути увагу на психолого-педагогічні передумови формування навичок аудіювання на початковому етапі шкільного навчання. То ж процес аудіювання

неможливий без органів слухання, які забезпечують прийом акустичних сигналів, тобто усного мовлення. Психофізіологічну основу аудіювання представляють звукові хвилі, що уловлюються вушною раковиною, викликають вібрацію барабанної перетинки і потім, через систему слухових кісточок, рідин і інших утворень передаються сприймаючим рецепторним клітинам. Від них сигнал поступає в мовленнєві центри мозку [3]. Тут здійснюється акт розуміння почутої мови, як співвідношення з еталонами пам'яті. Моторика, як і діяльність слухових центрів, є фактором тієї самої форми мовлення - усної; їх взаємодія є природною, а взаємовплив позитивним. Як підкреслює І. Гудзик, учень набагато легше навчиться чути особливості мовних одиниць, якщо він вправлятиметься в їх вимовлянні [4]. Аудіювання, як складний мовленнєвий процес, не може існувати без діяльності психічних механізмів.

Звертаючись до думки психологів що до складових цієї розумової операції можна відмітити таку послідовність. Перш за все, у безперервному потоці звуків треба розпізнати окремі сегменти, тобто виконати первинний синтез отриманих слухових відчуттів. Він здійснюється на основі оволодіння слухачем системою даної мови. Далі йде синтез більш високого рівня, корекція, більш глибока оцінка сегмента на основі включення сприйнятого образу в контекст, установлення його зв'язків із попередніми сегментами, висунення припущення про наступну порцію інформації. Наступним здійснюється аналіз, встановлюється відповідність сприйнятого сигналу тому образу, що існує в пам'яті, з яким асоціюється попередньо сприйняте [5]. Сприймаючи мовленнєвий матеріал, слухач намагається передбачити, що буде сказано далі. У випадку, коли ця гіпотеза неправильна, висувається нова. У своєму здогадуванні слухач орієнтується на мовні засоби — синтаксичні структури, їх лексичне наповнення, граматичне оформлення, інтонацію, тон, міміку, жести мовця, позу, повтори, звертання тощо, а також орієнтири, адекватні тим, які у внутрішньому мовленні утримують смисл речень і тексту в цілому. Треба зберігати в пам'яті початок висловлювання, щоб зрозуміти зміст і смисл почутого. Також у процесі аудіювання важливими елементами є здогадування, смислова орієнтація, еквівалентні заміни [5]. Все це робить аудіювання дуже складним процесом.

Таким чином, аудіювання складає основу спілкування, з нього починається оволодіння усною комунікацією. Воно складається з умінь диференціювати сприймані звуки, інтегрувати їх в смислові комплекси, утримувати їх в пам'яті під час слухання, здійснювати імовірнісне прогнозування і, виходячи з ситуації спілкування, розуміти звуковий ланцюг, що сприймається [1].

Психічні механізми аудіювання забезпечується механізмами короткочасної та довгочасної пам'яті, імовірнісного прогнозування та

осмислення. Названі механізми діють разом: короткочасна пам'ять утримує початок повідомлення, прогнозування наближає його кінцівку. Відбувається синтез та узагальнення сприйнятих елементів.

Одна з найбільш ранніх фундаментальних розробок, проведена безпосередньо в галузі психолінгвістики, представлена дослідженнями Н. І. Жинкіна в його книзі "О кодовых переходах во внутренней речи". Аудіювання — це кодовий перехід з акустичного коду, в якому слухаючий своїм вухом, вушною раковиною приймає думку, висловлену іншою людиною, на код внутрішньої мови, на розумовий код. У цьому і полягає розуміння сприйнятого мовлення, бо розумовий код кожної людини індивідуальний в тому сенсі, що його пам'ять зберігає фонд образів, схем, представлень, понять і фонемних еталонів слів, пов'язаних з образами, поняттями та ін. (М. Р. Львов).

Передумовами оволодіння аудіативними навичками у шкільному віці є розвиток імпресивного мовлення в онтогенезі. Як показали дослідження Є. Ф. Собонович у процесі нарощування лінгвістичного досвіду слуховий аналізатор здійснює узагальнення різноманітних варіантів звучання однієї й тієї ж фонемі. Результатом цієї діяльності є формування константності слухового сприймання, тобто сприймання ознак фонемі, що є незмінними для всіх варіантів її звучання, і розрізнення фонем за цими ознаками. Це і є, по суті, фонематичне розрізнення (перцептивний рівень сприйняття). Ця якісна зміна процесу сприйняття відразу обмежує і стабілізує звуковий склад мовлення, що і приводить до формування фонематичних образів слів і їхнього наступного упізнавання в мовленні дорослих [6].

На цій основі дитина за допомогою дорослого встановлює зв'язки між звуковими образами слів і відповідними явищами дійсності (смісловий рівень сприймання). Внаслідок цієї діяльності формується імпресивне мовлення дитини [6].

Недостатня увага питанню аудіювання веде до подальших труднощів, гальмує розвиток даного виду мовленнєвої діяльності молодших школярів. Оволодіння основними вміннями аудіювання необхідно здійснювати цілеспрямовано з першого року навчання [7]. Діти із ЗНМ у цілому мають повноцінні передумови для оволодіння мовленнєвими операціями, але первинний недорозвиток їхнього мовлення зумовлює специфічні особливості мислення. У таких дітей тією чи іншою мірою не сформовані всі пізнавальні процеси, структура порушень яких характеризується нерівномірністю, мозаїчністю. Нерозуміння мовленнєвого повідомлення призводить до того, що діти при виконанні аудіювання, як учбового виду діяльності, роблять помилки, які характерні для дітей з мовленнєвою патологією.

Багаточисельні дослідження підтверджують думку про те, що розуміння змісту почутого є досить складним процесом, що вимагає уміння не лише проникати в зміст мовлення за допомогою оволодіння

мови, але і володіти відомим спонуканням до сприйняття мовлення, володіти рівнем мотивації, володіти достатнім рівнем сформованості сукцесивно-симультанних одиниць діяльності. У пояснювальній записці чинної програми з української рідної мови зазначається, що аудіативні вміння не лише пов'язані з формуванням усного й писемного мовлення, а й з загально навчальними вміннями, оскільки стосується вмінь зосереджуватися, вникати в смисл повідомлення, стежити за розвитком сюжету, розуміти зміст завдань учитель тощо [1].

Метою нашого дослідження стало вивчення аудіативних умінь молодших школярів з загальним недорозвиненням мовлення.

Оцінка стану сформованості аудіативних умінь в учнів молодших класів проводилась нами на основі аналізу письмових відповідей за текстом. Завдання передбачали лаконічні однозначні відповіді, вказівка на номер правильної відповіді (вибір з кількох варіантів). Далі проводилася підсумкова робота за прослуханим текстом.

Враховуючи особливості мовленнєвого розвитку ми намагалися виділити труднощі з якими може зіткнутися дитина з ЗНМ. Перше, на що звертається увага, це недостатній запас слів дитини з ЗНМ. Щоб виключити лексичну важкість, ми підбирали текст з відомими дітям словами.

Слід зазначити, що те, що у дитини без мовленнєвої патології не викликає труднощів, то для дитини з ЗНМ складає непосильне завдання. На розуміння учнями тексту, також, впливає рівень сформованості фонематичної системи. Як відомо недорозвинення у дитини фонематичного аналізу, синтезу і уявлення якісно позначається на розумінні мовленнєвого повідомлення [6]. Безперечно, обмеженість практики мовленнєвого спілкування також затримує розвиток аудіативних умінь.

З метою визначення рівня сформованості аудіативних умінь у молодших школярів нами було розроблено критерії:

1)Сформованість умінь зосереджуватися на мовленнєвому повідомленні;

2)Наявність або відсутність аудіативних помилок;

3)Здатність молодших школярів самостійно знаходити та виправляти допущені помилки.

Зазначені критерії визначались у відповідності до "Критеріїв та норм оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з мови навчання".

Згідно з цими критеріями нами було визначено рівні сформованості аудіативних умінь молодших школярів:

Високий рівень – учень уважно слухає текст, правильно вибрав відповідь на п'ять-шість запитань, самостійно помічає та виправляє допущені помилки. Підтримує бесіду за змістом тексту. Висловлює своє враження на описані в тексті події. Відповідає на питання за текстом, та

переказує його. За даними дослідження жодний учень з ЗНМ за рівнем сформованості аудіативних умінь не відповідає цьому рівню. У порівнянні із дітьми без мовленнєвих порушень цьому рівню відповідає 50 % від загальної кількості.

Достатній рівень – учень уважно слухає текст, правильно виконує чотири тестових завдання, самостійно не помічає помилки. Помилки виправляє після підказки, навідних питань. Підтримує розмову за текстом. Переказ утруднений, плутає послідовність подій. Допомогу приймає, але прагне сам виконати завдання. Найлегше дітям вдалося назвати головних героїв твору (лісник, Васько, Сірко). Найчастіше у учнів з зустрічаються аудіативні труднощі семантичного характеру. Це проявляється у нерозумінні загального смислу тексту (наприклад: всі діти не змогли дати вірну відповідь на запитання стосовно часу втечі ліси). Також відмічаються труднощі лексичного характеру. Незважаючи на те, що ми підбирали текст з відомими дітям словами, була складність з розумінням деяких слів. Кількість дітей з ЗНМ, які відповідають цьому рівню складає 37% від загальної кількості. У порівнянні із дітьми без мовленнєвих порушень цьому рівню відповідають 25% дітей.

Середній рівень – учень впорався з двома-трьома запитаннями до тексту, самостійно помилки не помічає. Після низки підказок виправляє помилки. Майже не підтримує бесіду. Переказ дається важко, не в повному обсязі, виключно у питально-відповідній формі. Плутає послідовність подій, пропускали низку передуючих подій (лісник знайшов лісу і вона відразу втекла). Допомогу приймає охоче. Відмічаються труднощі семантичного характеру. Не можуть побачити причинно-наслідкові зв'язки. Труднощі лексичного характеру пов'язані з не розпізнаванням паронімів (зовсім - всім, гончий - гончар). Труднощі фонематичного характеру відзначаються майже у всіх дітей з ЗНМ. Вони пов'язані з уподібненням одного звука іншому на основі спільності ознак (лиса - леса, ліс - лісник). Характерним було значне спрощення тексту, опускання деяких другорядних подій, через які дітям важко давалося в повній мірі зрозуміти текст. Кількість дітей із ЗНМ, які відповідають цьому рівню складає 50% від загальної кількості. У порівнянні із дітьми без мовленнєвих порушень цьому рівню відповідають 25% дітей.

Низький рівень – учень правильно вибрав відповідь лише на одне запитання, самостійно не помічає помилки. Свої помилки виправляє тільки після неодноразового прослуховування, але з допомогою та не в повному обсязі. Бесіду за текстом не підтримує. Відповідає на найлегші питання за текстом. Переказ недоступний. Допомогу сприймає. Труднощі семантичного характеру проявляються у нерозумінні загального смислу тексту, послідовності подій, не в змозі побачити причинно-наслідковий зв'язок (чому втекла лиса, чому Сірко тепер не ганяє лисиць). Також відмічаються труднощі лексичного характеру пов'язані з розпізнаванням паронімів, власних назв (лисиця-мати).

Найчисельніші труднощі фонематичного характеру пов'язані з уподібненням одного звуку іншому на основі спільності ознак. Слід зазначити, що у дітей були також складнощі з порівнянням (рудий, наче вогонь; гавкав тоненьким голосом – ніби нявчив). Діти не звертали увагу на незначні факти, на описи тварин (якого віку було цуценя; де зайшли лисеня). Кількість дітей з ЗНМ, які відповідають цьому рівню складає 13% від загальної кількості. За даними дослідження жодний учень без мовленнєвих порушень за рівнем сформованості аудіативних умінь не відповідає цьому рівню.

Результати кількісного та якісного аналізу виконання тестових завдань за результатами аудіювання та спостереження за процесом виконання завдань засвідчують, що у молодших школярів із ЗНМ переважають достатній та середній рівні сформованості аудіативних умінь, зокрема, труднощі семантичного, лексичного, фонематичного характеру. Діти без мовленнєвих порушень отримали кращі результати. Доведено, що у молодших школярів без мовленнєвих порушень переважає високий рівень сформованості аудіативних умінь, та набагато менше труднощівсемантичного, лексичного, фонематичного характеру порівняно з дітьми з ЗНМ.

Аналіз методичної літератури з проблеми дослідження показав, що у дітей з ЗНМ недорозвиток усіх сторін мовлення зумовлює труднощі в оволодінні аудіативними уміньми. В ході експериментального дослідження був проведений аналіз проявів порушень аудіативних умінь у молодших школярів з ЗНМ, який показав якісні та кількісні особливості сформованості аудіативних умінь у дітей з мовною паталогією.

Список використаної літератури

1. Цєпова І. В. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів.– Х., 2008 **2. Платонов К. К.** Опыт личности. Знания. Навыки. Умения. Привычки. "Психология" "Высшая школа", Москва, 1977 **3. Львов М. Р.** Основы теории речи. - М., 2002. **4. Гудзик І. П.** Аудіювання українською мовою: Посіб. Для вчителів початкових класів. – К.: Педагогічна думка, 2003 **5. Зимняя И. А.** Лингвопсихология речевой деятельности. -М-В. 2001. **6. Собонович Є. Ф.** Концепції стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. **7. Правова Н. В.** Особливості формування умінь усного мовлення у російськомовних школярів.

М. С. Андрєєва До питання вивчення процесу аудіювання у молодших школярів із ЗНМ

У статті розкриваються науково-методичні та психолого-педагогічні засади навчання аудіюванню на початковому етапі шкільного навчання. Розкривається термін аудіювання у психолінгвістичному,

психологічному, психофізіологічному аспектах. Представлені особливості аудіативних умінь у дітей з ЗНМ та результати експериментального дослідження.

Ключові слова: аудіювання, ЗНМ, сприйняття, уміння, навички, імпресивне мовлення

Андреева М. С. К вопросу изучения процесса аудиации у младших школьников с ОНР

В статье раскрываются научно-методические и психолого-педагогические основы обучения аудированию на начальном этапе школьного обучения. Раскрывается термин аудирования в психолингвистических, психологическом, психофизиологическом аспектах. Представлены особенности аудіативних умений у детей с ОНР и результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова: аудирование, ОНР, восприятие, умения, навыки, импресивная речь

Andreeva. M. S. To a question of studying of process listenin comprehension at younger schoolboys with GSU

The article carries out the methodological, psychological and pedagogical backgrounds for teaching the listening comprehension in the initial phase of school study. The term of the listening comprehension in its psycholinguistical, psychological and psycophysical aspects is disclosed. The charecteristics of listening comprehension skills of children with the General Speech Underdevelopment and the results of experimental study are provided.

Keywords: listening comprehension, General Speech Underdevelopment, perception, ability, skills, impressive speech

УДК 159.922.76-056.313

І. В. Бабиніна

**ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ
ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Актуальним аспектом вивчення психологічних особливостей дітей із затримкою психічного розвитку є дослідження того, як формується особистість дитини, її характер, розвивається її емоційно-вольова сфера, закладаються основи її самовідчуття, самосприйняття. На думку психологів і педагогів, у формуванні характеру дитини провідну роль відіграє самосвідомість, усвідомлення власних рис, їх особливостей.

З метою оптимізації психічного розвитку дитини дуже важливо визначити, як дитина виокремлює себе із оточуючого соціального середовища, відчуває себе суб'єктом власних фізичних і психічних станів, дій, переживає свою цілісність, тотожність із самою собою.

Це особливо стосується дітей із затримкою психічного розвитку, зокрема на етапах входження дітей цієї категорії до малих соціальних груп (дитяча група, шкільний клас), адже оптимізація розвитку самосвідомості дитини, її образу Я (зокрема Я соціального) сприяє їх більш успішній соціальній адаптації. Дослідженням образу Я як структурного компонента самосвідомості особистості займалися такі фахівці як В.Д.Балін (структура самосвідомості у межах вивчення індивідуальної свідомості), І.І.Чеснокова, В.С.Мерлін (трёхкомпонентна структурі самосвідомості), І. С.Кон, Є. Т.Соколова, А. А.Налчаджян, В. Н.Козієв, А.А.Бодальов та ін. (визначення образу Я в структурі самосвідомості), В. В.Столін, С. Р.Пантелєєв, Н. І.Сарджвеладзе, М.І.Лісіна (проблема формування образу Я в онтогенезі). Особливості самосвідомості дітей із затримкою психічного розвитку досліджувалися такими фахівцями як Т. А.Власова, М.С.Певзнер, В. І.Лубовский, О. К.Агавелян, Н. А.Жулідова, (Г.В. Грибанова). В. С.Шаумаров, Л. В.Шибаєва та інш.

Актуальність та практична значущість проблеми визначили вибір теми наукового дослідження: «Особливості образу Я молодших школярів із затримкою психічного розвитку».

Об'єкт дослідження – образ Я як складова самосвідомості особистості.

Предметом дослідження – особливості образу Я молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Мета дослідження – визначити особливості образу Я молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Завдання дослідження:

- 1.Визначити образ Я в структурі самосвідомості особистості; проаналізувати особливості формування образу Я у дитячому віці.
- 2.На основі теоретичного аналізу визначити особливості самосвідомості молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Самосвідомість є одним з провідних елементів психічного складу особистості, що регулює діяльність і поведінку людини. Самосвідомість - це культурний феномен, що дозволяє зберігати сталість власної поведінки і випробувати почуття відповідальності за соціальні цінності, засвоєні індивідом [1, с. 87]. Самосвідомість, що розуміється як усвідомлення особистістю самої себе, є наслідком тривалого розвитку людини, перетворення її в самостійного суб'єкта діяльності, що встановлює певні взаємовідносини з суспільством, іншими людьми і навколишнім світом у цілому [2].

У психологічних дослідженнях різних авторів структура самосвідомості представлена неоднорідно. В. Д. Балін розглядає будову самосвідомості у рамках вивчення індивідуальної свідомості.

І. І. Чеснокова, В. С. Мерлін наполягають на трьохкомпонентній структурі самосвідомості. Певні дослідники намагаються приділити більше уваги вивченню Я-образу як складової самосвідомості (І. С. Кон, Є. Т. Соколова, А. А. Налчаджян, В. Н. Козієв, А. А. Бодальов та ін.). Інші дослідники зупиняються на вивченні проблеми самоствавлення і його будови (В. В. Столін, С. Р. Пантелєєв, Н. І. Сарджвеладзе).

Л.С.Виготський зазначав, що можна визначити шість напрямків, які характеризують структуру самосвідомості: накопичення знань про себе, зростання їх зв'язності та обґрунтованості; поглиблення знань про себе, психологізація (поступове входження в образ уявлень про власний внутрішній світ); інтеграція (усвідомлення себе єдиним цілим); усвідомлення власної індивідуальності; розвиток внутрішніх моральних критеріїв в оцінці себе, своєї особистості, які запозичуються з об'єктивної культури; розвиток індивідуальних особливостей процесів самосвідомості [3].

І. І. Чеснокова розуміє самосвідомість як єдність трьох компонентів: пізнавального (самопізнання), емоційно-ціннісного (самовідношення) і дієво-вольового (саморегуляція). Самосвідомість, згідно І.І.Чесноковой, - це процес, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях і в поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення - уявлення, а потім і поняття свого власного "Я". В результаті цього процесу формується узагальнений "образ Я".

Структура самосвідомості розуміється як єдність пізнання себе (понятого як віддзеркалення своїх більш-менш постійних рис і уявлень про свою сутність і суспільної цінності), самооцінки (яка теж відображає рівень знання особистістю себе і ставлення до себе) і саморегуляції [4].

З. В. Діянова і Т. М. Щоголева виділяють усвідомлені та менш усвідомлені компоненти самосвідомості. Найголовнішими з них вони вважають образ Я та самовідношення. На думку цих дослідників, не у кожної людини уявлення про себе складається у стійку систему. Іноді ці уявлення функціонують у формі окремих ситуативних образів Я і не оформлюються в Я-концепцію. Я-концепція є показником зрілості самосвідомості, її вершиною. Самовідношення визначається як система емоційно-ціннісних установок стосовно власного Я. Ці установки виражаються у специфічних внутрішніх оцінках, таких як самосхвалення, самозаохочення, самозвинувачення, самозасудження [5].

У дослідженнях А. Б. Орлова самосвідомість визначається особливостями самоототожнення (самоідентифікація) і самоприйняття. У процесі персоналізації особистість самоототожнюється (ідентифікується) з "персоною". А. Б. Орлов ототожнює персоніфіковану особистість з "повноцінно функціонуючою особистістю". Структура особистості, запропонована А. Б. Орловим, характеризує і її самосвідомість, визначає сутність зовнішнього і внутрішнього Я [6].

О. А. Белобрикіною виділені психологічні утворення (підструктури) самосвідомості (емоційно-оцінний компонент; вольовий компонент; когнітивний) і самосмислової сфери особистості (первинний (цілісний) образ Я; загальна самооцінка; первинна Я-концепція; певна самооцінка; сукупність Я-образів (їх диференціація, змістовно-сміслове насичення, рухливість, пластичність і ієрархія); глобальна Я - концепція; самосвідомість) [1].

С. Я. Рубінштейн вказувала, що самосвідомість - це процес усвідомлення людиною самого себе. А продуктом процесу усвідомлення є «Я-концепція» [7]. Р. Бернс дає таке визначення «Я-концепції»: «Це сукупність всіх уявлень індивіда про себе, поєднана з їх оцінкою». Описову складову «Я-концепції» він називає «образом-Я» або «картиною-Я», що включає в себе ставлення до себе, самооцінку, прийняття себе [8, 3].

Образ Я є базовим компонентом Я-концепції, а отже, таким продуктом психічної діяльності, на формування якого у тій чи іншій мірі впливає як соціальне оточення, особливості взаємодії із значущими іншими, так і рівень власного психічного розвитку. Зрілий образ Я – продукт інтелектуальної переробки особистістю інформації про себе. Це така частина сфери Я людини, де взаємодіють дві сторони психіки: особистісна і пізнавальна [9, с. 254].

На думку американського дослідника К. Роджерса і російського дослідника І. С. Кона, існують наступні головні типи образів Я: наявне Я – яким індивід бачить себе у даний момент (цей термін краще, ніж поширене поняття реального Я, мимоволі відзначаючи відповідність образу оригіналу, що зовсім не обов'язково, а, з іншого боку, для функціонування Я-концепції має значення лише суб'єктивна картина образу себе, тобто наявне Я); бажане Я – яким індивід хотів би себе бачити; уявне Я – яким індивід показує себе іншим.

На думку І.С. Кона, зміст кожного із зазначених вище типів образу Я може включати в себе наступні характеристики (модальності):

- Фізичні характеристики, в яких людина сприймає та описує своє тіло та зовнішність;

- Соціальна ідентичність, тобто є вказівка на ті групи, статуси і категорії, до яких індивід належить і які складають його різні Ми, визначаючи його відповіді на питання «Хто я?»;

- Певні особистісні диспозиції, за допомогою яких індивід описує свої соціально-психологічні якості, відповідаючи на питання «Який я?» [9].

Л. С. Виготський одним із перших у вітчизняній психології удався до аналізу свідомості дитини як складної психологічної системи, що має досить стійкий характер, але розвивається протягом життя. Він показав, що в процесі онтогенезу ця системно-організована зона психічного має певну логіку розвитку. Відповідно до його концепції, в дитячому віці

свідомість характеризується недиференційованістю і несамостійністю психічних функцій, які в цей період є безпосередньо залежними від сприйняття, в контексті якого вони тільки й діють [10, с. 194].

На думку більшості дослідників, процес формування образу Я необхідно аналізувати, розпочинаючи з раннього дитинства. У цей час відбувається перехід дитини від істоти, що вже стала суб'єктом (тобто зробила перший крок на шляху формування особистості), яка усвідомлює себе як суб'єкта, інакше кажучи, до виникнення того системного новоутворення, яке прийнято пов'язувати з появою слова Я. У цей період пізнавальна діяльність дитини спрямовується вже не тільки на зовнішній світ, а й на самого себе. Процес самопізнання, починається з пізнання себе як суб'єкта дії [10, с. 207].

Фізичне виокремлення себе з навколишнього світу починається у дитинстві і завершується до 2 років, коли дитина розуміє, що її тіло існує незалежно від зовнішнього світу і належить тільки їй. Тоді дитина здатна впізнавати себе у дзеркалі, встановлює межі своїх володінь («мій черевик», «моя лялька»), усвідомлюючи себе і іншу людину як окремих істот [11].

Тілесний розвиток дитини пов'язаний з її психічним розвитком. Незважаючи на наявність диференційованої кінестезії вже в дитячому віці, дитина саме в ранньому віці починає освоювати своє тілесне, фізичне Я. Самовідчуття дитини (за М. І. Лісіною, її «образ самої себе») виникає ще у дитинстві. Але цей первинний образ ще синкретичний і нестійкий. Лише в ранньому віці досвід рухів і дій, досвід тілесного і практичного спілкування з іншими людьми просуває дитину в самопізнанні й у формуванні ставлення до свого тіла [12, с. 142].

Перехід від самопізнання до самосвідомості здійснюється, коли дитина переходить від власного імені до займенника «Я», який вживається для позначення самого себе серед інших. Центральним новоутворенням, що виникає до кінця раннього дитинства, є «система я» і народжувана цим новоутворенням потреба діяти самому. У так звану «систему я» входять і раціональні, і афективні компоненти, і, перш за все, відношення до самої себе. Афективне виокремлення себе (своєрідна «афективна самосвідомість») виникає навіть раніше, ніж раціональне [10, с. 208].

Після виникнення «системи я» в психіці дитини виникають і інші новоутворення. Найбільш значущими серед них є самооцінка і пов'язане з нею прагнення відповідати вимогам дорослих, бути «гарним». Згідно багатьох спостережень, самооцінка чітко проявляється вже до кінця другого року життя, але вона не впливає з оцінки дитиною своїх дій, з'являється раніше і носить емоційний характер. У первинній самооцінці майже повністю відсутній раціональний компонент, вона виникає на ґрунті бажання дитини одержати схвалення дорослого і таким чином зберегти емоційне благополуччя [10, с. 211].

Відношення до себе починає активно формуватися в дошкільний період. Дитина, зокрема, вважає себе «гарною» або «поганою»; в основному такі самооцінки прямо відображають ставлення до неї оточуючих. Діти у цьому віці порівнюють себе з іншими дітьми, відзначаючи відмінності в зрості, кольорі волосся, симпатіях та ін. Найбільш сильний вплив на розвиток у дитини образу Я, зазвичай, здійснюють батьки, оскільки саме вони визначають дії дитини як правильні і чи неправильні, пропонують зразки поведінки і оцінки вчинків [11].

Потреба у визнанні в дошкільному віці виражається у прагненні дитини укріпитися у своїх моральних якостях. Дитина намагається передбачити реакцію інших людей на свій вчинок, при цьому вона хоче, щоб люди були їй вдячні, визнавали її хороші вчинки. Потреба в реалізації домагання на визнання виявляється і в тому, що діти все частіше починають звертатися до дорослих за оцінкою результатів своєї діяльності та особистих досягнень. У грі потреба у визнанні проявляється у двох планах: з одного боку, дитина хоче «бути як всі», а з іншого - «бути краще, ніж усі» [12, с. 218].

Як зазначають дослідники, найбільш явно самосвідомість проявляється в самооцінці, тобто в тому, як дитина оцінює свої досягнення і невдачі, свої якості та можливості. Для того, щоб навчитися правильно оцінювати себе, дитина повинна спочатку навчитися оцінювати інших людей, на яких вона може дивитися як би зі сторони. Старші дошкільники, в більшості своїй, правильно усвідомлюють свої переваги і недоліки, враховують ставлення до них з боку оточуючих. Це має величезне значення для подальшого розвитку особистості, свідомого засвоєння норм поведінки, слідування позитивним зразкам [12, с. 228].

Дитина на межі 7 і 8 років починає сприймати і переживати себе як «соціального індивіда», і в неї виникає потреба в новій життєвій позиції і в суспільно значущій діяльності, що забезпечує цю позицію. В умовах загального шкільного навчання це, як правило, реалізується в прагненні до соціальної позиції школяра і до навчання як до нової соціально значущої діяльності.

Поява такого прагнення готується усім перебігом психічного розвитку дитини і виникає на тому рівні, коли їй стає доступним усвідомлення себе не тільки як суб'єкта дії (що було характерним для попереднього етапу розвитку), але і як суб'єкта в системі людських відносин. Це стає можливим завдяки тому, що до кінця дошкільного віку на основі цілої низки психічних новоутворень, що виникають в процесі соціалізації дитини, вона об'єктивно є вже досить стійкою інтегративною системою і здатна у специфічній для свого віку формі усвідомити себе в цій якості і усвідомлювати своє ставлення до оточуючого соціального світу. Інакше кажучи, у дитини з'являється усвідомлення свого соціального Я.

Новий рівень самосвідомості, що виникає на початку шкільного життя дитини, найбільш адекватно виражається в її «внутрішній позиції», що утворюється в результаті того, що зовнішні впливи, відбиваючись у структурі раніше сформованих у дитини психологічних особливостей, певним чином нею узагальнюються і складаються в особливе, центральне особистісне новоутворення, що характеризує особистість дитини в цілому. Саме воно і визначає поведінку і діяльність дитини і всю систему її ставлення до дійсності, до самої себе і до оточуючих людей [10, с. 215].

Дитина молодшого шкільного віку, як і дошкільник, продовжує прагнути мати позитивну самооцінку. Прагнучи визнання з боку дорослого, молодший школяр буде намагатися підтвердити свою потребу на це визнання. Сприймаючи дорослих та старших дітей як зразок, молодший школяр у той же самий час претендує на визнання з боку дорослих і підлітків.

У школі між учнем і вчителем складається особливий тип взаємин. Учитель є реальним носієм суспільних вимог до дитини як учня. При цьому дитина орієнтована на те, щоб відповідати очікуванням вчителя і бути їм визнаною. Оцінювання знань учнів за допомогою відмітки має глибокі психологічні наслідки, впливаючи також значною мірою і на самооцінку дітей [12, с. 302].

Дещо інша ситуація виникає у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Діти із ЗПР майже не прагнуть отримати від дорослого оцінку своїх якостей в розгорнутій формі, зазвичай їх задовольняє оцінка у вигляді недиференційованих визначень ("хороший хлопчик", "молодець"), а також безпосереднє емоційне схвалення (усмішка, погладження і т.д.).

Особистісними особливостями молодших школярів із затримкою психічного розвитку є слабка емоційна стійкість, порушення самоконтролю в усіх видах діяльності, агресивність поведінки, її провокуючий характер, труднощі пристосування до дитячого колективу під час гри і занять, метушливість, часта зміна настрою, невпевненість, почуття страху, манірність, фамільярність по відношенню до дорослого, велика кількість реакцій, спрямованих проти вимог батьків, часта відсутність правильного розуміння своєї соціальної ролі і положення, недостатня диференціація осіб і речей, яскраво виражені труднощі у розрізненні найважливіших рис міжособистісних стосунків. Все це свідчить про недорозвинення соціальної зрілості у дітей даної категорії [13, с. 24].

Своєрідність у розвитку структури емоційної сфери дітей може істотно впливати на особливості їх свідомості та поведінки. Стани дисфункції її окремих рівнів змінюють тип організації всієї емоційної сфери і можуть призвести до розвитку різних варіантів дезадаптації дитини [14]. У дітей із ЗПР постійно проявляється потреба в емоційному

співпереживанні з боку близької людини, вони потребують постійного емоційному співучасті матері або близької їм людини, у них надмірно розвинена потреба в позитивній оцінці: "хороший, робиш як треба, робиш правильно". Якщо ж подібне підкріплення відсутня, то у дитини знижується активність, вона стає тривожною, помиляється в оцінці власних можливостей. Звідси стає зрозумілою особлива сугестивність дітей із ЗПР, їх здатність легко змінити власну оцінку під впливом інших [13; 14].

Діти із ЗПР зазвичай виявляють небажання підтримувати взаємодію з дорослими, виявляють низьку здатність до наслідування, імітації поведінки, труднощі у формуванні довільного поведінки. По-справжньому допомогти таким дітям можна, якщо спеціально розвивати у них здатність до диференціації емоційного стану інших людей, відкрито і виразно висловлювати ставлення до них, до інших людей, точно описувати для них свої емоційні стани [14].

Н.А.Жулідовою експериментальним шляхом було доведено, що по мірі того, як відбувається «вирівнювання» школярів із затримкою психічного розвитку і вони стають устигаючими, їх самооцінка поступово підвищується. Без особливого педагогічного впливу діти із ЗПР мають низький рівень домагань. У масовій школі, на фоні більш розвинених і успішних учнів, навряд чи діти із ЗПР можуть набути впевненості у своїх силах. Для того щоб підвищити їх самооцінку і рівень домагань, потрібні спеціальні умови і сприятливі обставини. Таким чином, можна зазначити, що за умов неадекватної самооцінки і рівня домагань неможливе формування адекватного образу Я, і, як наслідок, у дітей із ЗПР страждатиме в цілому розвиток самосвідомості [15].

Діти із ЗПР важко усвідомлюють свої бажання і переваги, оскільки є безліч розбіжностей між істинними і бажаними уподобаннями. Діти не завжди виділяють і фіксують свої дії у свідомості, спостерігається неадекватна, переважно завищена, самооцінка. Це дозволяє припустити, що когнітивний компонент образу Я у дітей із ЗПР не сформований [16].

Молодшим школярам із ЗПР не завжди легко визначити свої бажання та уподобання, вони дуже часто є ситуативними, тобто у дітей утруднена актуалізація бажань. При відсутності ціннісного ставлення до свого Я, з за умов неадекватної самооцінки у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР не сформований (не диференційований) образ Поєднання диференційованої самооцінки при розрізненні реального й ідеального планів оцінювання якостей особистості із змістовною розповіддю про себе дозволяє констатувати сформованість образу Я. У молодших школярів із ЗПР зазначене поєднання не спостерігається, отже афективний компонент образу Я також можна вважати несформованим або сформованим недостатньо [16].

Уявлення про себе у дітей із ЗПР є ситуативним. Їх самоописи не стосуються індивідуально-типологічних якостей, тобто вони не досить індивідуалізовані. Невербальний образ себе не є цілісним структурним утворенням, а є детальним перерахуванням складових компонентів в контексті навколишнього світу. Така дитина не бачить себе в минулому і майбутньому в якості єдиної, не бачить змін, що відбуваються в ній [17]. Якісні особливості самосвідомості як компонента особистості у дітей з ЗПР характеризуються недиференційованістю уявлень про своє «Я», слабкістю рефлексії, домінуванням в поданні про себе тільки зовнішніх ознак, розмитістю в оцінці власних якостей особистості, характеру, поведінки, дисгармонійним ставленням до себе (персоніфікованість свого «Я», чи недооцінка), відсутністю позитивного ставлення до себе, обмеженістю способів пізнання себе, слабкістю усвідомлення зв'язку зі світом природи, предметами [13].

У дітей з ЗПР наочно виявляються особливості уявлень про себе та оточуючих. При спробі вербалізувати уявлення про себе за допомогою оціночних суджень об'єктивуються не власні уявлення про себе та оточуючих людей, а дзеркально відбиті судження дорослих. В цілому уявлення про себе дітей з ЗПР жорстко прив'язані до конкретних ситуацій [17].

У відповідності до норми психічного розвитку, у старшому дошкільному віці образ самого себе у дитини складається з ядра, що створює відчуття своєї постійної визначеності і самототожності, і периферії, що складається з ситуативних образів бачення і відчуття індивідуумом самого себе в конкретний момент (М.І.Лісіна). Для дітей з ЗПР конкретні дії в ситуації еквівалентні ядру образу самого себе. У нормі у старшого дошкільника образ самого себе виступає у вигляді складно структурованого елемента, що нагадує голограму. У дитини з ЗПР уявлення про себе є лінійним ланцюжком, що складається з недостатньо узагальнених та визначених у змістовному плані уявлень про набір конкретних дій у конкретній ситуації, з недиференційованих суджень-штамів оціночного характеру [15].

Діти з ЗПР в проєктивних малюнкових тестах, виражають невербальний образ себе двома способами: простим - через дії, і більш складним - через опис своїх психофізичних особливостей. Такі особливості вказують на те, що дошкільники з ЗПР відокремлюють себе від предметної діяльності, у них починають формуватися уявлення про себе як про суб'єкта [18].

Змінена динаміка формування самосвідомості проявляється у дітей з ЗПР у своєрідній побудові взаємин з дорослими і однолітками. Ці стосунки відрізняються емоційною нестабільністю, нестійкістю, проявом рис дитячості в діяльності та поведінці (Г. В. Грибанова).

Узагальнюючи результати теоретичного дослідження, зазначимо, що формування образу Я як складової самосвідомості дитини

відбувається в онтогенезі. У ранньому дитинстві формується емоційний образ Я і починає формуватись фізичний образ Я, з'являється самовідчуття дитини, «система Я», в яку входять як раціональні, так і афективні компоненти (зокрема, відношення до себе або само відношення). В дошкільному віці діти шляхом порівняння і аналізу засвоюють зразки поведінки інших і усвідомлюють власні особистісні якості. У молодшому шкільному віці з'являється образ соціального Я, дитина прагне мати позитивну самооцінку. У цей час з'являється значущий дорослий у житті дитини – вчитель, який оцінює дитину за допомогою відмітки (оцінки за учбові досягнення). Оцінювання знань учнів за допомогою відмітки впливає на самооцінку дітей, молодші школярі сприймають шкільну відмітку (оцінку) як оцінку власної особистості.

Самосвідомість молодших школярів із ЗПР характеризується недостатньою диференційованістю когнітивного компоненту образу Я. Діти із ЗПР не завжди виділяють і фіксують у свідомості свої дії, у них спостерігається неадекватна, переважно завищена, самооцінка. Молодші школярі із затримкою психічного розвитку у рівному співвідношенні сприймають себе як частину цілого і відчують себе окремо від соціуму. Якісні особливості самосвідомості як компонента особистості у дітей з ЗПР характеризуються недифференційованістю уявлень про своє Я, слабкістю рефлексії, домінуванням в поданні про себе тільки зовнішніх ознак, розмитістю в оцінці своїх якостей особистості, характеру, поведінки, дисгармонійним ставленням до себе, відсутністю позитивного ставлення до себе, обмеженістю способів пізнання себе, слабкістю усвідомлення зв'язку зі світом природи, предметами. В цілому уявлення про себе дітей з ЗПР у більшості своїй є суто ситуативними.

Список використаної літератури

1. Белобрыкина О. А. Психологические условия и факторы развития самооценки личности на ранних этапах онтогенеза: автореф. дис. на получ. уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»/ О.А. Белобрыкина. – Н, 2000. – 187с. **2. Альбуханова-Славская К. А.** Стратегия жизни / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Мысль, 1991.– 301 с. **3. Выготский Л. С.** Педология подростка. Собр. соч. - Т. 4 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 486 с. **4. Чеснокова И. И.** Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова – М. : Наука, 1977. – 144 с. **5. Кригер Г. Н.** К изучению проблемы структуры самосознания личности в отечественной психологии //«Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов»/ Г.Н. Кригер – Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – 410 с. **6. Орлов А. Б.** Эмпирическая личность и ее структура / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. 1995. – № 2. – С. 26. 202. **7. Ефимкина Р. П.** Детская психология методические

указания. /Автор-составитель Р. П. Ефимкина. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995. – 42 с. **8. Бернс Р.С.** Развитие Я-концепции и воспитание / Р.С. Бернс. – М., Прогресс, 1986. – 420 с. **9. Психологические** особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / Под.ред проф. У.В.Ульенковой. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»). **10. Божович Л. И.** Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с. **11. Хрестоматия** по возрастной психологии. Учеб.пособие под ред. Д. И. Фельдштейна. Институт практической психологии. - Издание 2-е, дополненное. – М.: Институт практической психологии, 1996.—304 с. **12. Мухина В. С.** Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студентов высших учебных заведений/ В.С. Мухина/ Издательский центр «Академия». – М., 1999. – 456 с. **13. Дети с отклонениями в развитии** // авт.: Гилевич, Э.В. Миронова, Л.И. Тигранова и др.; – М., 2001. – 200 с. **14. Павлий Т. Н** Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития / Т.Н. Павлий // Журнал "Дефектология" – 2000 .– № 4. – С. 36-42. **15. Особенности** психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера; Науч-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М: Педагогика, 1988. – 136 с. **16. Основы специальной психологии:** Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с. **17. Запорожец А. В.** Избранные психологические труды. В 2 томах. – М., 1986. – Т. 1. – 296 с. **18. Слепович Е. С., Поляков А.М.** Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. – СПб.: Речь, 2008. – 247с.

Бабиніна І. В. Особливості образу Я молодших школярів із затримкою психічного розвитку

У статті розглянуто психологічні особливості Я образу молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Розглянуто відношення та відношення оточуючих та самосвідомість таких дітей.

Ключові слова: ЗПР, молодший шкільний вік, Я образ

Бабинина И. В. Особенности Я образа младших школьников с задержкой психического развития

В статье рассмотрены психологические особенности Я образа младших школьников с задержкой психического развития. Рассмотрено самоотношение и отношение к окружающим таких детей.

Ключевые слова: ЗПР, младший школьный возраст, Я образ

Babynina I. V. Features I of an image of younger schoolboys with a delay of mental development

In clause psychological features I of an image of younger schoolboys with a delay of mental development are considered. The self-relation and the attitude to associates of such children is considered.

Keywords: DMD, younger school age, I an image

УДК 159.922.76 – 056.313

О. В. Батура

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЕМОЦІЙ РАДОСТІ РОЗУМОВО
ВІДСТАЛИМИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ У ХОДІ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасна ситуація в системі освіти характеризується реорганізацією спеціальної освіти, впровадженням інтеграційних процесів, які вимагають удосконалення умов навчання й виховання дітей з вадами розвитку. Соціальна адаптація й інтеграція таких школярів у середовище - провідний напрямок роботи спеціальних освітніх закладів. Для рішення основних завдань спеціальної освітньої установи для розумово відсталих дітей велике значення має урахування особливостей емоційного розвитку молодших школярів, адже у загальній сукупності багатьох рис особистості суттєве місце належить емоціям, які є рушійною силою будь-якого прояву людської активності (І. М. Бгажнокова, В. І. Бондар, Л. І. Даргевічене, В. М. Синьов, О. Є. Шаповалова, Л. М. Шипіцина).

Від емоцій залежить поведінка людини, зокрема, стенічні емоції та емоційні стани, такі як радість, підвищують працездатність, стимулюють людську діяльність, в тому числі навчальну, а це має дуже великий вплив на розвиток пізнавальної сфери дитини. Активізація стенічних емоційних станів у процесі навчальної діяльності розумово відсталих дітей дасть змогу виховувати у них особистісні риси, що на думку В. М. Синьова є перспективним напрямком розумового виховання дітей зі стійким пізнавальним недорозвиненням.

Проблемою вивчення емоції радості займалися К. Ізард, П. Екман Р. Плутчік, П. Симонов, І. Уейнбаум, У. Фрізен й ін. Зокрема, на думку К. Ізарда, радість - це одна з простих емоцій, простих з точки зору мімічного вираження і можливості розшифровки цього виразу. Це не просто позитивне відношення до світу і до себе, це своєрідний зв'язок між людиною і світом. Це загострене почуття причетності, власної приналежності до світу, що призводить не лише до зміни біохімічних процесів, але і стимулює психічну діяльність [2, с. 115]. У.Фрізен та П.Екман з точки зору фізіологічної теорії емоцій розглядають радість як

емоцію, що пов'язана з активністю великого скулового м'язу обличчя, при цьому, чим вищий ступінь активності даного м'язу, тим вища суб'єктивна оцінка відчуття щастя та радості.

У спеціальній психології дослідженням емоційної сфери дітей з порушеним інтелектом займалось багато провідних педагогів та психологів, зокрема, В. М. Астапов, І. М. Бгажнокова, Л. В. Занков, В. В. Ковальов, В. І. Кротенко, І. П. Матвєєва, В. С. Мерлін, Ж. І. Намазбаєва, В. Г. Петрова, С. Л. Рубінштейн, В. М. Синьов, Г. П. Усанова, О. Є. Шаповалова, Ж. І. Шиф та ін.

Проблема вивчення особливостей переживання емоції радості розумово відсталими молодшими школярами з точки зору її обумовленості ситуацією навчальної діяльності ґрунтовно не вивчалась. Цілеспрямоване вивчення особливостей переживання емоції радості розумово відсталими молодшими школярами дасть можливість створити навчальну мотивацію, адже радісна людина більш працездатна та схильна швидше отримувати задоволення від пізнаваного об'єкту.

Об'єкт дослідження – емоція радості розумово відсталих молодших школярів у ході навчальної діяльності.

Предмет дослідження – особливості переживання емоції радості розумово відсталими молодшими школярами

Мета - виявити особливості переживання емоції радості розумово відсталими молодшими школярами

На сьогодні проблема емоцій розумово відсталих дітей є актуальною як у теоретичному, так і в практичному плані. Емоції розумово відсталих дітей часто бувають неадекватні, непропорційні впливу зовнішнього світу за своєю динамікою. В одних дітей можна спостерігати надмірну легкість і поверховість переживань серйозних життєвих подій, швидкі переходи від одного настрою до іншого, у інших – патологічну інертність [4, с.108]. Емоційна незрілість характеризується тим, що у дітей відсутня типова для здорової дитини жвавість і яскравість емоцій, характерні слабка зацікавленість в оцінці, низький рівень вимог, підвищена сугестивність, відсутність критики. Емоційні реакції цих дітей примітивні і поверхневі. Прояв емоцій у розумово відсталої дитини залежить від глибини і якісної своєрідності структури дефекту і, звичайно, від соціального середовища, в якому вона перебуває [3, с. 113].

Позитивні емоції розвиваються у дітей молодшого шкільного віку в нормі в грі і в дослідницькій поведінці. Момент переживання радості в дитячих іграх у міру зростання і розвитку дитини зрушується. У молодших школярів вона виникає при здобутті бажаного результату, їй належить важлива роль - заохочення до доведення діяльності до кінця. У молодшому шкільному віці, у міру дорослішання і накопичення соціального досвіду, діти поступово, на основі наслідування, вчаться радіти за інших (М. Я. Якобсон, 1966).

Щодо переживання радості розумово відсталими молодшими школярами можна говорити про обмеженість її діапазону. З цим пов'язані часті труднощі розуміння міміки й жестів, виразних рухів людей, зображень емоції на картинках. Їхні емоції малостійкі, рухливі, спостерігається слабкість інтелектуального регулювання почуттів.

Проте, на думку М. П. Матвєєвої емоції у розумово відсталих школярів виявляють відносну збереженість. Багато з них чутливі до оцінки, яку їм дають оточуючі. Коли їх хвалять та коли вони заробляють добрі відмітки, вони бурхливо проявляють свою радість, при осуді у них виникають образа, негативізм, вони можуть бути запальні, агресивні.

Дослідження особливостей переживання емоції радості розумово відсталими молодшими школярами у ході навчальної діяльності, проводилось на базі спеціалізованого комплексу «Школа - сад» для дітей із ЗПР і нервово-психічними захворюваннями № 135, м. Луганська. В ньому брали участь 14 дітей молодшого шкільного віку, які мають діагноз легка розумова відсталість.

Також, дослідження проводилися, на базі середньої школи № 45, у якому брали участь учні 1 класу, що навчаються за програмою масової школи, вік яких становить 6-8 років.

З метою організації дослідження по вивченню особливостей переживання емоції радості розумово відсталими молодшими школярами у ході навчальної діяльності були використані наступні методики: Анкета для класного керівника спеціальних (корекційних) освітніх установ; методика «Потяг» заснована на колірному тесті Люшера; методика «Кінотеатр» модифікація тесту дитячої тривожності (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен).

Методика "Кінотеатр" призначена для вивчення ступеню позитивного або негативного емоційного стану дітей з 4-х до 8 років.

Під час аналізу результатів методики "Кінотеатр" з'ясувалося, що у більшості дітей -71% (3 бали) з розумовою відсталістю переважає позитивний емоційний стан низького ступеню.. У решти - 29,9% (2 бали) негативний психічний стан середнього ступеню. Більшу кількість негативних відповідей діти з розумовою відсталістю, давали на наступні теми: «Об'єкт агресії» (дитина тікає від нападника); «Гра наодинці»; «Ізоляція» (двоє однолітків тікають від дитини, що стоїть на самоті); «Догана» (вихователь, піднявши вказівний палець, строго вимовляє дитину); «Агресивний напад» (одноліток відбирає у дитини іграшку). Позитивні відповіді діти без обмірковування давали в основному на наступні теми: "Гра з однолітками"; "Іжа" і "Малювання". Вибір цих відповідей, може говорити про те, що більшою мірою емоцію радості вони переживають в ході ігрової діяльності, граючи і спілкуючись зі своїми однолітками.

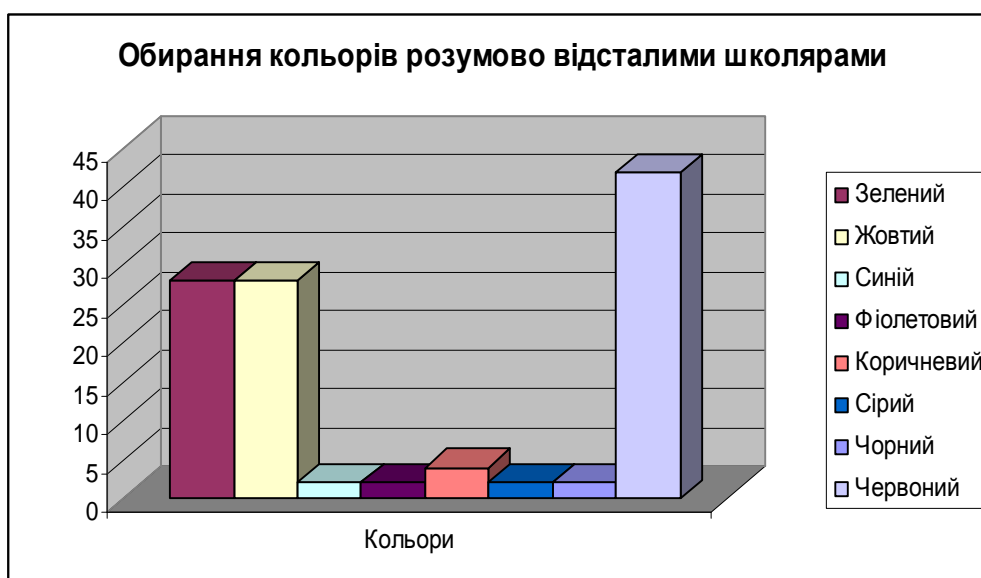
Результати молодших школярів зі збереженими інтелектом не дуже відрізняються від однолітків з розумовою відсталістю. У більшості

дітей - 64,2% (3 бали) переважає позитивний психічний стан низького ступеню. У решти - 35,8%(2 бали) негативний психічний стан середнього ступеню. Значну кількість позитивних відповідей діти зі збереженими інтелектом давали щодо тих же ситуацій, що і розумово відсталі. Таким чином, можна зробити висновки про те, що у молодших школярів з розумовою відсталістю і зі збереженим інтелектом емоцію радості викликає частіше не навчальна діяльність, а ігрова. Граючи і спілкуючись зі своїми однолітками у них виникають позитивні емоції, які забезпечують вирішення завдань, пов'язаних з розвитком уваги, пам'яті, формуванням здатності порівнювати, зіставляти, робити висновки.

Методика "Потяг" дозволяє визначити особливості емоційного стану дитини: нормальний або знижений настрій, стан радості, тривоги, страху. Для цього використовується білий потяг і 8 різнокольорових вагонів (червоний, жовтий, зелений, синій, фіолетовий, чорний, коричневий, чорний).

Під час аналізу результатів цієї методики, були отримані наступні дані: домінуючими кольорами у виборі дітей з розумовою відсталістю, були червоний - 44%, жовтий - 28%, зелений - 28%. У дітей із збереженими інтелектом, були отримані інші результати. Домінуючими кольорами у виборі дітей, були фіолетовий - 35%, зелений - 25%, жовтий - 29%. Перевага цих кольорів, говорить про те, що у розумово відсталих дітей емоції виявляються більш бурхливо, ніж у дітей зі збереженими інтелектом, адже вибір червоного та жовтого кольорів символізує потребу діяти і добиватися успіху, імпульсивність, гіперактивність, зниження контролю. Результати даної психодіагностичної методики зазначені на діаграмі.

Рис. 1



Таким чином, аналізуючи отримані дані психодіагностичної методики "Потяг", можна зробити висновок про те, що емоції молодших школярів з розумовою відсталістю проявляються більш бурхливо, ніж у молодших школярів зі збереженими інтелектом, це спостерігається в порушенні контролю своїх переживань і своєї поведінки.

Для виявлення особливостей емоційного реагування учнів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю класному керівникові була запропонована «Анкета для класного керівника спеціальних (корекційних) освітніх установ», адже система емоційного реагування надає безпосередній вплив на всю психічну активність дитини: її пізнавальну діяльність, мотивацію, поведінку, на всі найважливіші системи життєдіяльності організму. Узагальнені результати даної психодіагностичної методики зазначені у таблиці.

Таблиця 1

Оцінка емоційного стану молодших школярів з розумовою відсталістю, за результатами анкети для класного керівника спеціальних (корекційних) освітніх установ.

Емоційний стан протягом дня		
Радісний – 14,3%	Спокійний – 28,6%	Збуджений -57,1%
Емоційний стан протягом тижня		
Радісний - 14,3%	Спокійний –28,6%	Збуджений -57,1%
Емоційний стан під час убирання та чергування		
Радісний – 71,4%	Байдужий - 28,6%	
Емоційний стан під час навчальної діяльності		
Радісний –28,6%	Байдужий-71,4%	
Емоційний стан під час ігрової діяльності		
Радісний,доброзичливий-85%	Агресивний – 15%	
Прояви страху		
Інколи – 28,6%	Ніколи – 71,4%	
Прояви радості		
Посмішка, міміка - 42,1%	Крик, вираз захоплення-57,1%	
Контролювання емоцій		
Інколи – 57,1%	Ніколи – 42,1%	

Отже, аналізуючи дані анкет, можна зробити висновок щодо того, що у розумово відсталих молодших школярів переважає збуджений емоційний стан, під час якого у них відсутній пізнавальний інтерес та зацікавленість до уроку, у ході навчальної діяльності емоція радості виникає рідко. Емоція радості проявляється як реакція на похвалу вчителя, отримання позитивних оцінок. Учні дуже яскраво виявляють свої позитивні емоції під час ігрової діяльності і не можуть їх контролювати. У школярів зі збереженим інтелектом переважає спокійний емоційний стан. Такі діти планують свою діяльність та контролюють прояви своїх емоцій.

Отже, практичне вивчення особливостей переживання емоції радості розумово відсталими молодшими школярами у ході навчальної діяльності показало, що емоції молодших школярів з розумовою відсталістю проявляються більш бурхливо, ніж у молодших школярів із збереженими інтелектом. Це спостерігається в порушенні контролю своїх переживань і своєї поведінки. Їм притаманний яскравий прояв емоцій, у тому числі радості у навчальному процесі, як реакції на похвалу вчителя, отримання гарних оцінок. Емоції у школярів зі збереженим інтелектом більш стримані і врівноважені, ніж у дітей із розумовою відсталістю. У них також виникає сором за погані відмітки в школі, розвиваються позитивні емоції (радість) в грі, у спілкуванні з однолітками, формується інтерес у процесі вивчення предметів. У молодших школярів з розумовою відсталістю і зі збереженим інтелектом основні емоційні прояви радості здійснюються не в ході навчальної діяльності, а у ході ігрової діяльності. Граючи і спілкуючись зі своїми однолітками у них виникають позитивні емоції, які забезпечують вирішення завдань, пов'язаних з розвитком уваги, пам'яті, формуванням здатності порівнювати, зіставляти, робити висновки. Також, ще однією різницею є те, що у розумово відсталих молодших школярів, переважає збуджений емоційний стан, а у школярів зі збереженим інтелектом, переважає спокійний емоційний стан. Такі діти планують свою діяльність, та контролюють вираження своїх емоцій.

Список використаної літератури

1. Атемасова О. А. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодшого школяра / О. А. Атемасова. – Х.: «Ранок», 2010. – 176с.
2. Ізард К. Психологія емоцій / Ізард К. - М., 2000. - 464с.
3. Лебединський В. В. Порушення психічного розвитку в дитячому віці: навч. посібник для вищ. навч. закладів / В. В. Лебединський. - М.: "Академія", 2006.
4. Рубінштейн С. Я «Психологія розумово відсталі дитини»/ С. Я. Рубінштейн. -М.: Просвещение, 1986.- 192 с.

Батура О. В. Особливості переживання емоції радості розумово відсталими молодшими школярами у ході навчальної діяльності

У статті розглянуто такі особливості психічного становлення молодших школярів з розумовою відсталістю як розвиток емоційної сфери, зокрема особливості переживання радості у різних сферах учбової підготовки.

Ключові слова: емоційне переживання, радість, розумова відсталість, молодший шкільний вік

Батура О. В. Особенности переживания эмоции радости умственно отсталыми младшими школьниками в ходе учебного процесса

В статье рассмотрены такие особенности психического становления младших школьников с умственной отсталостью как развитие эмоциональной сферы, а именно особенностей переживания радости в разных сферах учебной подготовки.

Ключевые слова: эмоциональное переживание, радость, умственная отсталость, младший школьный возраст

Batura O. V. Features of experience of emotion of pleasure mentally retarded younger schoolboys during educational process

In clause such features of mental becoming of younger schoolboys with intellectual backwardness as development of emotional sphere, namely features of experience of pleasure in different spheres of educational preparation are considered.

Keywords: emotional experience, pleasure, intellectual backwardness, younger school age

УДК 159. 922.76 – 056. 313

А. П. Гордон

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ РОЗУМОВО
ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

На сьогоднішній день основною метою корекційно-виховної роботи в допоміжній школі є соціалізація розумово відсталих школярів. При конвергенції інтелектуального та емоційного розвитку соціальне становлення дитини проявляється в способах пізнання нею навколишнього світу і використанні своїх знань, умінь і навичок у різних життєвих ситуаціях (К. Бюлер, Л. С. Виготський, В. І. Бондар). При розумовій відсталості спостерігається неможливість адекватної інтелектуальної обробки подій навколишньої дійсності і самостійного накопичення досвіду, а також порушення в емоційній сфері, які є детермінантою соціальної дезадаптації. Наявність тривожності викликає у дитини труднощі у виконанні інтелектуальних завдань, що в свою чергу має негативний вплив не тільки на формування знань, умінь і навичок згідно програмних вимог, а й на розвиток особистості дитини.

Початок навчання в школі часто супроводжується підвищенням тривожності у дітей, тому особливо актуальним є питання вивчення проявів тривожності у розумово відсталих дітей у молодшому шкільному віці [1, с. 59]. Адже саме в цьому віці простежується тенденція до емоційної дезадаптації в умовах шкільного навчання, що є наслідком зміни соціальної ситуації розвитку, а також особистісної і емоційної неготовності до початку навчання (В. Мухіна, Є. Колотигіна,

О. Шаповалова та ін.). На думку А. М. Прихожан почуття тривоги в шкільному віці неминуче.

Вивченням тривожності в загальній психології займалися З. Фрейд, К. Хорні, В. М. Астапов, К. Е. Ізард, Н. Д. Левітов, Ч. Д. Спілбергер, К. С. Лебединська та інші.. У роботах Є. Л. Калініна, Ю.Л. Ханіна та інших дослідників показано, що тривога як стан адекватної загрози має оптимізуючий вплив на людину. Однак, як зазначається в роботах О. І. Захарова, Н. В. Імеладзе, А. М. Прихожан постійні переживання тривоги стають особистісним новоутворенням - тривожністю. Аналіз досліджень З. Фрейда свідчить про те, що дитяча тривожність, має, з одного боку, психодинамічну природу, з іншого боку, є результатом соціалізації. Для тривожності і страхів, що розвиваються в умовах соціалізації, існує можливість корекції в дитячому віці.

У корекційній педагогіці та спеціальній психології існує ряд психологічних і педагогічних досліджень, присвячених різним аспектам проблеми емоційного розвитку розумово відсталих дітей. Зокрема В.Г.Петрова простежила динаміку змін емоційних переживань учнів допоміжної школи. Є. В. Хлистова відзначає збільшення кількості тривожних дітей з розумовою відсталістю, для яких характерно підвищене занепокоєння, невпевність, емоційна нестійкість. Однак проблема вивчення проявів тривожності у розумово відсталих молодших школярів детально не вивчалася. Цілеспрямоване вивчення цієї проблеми дасть змогу визначити шляхи корекційної допомоги розумово відсталим молодшим школярам, дозволить вирішити ряд педагогічних питань пов'язаних з організацією ефективного навчання і виховання.

Метою дослідження є вивчення особливості проявів тривожності розумово відсталих молодших школярів та підготовка рекомендацій для батьків та педагогів, щодо гармонізації емоційного стану розумово відсталих молодших школярів.

Об'єктом дослідження виступає тривожність розумово відсталих молодших школярів.

Предметом дослідження є особливості проявів тривожності розумово відсталих молодших школярів.

Завдання:

1.Провести теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, присвячений проблемі тривожності молодших школярів зі збереженим інтелектом та розумовою відсталістю.

2. Визначити теоретичні основи побудови експериментального дослідження проблеми тривожності розумово відсталих молодших школярів та виявити особливості переживання тривожності розумово відсталими молодшими школярами.

3. Розробити рекомендації для психологів та вчителів допоміжних шкіл, спрямовані на гармонізацію емоційного стану розумово відсталих молодших школярів.

Р. С. Немов визначає тривожність як постійно або ситуативно демонстровану властивість людини входити в стан підвищеного занепокоєння, відчувати страх і тривогу в специфічних ситуаціях. Л. А. Китаєв-Смик зазначає, що широке поширення набуло використання у психологічних дослідженнях диференційованого визначення двох видів тривожності: тривожності характеру і ситуативної тривожності.

Спричиняти стан тривожності у дітей молодшого шкільного віку можуть: особистісні конфлікти, передусім, пов'язані з оцінкою власної успішності в різних сферах діяльності; порушення сімейної та/або шкільної взаємодії, а також взаємодії з однолітками; соматичні порушення.

Найчастіше тривожність розвивається тоді, коли дитина знаходиться в ситуації конфлікту, викликаного: негативними вимогами, які можуть поставити її в принижене або залежне становище; неадекватними, найчастіше завищеними вимогами; суперечливими вимогами, які пред'являються до дитини батьками та / або школою, однолітками [2, с. 80].

Розглядаючи теорії тривожності і саме визначення понять «тривога» і «тривожність», можна коротко розділити на динамічні (З. Фрейд, К. Хорні, К. Ізард, Ч. Д. Спилбергер), які наголошують на несвідомі імпульси, і функціональні (В. В. Суворова, В. Н. Астапов, І. В. Дубровіна, Л. І. Бонович, І. В. Імедадзе, Н. Д. Левітов, В. Р. Кисловська та ін.). Виділяють тривожність двох типів: реактивну і особистісну, що втім, збігається з теорією Ч. Д. Спилбергера, який розрізняє стан тривоги і тривожність, як властивість особистості. Тривожність у функціональному підході розглядається, як суб'єктивний фактор, що дезорганізує діяльність особистості в цілому [3, с. 322].

Проблема тривожності стосовно до дітей з розумовою відсталістю нам бачиться досить актуальною в зв'язку з наявними у них додатковими передумовами до формування даного особистісного новоутворення, а саме: незрілість та нестабільність емоційно-вольової сфери, примітивні та полюсні переживання, як прояв відхилень в розвитку, часто несприятливі умови сімейного виховання, труднощі, що виникають у навчальній діяльності.

В емпіричному дослідженні приймали участь 10 дітей молодшого шкільного віку, які мають діагноз легка розумова відсталість, віком від 7 до 9 років, які навчаються на базі комунального закладу "Луганський спеціальний навчально-виховний комплекс № 135", а також 11 дітей молодшого шкільного віку зі збереженим інтелектом, віком від 7 до 9 років, які навчаються на базі комунального закладу "Луганська середня загальноосвітня школа 1-3 ступенів №38".

На першому етапі роботи проходив комплексний збір інформації про емоційні переживання розумово відсталих молодших школярів. У ході проведення дослідно-експериментальної роботи з вивчення проявів

тривожності молодших школярів зі збереженим інтелектом та розумово відсталих молодших школярів, нами були вивчені документи (виписки із протоколів діагностичних засідань ПМПК, індивідуальні карти розвитку, соціальні паспорти сім'ї), що використовуються психологами, педагогами, фахівцями із соціальної роботи, соціальними педагогами. На цьому ж етапі ми використали метод спостереження за розумово відсталими молодшими школярами. Спостереження за дітьми проходило в різних видах діяльності (грі, на уроках, на прогулянці, новій обстановці). У результаті спостереження ми визначили 50 % дітей зі середнім рівнем тривожності (5 школярів), 40 % дітей з низьким рівнем тривожності (4 школяра), 10 % з високим рівнем тривожності (1 школяр). Найчастіше ознаки тривожності виявлялися під час навчальної діяльності, на уроках. На питання вчителя діти відповідали в стані напруженості і скутості. Однак, така ознака тривожності, як невпевненість у собі та занижена самооцінка проявляється тільки у 10% школярів (1 дитина), що говорить про неадекватну самооцінку, обумовлену порушеннями особистісного і пізнавального розвитку розумово відсталих молодших школярів. Таким чином, на основі методу спостереження можна сформулювати висновок про те, що більшість розумово відсталих школярів мають середній рівень тривожності.

Наступною у дослідженні була проведена методика орієнтована на виявлення кількості страхів у дітей та визначення їх характеру – модифікований тест М.А. Панфілової «Страхи в домівках». Дитині пропонувалося розмістити страшні страхи у чорний будинок, а нестрашні у червоний. Всього страхів 29.

Результатом виконання методики молодшими школярами зі збереженим інтелектом та розумово відсталими молодшими школярами є майже однакова висока кількість присутніх страхів, що обумовлено поєднанням соціальних і інстинктивних страхів та вираженої в цьому віці навіюваності. Аналізуючи отримані дані, можна зробити висновок, що найбільш частим видом страху у дітей зі збереженим інтелектом є страхи заподіяння фізичної шкоди, а також соціально опосередковані страхи. З соціально опосередкованих страхів найбільш частим був обраний страх запізнення до школи 90 % (9 школярів). Як зазначає О.І.Захаров, дитячі страхи запізнення в школу - це один із симптомів синдрому «шкільної фобії», тобто страху перед відвідуванням школи. Найменше молодші школярі зі збереженим інтелектом бояться крові, води, просторових страхів, зокрема, замкнутого простору. Розумово відсталі молодші школярі найбільше бояться темряви і кошмарних снів (67 % респондентів). Також до найпоширеніших страхів належать соціально опосередковані, зокрема, страх запізнення до школи у 53 %, обумовлений страхом розставання з батьками, або конфліктними стосунками з вчителями чи з однолітками, та страхи заподіяння фізичної шкоди у 52%. На думку О. І. Захарова у молодшому шкільному віці

страхи найбільш успішно піддаються психологічному впливу, тому що вони більш обумовлені емоціями, ніж характером і ще багато в чому носять віковий і перехідний характер.

Розглядаючи результати тесту Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки молодших школярів зі збереженим інтелектом можна визначити наявність у 73 % високого рівню індексу тривожності (8 школярів), зокрема від 50% до 64% виборів негативних відповідей. У 27 % дітей спостерігається середній рівень індексу тривожності (3 школяра). Найбільше викликали занепокоєння ситуації «об'єкт агресії», коли на дитину замахуються стільцем, «вкладання спати на самоті» - батьки залишаються дивитися телевизор, а дитину відправляють спати одну, ситуація «догана», «агресивний напад» - у дитини відбирають іграшку, «ізоляція» - від дитини відвертаються друзі.

Аналізуючи результати виконання тесту (Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки) розумово відсталими школярами, можна виділити у 80 % респондентів високий рівень тривожності (8 школярів), зокрема індекс тривожності від 50 % до 100%. Середній рівень індексу тривожності мають лише 20 % дітей (2 школяра).

Найбільше викликали занепокоєння у дітей з розумовою відсталістю, як і у дітей зі збереженим інтелектом ситуації: «об'єкт агресії», «вкладання спати на самоті», ситуація «догана», «агресивний напад», «ізоляція» - від дитини відвертаються друзі, а також ситуація гри з молодшими дітьми.

Отже, підводячи загальний висновок щодо результатів проведення дослідно-експериментальної роботи з вивчення проявів тривожності молодших школярів зі збереженим інтелектом та розумово відсталих молодших школярів, можна сказати, що рівень тривожності знаходиться майже на одному рівні. Проте, відмінним проявом тривожності розумово відсталих молодших школярів є незначний рівень шкільної тривожності, яка виражається в хвилюванні, підвищеному занепокоєнні в навчальних ситуаціях, у класі, в очікуванні поганого ставлення до себе, негативної оцінки з боку педагогів та однолітків. Найчастіше провокують прояви тривожності ситуації агресивного нападу та залишок на самоті. Страхи, які найчастіше зустрічаються у дітей молодшого шкільного віку - це заподіяння фізичної шкоди, а також соціально опосередковані страхи.

Корекційна робота спрямована на гармонізацію емоційного стану розумово відсталих молодших школярів повинна бути комплексною та проводитися за допомогою педагогів, психологів та батьків дитини.

Основні напрямки корекційно-розвивального впливу:

1. Навчання дитини способам зняття м'язового та емоційного напруження. Необхідно навчити виконувати релаксаційні вправи. Дуже корисними є ігри з піском, глиною, з водою, різні техніки малювання фарбами. Використання елементів масажу і навіть просте розтирання тіла сприяють зняттю м'язової напруги. Зокрема, Вайолет Оклендер

рекомендує при роботі з тривожними дітьми влаштовувати імпровізовані маскаради, шоу. Це допомагає дітям розслабитися.

2. Відпрацювання навичок володіння собою в ситуаціях, що травмують дитину. Сюжетами для рольових ігор доцільно вибирати «важкі» випадки з життя кожної дитини. Для молодших школярів з розумовою відсталістю ефективним є використання ігор з ляльками. Якщо дитина відчуває занепокоєння в спілкуванні з дорослим, необхідно скласти діалог, в якому лялька дорослого виконуватиме роль дитини, а лялька дитину відповідати за дорослого.

3. Робота з батьками тривожної дитини. Формування дитячої тривожності дуже часто є наслідком неправильного виховання дитини і порушень взаємовідносин дітей та батьків, тому треба зорієнтувати батьків на створення гармонійної сімейної атмосфери.

Список використаної літератури

1. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / Прихожан А. М. — М.: МОДЭК, 2000. — 304 с. 2. Кочубей Б. І. Емоційна стійкість школяра / Кочубей Б. І., Новикова Е. В. — М: Знання, 1988. - 80с. 3. Изард К. Э. Психология эмоций / Изард К.Э. — СПб.: Питер, 1999. — 464 с. 4. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Выготский Л. С. — СПб.: Лань, 2003. - 654 с.

Гордон А. П. Особливості проявів тривожності розумово відсталих молодших школярів

Стаття присвячена актуальній проблемі емоційного розвитку розумово відсталих дітей. Детально розглянуто особливості прояву саме тривожності, як однієї з базових негативних емоцій.

Ключові слова: тривожність, емоційний розвиток, розумова відсталість, молодший шкільний вік

Гордон А. П. Особенности проявления тревожности умственно отсталых младших школьников

Статья посвящена актуальной проблеме эмоционального развития умственно отсталых детей. Детально рассмотрено особенности проявления именно тревожности, как одной из базовых негативных эмоций.

Ключевые слова: тревожность, эмоциональное развитие, умственная отсталость, младший школьный возраст

Gordon A. P. Features of display of uneasiness of mentally retarded younger schoolboys

Clause is devoted to an actual problem of emotional development of mentally retarded children. It is in details considered features of display of uneasiness, as by one of base negative emotions.

Keywords: uneasiness, emotional development, intellectual backwardness, younger school age.

УДК 376-056.36

А. Ю Заболотникова

**МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ
ПСИХІЧНОГО**

Постановка проблеми. Найбільш значущим для успішності навчання у школі є розвиток мотиваційної сфери дитини – це, по-перше, потреба дитини у новому соціальному статусі – школяра, по-друге, готовність прийняти і виконувати вимоги дорослих, мати сформовану «внутрішню позицію школяра», і, по-третє, бажання змінити ігрову діяльність на навчальну, мати домінуючий пізнавальний мотив навчання.

Вивченням мотиваційної сфери дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку займалися І. Ф. Маркова, О. В. Фролова, Г. Б. Шаумарова, І. А. Конєва.

У становленні особистості людини важливу роль відіграють мотиваційна сфери. Мотиваційна сфера охоплює мотиви, потреби, інтереси, стимули, ситуативні чинники, які визначають поведінку людини та спонукають її до діяльності. Основною та домінуючою структурною одиницею мотиваційної сфери особистості є мотив. Мотиви, пов'язані із задоволенням певних потреб, спонукають до діяльності і різняться за динамічними та змістовними характеристиками.

Проблема психологічної готовності до шкільного навчання ґрунтовно представлена у працях дослідників (Н. Бабкіна, Н. Білопольська, В. Кісова, Л. Кузнецова, І. Кулагіна, У. Ульяновка, Н. В. Єфімова, І. А. Коробейнікова, О. С. Сліпович). Науковцями з'ясовано низку особливостей психологічної готовності до навчання: мотиваційну готовність, інтелектуальну готовність, емоційно-вольову готовність, нейрофізіологічну готовність.

Під психологічною готовністю до шкільного навчання у школі розуміється досягнення такого рівня психічного розвитку та сформованості психічних процесів, який є достатнім для успішного оволодіння першокласником навчальною діяльністю [1].

Основою готовності до шкільного навчання вважається певний рівень розвитку, без якого дитина не може успішно навчатися в школі.

Психологічна готовність до шкільного навчання - це психологічні якості, знання та вміння, які необхідні для успішного навчання в початкових класах, повноцінного засвоєння програмного матеріалу. Психологічна готовність до навчання в школі включає низку якостей, які відносяться до мотиваційної, вольової, розумової, моральної сфер, це важливий результат виховання і навчання в дитячому садку та в сім'ї. Його зміст визначається системою вимог, які школа ставить до дитини. Ці вимоги полягають у необхідності відповідного ставлення до школи та навчання, довільного керівництва власною поведінкою, виконання розумової роботи, яка б забезпечувала свідоме засвоєння знань, становлення стосунків з дорослими та ровесниками, що визначаються спільною діяльністю.

У структурі психологічній готовності до навчання в школі основними є такі компоненти, як мотиваційний, довільний, інтелектуальний, мовний.

На думку інших дослідників (Стадненко Н. М, Іляшенко Т. Д.), психологічна готовність дитини до школи – це не проста сума знань, умінь та навичок, а такий рівень її загального психічного розвитку, який дає їй змогу включитися в навчальний процес та успішно оволодівати навчальною діяльністю. В якості показників сформованості психологічної готовності до школи пропонується:

- відповідний віковій нормі загальний психічний розвиток,
- достатній інтелектуальний розвиток,
- сформованість зорово-моторної координації,
- емоційно-вольова та соціальна зрілість,
- здатність до свідомої регуляції поведінки.
- вміння співпрацювати з дорослим.

Усі компоненти психологічної готовності до школи взаємопов'язані, недостатня сформованість одного із них призводить до труднощів у формуванні наступного [2].

Саме від мотиваційної готовності залежить успіх навчальної діяльності дитини, формування і розвиток всіх її психічних процесів.

Сформованість мотиваційних якостей визначає успішний особистісний, пізнавальний, комунікативний розвиток дитини, від яких безпосередньо залежить успішне навчання в школі. Не сформованість зазначених компонентів мотиваційної готовності призведе до затримки формування інших компонентів психологічної готовності, а також до труднощів при навчанні.

Мотивація є важливими компонентами у структурі психологічної готовності дитини до школи. Мотиваційна готовність до шкільного навчання передбачає сформованість навчальної пізнавальної і соціальної мотивації.

Поняття мотиваційної готовності включає ставлення дитини, до майбутнього навчання. Йдеться про позитивне відношення дитини до

школи, про її настроєність на серйозну діяльність. Бажання стати учнем виникає майже у кожного старшого дошкільника. Це пояснюється тим, що дитина вже не задовольняється тими засобами зближення з життям дорослих, які їй надає гра. Вона як би психологічно переростає гру хоча ще не перестає гратися тривалий час, становлення школяра все більше притягує дитину саме, як сходинка дорослішання. Приваблюють її і зовнішні атрибути шкільного життя: форма, шкільні принади. З переходом до шкільного життя змінюється суспільне положення дитини, у неї виникають нові обов'язки.

Мотиваційна готовність формується в кінці дошкільного - на початку шкільного віку, як прояв потреби в знаннях - якісно нового етапу в розвитку пізнавальної діяльності дитини.

У структурі психологічної готовності до школи найбільш впливовими факторами на успішність навчання вважається високий рівень мотиваційного розвитку дитини, що передбачає сформованість пізнавальних та соціальних мотивів навчання, достатній розвиток довільної поведінки та інтелектуальної сфери. Основним критерієм готовності до школи в роботах Л. І. Божович виступає новоутворення „внутрішня позиція школяра”, що являє собою єдність пізнавальної потреби, потреби в спілкуванні на новому рівні та достатній рівень сформованості процесів саморегуляції [3].

Мотиви навчання Л. І. Божович розуміє широко: це «те, ради чого вчиться дитина., те, що спонукає її вчитися» вона виділяє дві групи мотивів навчання:

1) широкі соціальні мотиви, пов'язані із відношенням школяра до оточуючої його соціальної дійсності

2) навчальні мотиви, визначувані безпосереднім інтересом до діяльності. Виділяють шість основних мотивів:

- соціальні мотиви, засновані на розумінні суспільної значущості і необхідності навчання і прагнення до соціальної ролі школяра;

- навчально-пізнавальні мотиви, інтерес до нових знань, бажання навчитися чомусь новому;

- мотив успіху оцінки, прагнення отримати оцінку, схвалення дорослого;

- позиційні мотиви, зв'язані з цікавістю до зовнішньої атрибутики шкільного життя і позиції школяра;

- зовнішні по відношенню до школи і навчання мотиви – «я піду в школу, тому що мама так сказала»;

- ігровий мотив, неадекватно перенесений в учбову діяльність, – «Я хочу в школу, тому що там можна грати з друзями».

Джерелом розвитку діяльності молодшого школяра, за Н. Й. Гуткіною, є певний розвиток мотиваційної сфери, що передбачає сформованість у дитини як пізнавальної, так і соціальної мотивації навчання. Саме поєднання цих двох видів мотивів дозволяє дитині

включитися в навчальний процес в якості суб'єкта діяльності, що виражається в довільній поведінці учня.

Основною причиною неготовності до шкільного навчання Н. Й. Гуткіна вважає слабкий розвиток довільності. При чому довільність вона вважає не самостійною складовою психологічної готовності до школи, а функцією мотивації.

Серед мотивів навчальної діяльності Н. І. Гуткіна виділяє пізнавальні мотиви, соціальні і мотиви досягнень.

1) Пізнавальні мотиви - мотиви, які пов'язані із змістовними або структурними характеристиками самої навчальної діяльності: прагнення отримувати знання; прагнення опанувати способи самостійного придбання знань;

2) Соціальні мотиви - мотиви, пов'язані з чинниками, що впливають на мотиви навчання, але не пов'язані з навчальною діяльністю: прагнення бути грамотною людиною, бути корисним суспільству; прагнення дістати схвалення старших товаришів, добитися успіху, престижу; прагнення опанувати способи взаємодії з навколишніми людьми, однокласниками.

3) Мотивація досягнення в класах не зрідка стає домінуючою. У дітей з успішністю яскраво виражена мотивація досягнення успіху - бажання добре, правильно виконати завдання, отримати потрібний результат. Діти, що володіють вираженою мотивацією уникнення невдачі, прагнуть уникнути "двійки" і тих наслідків, які спричиняє за собою низька відмітка [4].

Навчальна діяльність молодших школярів із затримкою психічного розвитку спонукається не одним, а цілою системою всіляких мотивів. Кожен з перерахованих мотивів в тій або іншій мірі присутній в мотиваційній структурі дитини, кожен з них робить певний вплив на формування і характер її навчальної діяльності.

Затримка психічного розвитку - це поняття, яке говорить про уповільнення його темпу, яке частіше виявляється під час вступу до школи і виражається в недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, малій інтелектуальній цілеспрямованості, переважанні ігрових інтересів, швидкою перенасиченістю в інтелектуальній діяльності. В одних випадках на перший план виступатиме затримка розвитку емоційної сфери (різні види інфантилізму), а порушення в інтелектуальній сфері будуть виражені не різко. У інших випадках, навпаки, переважатиме уповільнення розвитку інтелектуальної сфери.

Діти із затримкою психічного розвитку на початок шкільного навчання не досягають оптимального рівня інтелектуально-емоційного розвитку. У всіх молодших школярів із затримкою психічного розвитку не сформована готовність до шкільного навчання. Це виявляється в незрілості функціонального стану центральної нервової системи:

слабкості процесів збудження і гальмування, утрудненнях в утворенні складних умовних зв'язків; у зв'язку з чим діти із затримкою психічного розвитку насилу оволодівають письмом, читанням, математичними уявленнями. Формування більшості психічних функцій сповільнено, змінено. Затримка психічного розвитку виявляється в невідповідності інтелектуальних можливостей дитини до її віку [5].

Молодші школярі із затримкою психічного розвитку зазнають труднощів в навчанні, які посилюються ослабленим станом нервової системи, у них спостерігається нервові виснаження, наслідком чого є швидка стомлюваність, низька працездатність. Данні дослідження У. В. Ульянової свідчать, що у дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається низька здібність до навчання (в порівнянні з нормою), відсутність пізнавального інтересу до занять, саморегуляції і контролю, критичного відношення до результатів діяльності. А також, відсутні такі важливі показники готовності до навчання - як сформованість стійкого ставлення до пізнавальної діяльності; достатність самоконтролю на всіх етапах виконання завдання; мовна саморегуляція.

Таким чином, психологічна готовність до шкільного навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку характеризується середнім рівнем планування; низьким рівнем самоконтролю; не сформованістю мотивації; недорозвиненням інтелектуальної діяльності, коли дитина здібна до виконання елементарних логічних операцій, але виконання складних (аналіз і синтез, встановлення причинно-наслідкових зв'язків) утруднене [6].

Навчальна мотивація у дітей з ЗПР знижена, інтереси в основному ігрові. Для формування позитивного ставлення до навчання необхідно створювати позитивну атмосферу на уроці. Створювати ситуацію успіху, яка формує почуття впевненості в собі, задоволення. Ширше спиратися на гру, робити її природною організацією побуту дітей. Цілеспрямовано стимулювати дітей на уроці, збуджувати інтерес, важлива також новизна і формування оптимістичного настрою.

Список використаної літератури

1. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. / А. Л. Венгер., Г. А. Цукерман. – М.: Владос, 2001. **3. Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1993. – 464 с. **4. Гуткина Н. И.** Психологическая готовность к школе. /Н. И. Гудкина – СПб.: Питер, 2004. – 208 с. **2. Стадненко Н., Іляшенко Т. Д.** Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку./ Н. Стадненко., Т. Д. Іляшенко . – Кам'нець-Подільський: Абетка, 2001. **5. Заширинская О. В.** Психология детей с задержкой психического развития./ О.В. Заширинская. – СПб., 2003. – 205 с. **6 Ульяновка У. В.** Шестилетние

дети с задержкой психического развития. / У. В. Ульenkova. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

Заболотникова А. Ю. Мотиваційна готовність до навчання дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку

В статті аналізуються теоретичні основи проблеми вивчення мотиваційного компоненту психологічної готовності до навчання дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку .

Ключові слова: психологічна готовність до навчання, мотив, затримка психічного розвитку

Заболотникова А. Ю. Мотивационная готовность к обучению детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В статье анализируются теоретические основы проблемы изучения мотивационного компонента психологической готовности к обучению детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: психологическая готовность к обучению, мотив, задержка психического развития

Zabolotnykova A.Y. Motivational readiness for teaching primary school children with mental retardation

The paper examines the theoretical foundations of learning problems motivational component of psychological preparedness training primary school children with mental retardation.

Key words: psychological readiness to learn, reason, delayed mental development.

УДК 376-056.36

О. В. Заміралова

СПОСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОВЕДІНКИ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Перехід дитини з дошкільного у шкільний вік пов'язаний з рішучими змінами в його діяльності, спілкуванні, відносинах з іншими людьми. Провідною діяльністю стає навчання, змінюється уклад життя, появляются нові обов'язки, новими стають і відносини дитини з оточуючими (Л. С. Виготський, Л. І. Божович, В. С. Мухіна). Ці зміни створюють ґрунт для виникнення численних внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів, складних ситуацій в різних видах діяльності. Це призводить до переживання дітьми негативних емоційних станів, станів *фрустрації*. В результаті у значної частини школярів

розвиваються емоційні, поведінкові розлади, що збільшують проблеми навчання, відбувається їх дезадаптація в соціальному оточенні. Тому актуальним є особливості поведінки дітей в ситуації фрустрації, визначення способів подолання ситуацій фрустрації. В загальній психології проблемою фрустрації, вивченням способів подолання ситуацій фрустрації займалися такі вчені: Б. Ананьєв, Ф. Василюк, К. Ізард, Д. Левітов, Н. Майер, С. Розенцвейг, Е. Фромм, В. Якунін та інші.

В спеціальній психології вивченням особливостей поведінки розумово відсталих дітей займалися В. Гроховський, А. Запорожець, Д. Ісаєв, К. Лебединська, І. Мамайчук, В. Синьов, Л. Шипіцина. Однак способи, завдяки яким розумово відсталі діти долають ситуації фрустрації, не були предметом спеціальних досліджень.

Об'єкт дослідження - поведінка в ситуаціях фрустрації розумово відсталих молодших школярів.

Предмет дослідження - поведінкові способи подолання ситуацій фрустрації у розумово відсталих молодших школярів.

Мета - визначити конструктивні і неконструктивні способи подолання ситуацій фрустрації у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

Фрустрація – це психічний стан людини, що викликається об'єктивно чи суб'єктивно непереборними труднощами на шляху до досягнення мети і розбіжності реальності з очікуваннями суб'єкта, що виражається в характерних переживаннях і поведінці [4]. Іноді термін “фрустрація” вживається для позначення безпосередньо зовнішніх обставин, які перешкоджають досягненню мети діяльності (ситуація фрустрації). *Ситуація фрустрації* – це акт блокування поведінки або діяльності, спрямованої на досягнення значущої мети.

Реакцією на стан фрустрації можуть бути наступні типи дій, які відносяться до категорії психологічних захистів: «ухід» від реальної ситуації в область фантазій, мрій, тобто перехід до дії у своєрідному «магічному» світі; виникнення внутрішньої тенденції до агресивності, яка або затримується, проступаючи у вигляді дратівливості, або відкрито проривається у вигляді гніву; загальний «регрес» поведінки, тобто перехід до більш легким і примітивним способам дії, часта зміна занять і ін.

Фрустрація може надати різний вплив на діяльність людини. В одних випадках вона мобілізує його для досягнення віддаленій за часом мети, підвищує силу мотиву. Однак при цьому форми поведінки можуть носити імпульсивний і ірраціональний характер. В інших випадках фрустрація демобілізує людину, який або прагне шляхом інших дій подолати складну ситуацію, подумки або взагалі відмовляється від діяльності [3].

Початок шкільного навчання знаменує собою зміну способу життя дитини. Перехід до шкільного життя пов'язаний зі зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну. Навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію стосовно дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини в сім'ї. Формуванню почуттів сприяють успіхи і невдачі в учінні, взаємини з однолітками і батьками. В молодшому шкільному віці діти у багатьох випадках дитина стикається з вирішенням ситуації фрустрації як в навчальній діяльності, так і в сфері міжособистісних стосунків [2].

Теоретичний аналіз особливостей емоцій та поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку доводить, що їх емоційна сфера характеризується незрілістю і недорозвиненням. Емоційне дозрівання дітей з розумовою відсталістю відбувається значно довше, ніж в нормі. Діти схильні до полярних, позбавленим тонких відтінків емоцій. Прояв емоцій у розумово відсталій дитини залежить від його віку, від глибини та своєрідності структури дефекту (приналежності до певного клінічного варіанту олігофренії) і, звичайно, від соціального середовища, в якій він знаходиться. Поведінка розумово відсталих дітей обумовлена своєрідним поєднанням інтелектуальних, емоційно-вольових, афективних компонентів, і часто проявляється як неадекватна відносно ситуації (Л. С. Виготський, Н. Л. Коломінський, М. С. Певзнер, В. М. Синьов, О. П. Хохліна, Ж. І. Шиф). Ситуації фрустрації у розумово відсталих молодших школярів призводять до розгальмування емоційно-вольових процесів, деструктивних агресивних реакцій. У важких критичних ситуаціях, ситуаціях фрустрації за даними В. Г. Петрової, І. В. Белякової учні-олігофрени молодших класів поведуться вкрай безініціативно, не підпорядковують власну діяльність певній меті, не завжди можуть зосередити зусилля на подоланні навіть незначних перешкод [1]. Особливості поведінки розумово відсталій дитини в ситуаціях фрустрації будуть пов'язані з клінічними характеристиками дефекту дитини, індивідуальними проявами її емоційно-вольової та особистісної сфер.

Дослідження способів організації поведінки в ситуаціях фрустрації у розумово відсталих молодших школярів проводилося на базі Луганського навчального реабілітаційного центру №135 та середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 45 м. Луганська. В ньому взяло участь 14 учнів навчального реабілітаційного центру (з діагнозом розумова легкого ступіня) та 14 дітей середньої загальноосвітньої школи у віці 6-9 років. В дослідженні використовувалися наступні методи:

1. Метод бесіди, мета якої є визначення розуміння досліджуваними поняття "складна ситуація", характеру ситуації фрустрації, які найчастіше зустрічаються в житті дітей, визначення наявних у дітей уявлень про способи подолання ситуацій фрустрації.

2. Практичне експериментальне дослідження поведінки в ситуаціях фрустрації. Експериментальна ситуація фрустрації була змодельована під час заняття з трудового навчання. Перед дітьми було поставлено задачу правильно виготовити запропоновану вчителем аплікацію з опорою на зразок. У процесі виготовлення аплікації експериментатор непомітно забирав деякі з деталей аплікації в одних учнів у середині завдання, в інших – в кінці процесу виконання завдання. Така методика дослідження дозволяла виявити види реагування в ситуаціях фрустрації в залежності від того, на якому етапі виготовлення аплікації в учнів виникає внутрішня напруженість, емоційні перевантаження, зумовлені неможливістю реалізувати свої наміри (В. Є. Василюк, О. Є. Данилова, Н. Д. Левітов, Є. П. Ільїн, С. Розенцвейг).

Аналіз результатів дослідження виявив відмінності реагування в ситуаціях фрустрації дітей двох категорій. Результати бесіди доводять, що більшість розумово відсталих дітей не змогли розкрити поняття «важка ситуація». Відповіді дітей даної групи більш примітивні, конкретні. Діти з розумовою відсталістю характеризували ситуацію фрустрацію – *«коли щось не виходить, і це погано», «це труднощі у навчанні і грі»*. Учні наводили приклади важкої ситуації з життя батьків, друзів, але вони також відрізнялися примітивністю, вузькістю (*«важко доглядати за собакою Мухтаром», «це коли тяжке каміння потрібно носити»*). Лише 29,6% досліджуваних допоміжної школи змогли пояснити зміст фрустраційних ситуацій. Відповіді дітей характеризуються відносною повнотою, аргументованістю, можливістю самостійно навести приклади ситуацій фрустрації, які траплялися в житті самих дітей або в житті їх близьких, друзів. Частина дітей в своїх відповідях взагалі виключає наявність в їх житті ситуацій фрустрації (*«в мене все виходить», «не буває в мене труднощів»*), що також свідчить про недовільне розуміння та усвідомлення ними змісту ситуацій фрустрації. Учні загальноосвітньої школи відповідали повно, аргументовано, наводили приклади ситуацій фрустрації з власного життя чи життя близьких. Діти характеризують ситуацію фрустрації - *«це коли щось не виходить зробити. Іноді я не можу згадати як правильно пишеться буква в слові», «складна ситуація – це коли щось погане трапляється, не виходить виконати задумане», «сварки брата і сестри»*. Приклади ситуацій фрустрації діти запозичували із власного особистого досвіду, з почутого чи побаченого. Повні, аргументовані відповіді надали 62% учнів масової школи.

Результати бесіди дозволили встановити характер ситуацій фрустрації в різних видах діяльності досліджуваних. Ситуації фрустрації завжди мають суб'єктивний зміст для людини, тому що є пов'язані з неможливістю реалізації значущих для неї потреб. Тому аналізу підлягали результати суб'єктивної оцінки ситуацій фрустрації в процесі

бесіди з досліджуваними. Вони відповідали на запитання «Які складні ситуації трапляються у тебе на уроках (на перерві, вдома)?».

Проаналізувавши відповіді, можна сказати що у 70% дітей з розумовою відсталістю виникають ситуації фрустрації у навчальній діяльності («Важко на уроці писати і малювати», «важко рахувати», «задачі не можу розв'язати»). Це може бути пов'язано з порушення пізнавальних процесів, із загальної психічною виснажливістю, а також із порушеннями мови і дрібної моторики. 13% дітей мають труднощі при самообслуговуванні (не можуть застібати гудзики, зав'язувати шнурки тощо). У 17% дітей виникають труднощі в ігровій діяльності. Це пов'язано з тим, що однокласники не хочуть грати з деякими дітьми.

Діти в нормі зазначають, що 86% важких ситуації виникають у дітей в навчальній діяльності ("труднощі у вирішенні завдань, на уроках математики"), діти вказують на труднощі у розумінні нового матеріалу, під час виконання практичних завдань на предметних уроках, неуспіх в процесі підготовки домашніх завдань, отримання поганої оцінки. Ситуації фрустрації діти пов'язують із труднощами при розв'язанні прикладів, арифметичних задач, в процесі запам'ятовування та практичного використання великої кількості іноземних слів. Решта 10% мають труднощі в ігровій діяльності при спілкуванні з однолітками. Лише 4% учнів масових шкіл називали ситуації фрустрації в сфері дозвілля, побуту (Табл.1).

З ситуаціями фрустрації розумово відсталі діти і діти в нормі зштовхуються в процесі навчальної, ігрової діяльності, під час спілкування з однолітками, в побуті. Проте в навчальній діяльності з ситуаціями фрустрації частіше зустрічаються учні масових шкіл, ситуації фрустрації більше в ігровій діяльності частіше зустрічаються у розумово відсталих дітей.

Таблиця 1

Частота ситуацій фрустрації в діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку

Сфера діяльності	Частота ситуацій фрустрації (% від усієї кількості ситуацій)	
	Діти з РВ	Діти з НР
Навчальна діяльність	70	86
Ігрова діяльність, спілкування	17	10
Інші види діяльності	13	4

За допомогою експеримента були виявили способи реагування, які досліджувані практично використовують в ситуаціях фрустрації (Табл.2).

Результати дослідження довели, що найбільш кількісно вираженими у розумово відсталих дітей виступають реакції екстрапунітивної спрямованості (у 48% випадків). Поширеною формою

реагування є звернення до дорослого за допомогою «Я не можу!», «Допоможи мені!», очікування, коли ситуація вирішиться сама по собі.

Інтрапунітивні реакції в поведінці розумово відсталих молодших школярів зафіксовані у 22% випадків. Інтропунітивна спрямованість характеризується відкритим вираженням звинувачення чи вимоги на адресу самого себе.

Таблиця 2

Типи та спрямованість поведінкових реакцій в ситуаціях фрустрації розумово відсталих дітей та дітей з нормальним розвитком

№	Реакції	Групи досліджуваних	
		РВ	НР
1	Е	48	38
2	І	22	42
3	М	30	20
4	OD	52	54
5	ED	27	18
6	NP	21	28

Розумово відсталі діти в процесі експерименту показали значну кількість реакцій імпульсивної спрямованості (30%), порівняно з дітьми, що нормально розвиваються (20%). Імпульсивний тип реагування (М) характеризується відсутністю агресивних проявів, звинувачень на адресу оточуючих.

Аналіз поведінки дітей за видами реакцій дозволив встановити поширений вид реакції у досліджуваних з нормальним розвитком та розумово відсталих. Поведінка з фіксацією на перешкоді була відмічена у розумово відсталих дітей у 52% випадків, в учнів масових шкіл у 54% (OD), яка характеризується застряганням дитини на фрустраторі, перешкоді діяльності. До конструктивних способів було віднесено реакції з фіксацією на задоволенні потреби (NP) (Данилова О. Є.). В експериментальній ситуації конструктивні способи поведінки діти проявляли набагато рідше як розумово відсталі діти (21%) так і діти в нормі (28%). Відрізняє групи дітей те, що при спробах вирішити ситуацію фрустрації розумово відсталі діти частіше звертаються по допомогу до дорослих, намагаються змінити ситуацію за рахунок зусиль інших людей. Діти, що нормально розвиваються, часто використовують самостійні спроби розв'язання ситуації фрустрації, і рідше звертаються по допомогу.

До неконструктивних способів було віднесено реакції екстрапунітивної спрямованості (Е) (Данилова О. Є.). В експериментальній ситуації неконструктивні способи поведінки розумово відсталі діти проявляли у 48% випадках, діти в нормі у 38% випадках. розумово відсталі молодші школярі найчастіше звинувачують

зовнішні обставини, учасників ситуації, потребують виправлення ситуації фрустрації від іншої особи, проявляють безпорадність, фіксуються на проблемі.

Отже, практичне вивчення способів подолання ситуацій фрустрації показало, що розумово відсталі діти, порівняно з учнями масових шкіл, менш обізнані про конструктивні способи подолання ситуацій фрустрації. В реально створеній ситуації фрустрації також домінували неконструктивні способи (48%) порівняно з конструктивними (21%). Серед конструктивних способів розумово відсталі діти часто використовують звернення по допомогу до дорослих. Учні масових шкіл в експериментальній ситуації використовували конструктивні способи подолання ситуацій фрустрації у 28% випадків, намагаючись вирішити складну ситуацію самостійно.

Психолого-педагогічна допомога роботи з дітьми повинна здійснюватись у завданнях: попереджати стани фрустрації, і якщо вони виникають, регулювати їх; уникати в навчально-виховному процесі вплив ситуацій фрустрації; розвивати у дітей правильне розуміння труднощів, щоб діти не приймали цілком здоланні труднощі за нездоланні бар'єри: виховуючи вольові риси характеру, велику увагу приділяти вихованню витривалості і самоконтролю.

Список використаної літератури

1. Бенилова С. Ю. Коррекция эмоционально-поведенческих расстройств у детей с нарушениями развития. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития / С.Ю. Бенилова // Школа здоровья. - 2007. - №1 — С.68-72. **2. Вікова та педагогічна психологія:** Навч. посібник. / За Ред О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська.-К.:Просвіта, 2001.- С. 416. **3. Ильин Е. П.** Эмоции и чувства / Е.П. Ильин.- СПб.: Издательство «Питер», 2001.- С.75. **4. Левитов Н. Д.** Фрустрация как один из видов психических состояний / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – № 6. – 1967. – С.118–129.

Заміралова О.В. Способи організації поведінки в ситуаціях фрустрації у розумово відсталих молодших школярів

В статті представлені результати дослідження видів реагування в ситуаціях фрустрації розумово відсталих дітей молодшого віку порівняно із дітьми, що нормально розвиваються. Інформація про спрямованість та типологію поведінкових реакцій може виступати практичним підґрунтям для розробки рекомендацій з корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації.

Ключові слова: поведінка, реакція, ситуація фрустрації, розумово відсталі діти

Замиралова О.В. Способы организации поведения в ситуациях фрустрации у умственно отсталых младших школьников

В статье представлены результаты исследования видов реагирования в ситуациях фрустрации умственно отсталых детей младшего школьного возраста в сравнении с нормально развивающимися детьми. Информация о направленности и типологии поведенческих реакций может являться практической основой для разработки рекомендаций по коррекции поведения умственно отсталых младших школьников в ситуациях фрустрации.

Ключевые слова: поведение, реакция, ситуация фрустрации, умственно отсталые дети

Zamiralova O.V. Ways of the organization of behaviour in situations frustration at mentally retarded younger schoolboys

The paper presents the results of studies of response to situations of frustration mentally retarded young children compared with children who normally developing. Information about the orientation and typology of behaviors may be a practical basis for developing a comprehensive program to correct the behavior of mentally retarded primary school children in situations of frustration.

Key words: behavior of the reaction, the situation of frustration, mentally retarded children

УДК 159.9.019

Я. О. Каламбет

СХИЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ ДО ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ

Постановка проблеми: На сучасному етапі розвитку суспільства дуже гостро стоїть питання соціалізації людей з психофізичними вадами. Педагог працюючий з розумово відсталими підлітками повинен знати психологічні особливості даного контингенту дітей, які можуть завадити процесу соціалізації. В підлітків з розумовою відсталістю загострюється вікова криза, що призводить до виникнення механізмів віктимізації, підґрунтям до чого є структура дефекту, соціальна ситуація розвитку, індивідуальні особливості. До індивідуальних особливостей розумово відсталих підлітків відносять підвищений рівень навіюваності, що в свою чергу призводить до невміння контролювати свою поведінку й протистояти негативному впливу оточення. Вади інтелекту зумовлюють те, що підлітки з розумовою відсталістю не здатні оцінити загрозову ситуацію й вчасно чинити опір, уникати небезпеки там, де це було б можливо. Що свідчить про їх віктимізацію. Віктимна поведінка розуміється, як відхилення від норм безпечної поведінки, реалізується сукупністю соціальних, психічних, моральних проявів, що в свою чергу

утруднює соціальну адаптацію. Підлітковий вік вважається періодом бурхливих внутрішніх й емоційних труднощів, тому можна розглядати цей період онтогенезу, як фактор виникнення віктимної поведінки. Негативний вплив вище зазначеного на соціальну адаптацію розумово відсталих підлітків може підкреслити актуальність даної теми для корекційної педагогіки і спеціальної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: У загальній психології проблему віктимності розглядали Малкіна-Пих І. Г., Барданова Є. В., Бовть О. Б., Мінська В. С., Рибальська В. Я., Мойсєєв Є. М., Хархан О. М. та ін.; схильність до віктимної поведінки при нормальному психофізичному розвитку вивчала Андроннікова О.О.; у спеціальній психології розглядалася проблема поведінки розумово відсталих (Бистрова Ю. О., Виготський Л. С., Гаврилов О. В., Запрягаєв Г. Г., Мнухін С. С., Певзнер М. С., Синьов В. М., Сухарева Г. Є., Фрейєров О. Є., Шипіцина Л. М.). Схильність до віктимної поведінки залежить від спрямованості особистості підлітка, проблему спрямованості особистості вивчали Платонов К. К., Петровський В. А., Божович Л. І.

Мета статті провести теоретичний аналіз концептуальних підходів до визначення схильності особистості, вивчення проблеми віктимності. Експериментальне вивчення схильності розумово відсталих підлітків до різних типів віктимної поведінки, та її співвідношення з особистісно-психологічними факторами віктимізації.

Результати дослідження. Спрямованість особистості – це стійка система спонукань, які характеризують людину (що людина хоче, до чого прагне, так чи інакше розуміючи світ, суспільство; чого уникає, проти чого готова боротися) [1, с. 213]. Вона визначає вибірковість відносин та активності людини і як підструктура особистості включає в себе різні спонукання. Спрямованість завжди соціально обумовлена і формується в онтогенезі в процесі вчення і виховання [4, с. 132-135]. У всіх видах людської активності спрямованість виявляється в особливостях інтересів особи, цілях, які ставить перед собою людина, потребах, пристрастях і установках, здійснюваних в потягах, бажаннях, схильностях, ідеалах та ін.. [3; 4].

Схильність – вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність, що спонукає нею займатися. Схильність виникає з інтересу, коли до нього додається вольовий компонент [1, с. 246].

Основою схильностей є глибока стійка потреба індивіда в тій чи іншій діяльності [1, с. 250].

Схильність - прояв потребностно-мотиваційної сфери особистості, що виражається в емоційній перевазі того чи іншого виду діяльності або цінності [2, с. 115-128].

Але, з іншого боку, може бути негативний бік цієї складової спрямованості, коли людина схильна до асоціальної діяльності чи поведінки (якщо розуміти поведінку саме як діяльність). Схильність в

такому випадку стає негативним новоутворенням особистості певного віку під впливом якихось індивідуально-психологічних особливостей [2, с. 253]. Може проявлятися схильність до різних видів девіантної поведінки, зокрема до віктимної.

Віктимність [від латів. *victima* – жертва] – досить стійка особистісна якість, що характеризує особистісну характеристику індивіда ставати жертвою зовнішніх обставин і активності соціального оточення [3, с. 116]. Жертва – будь-яка людина, що понесла моральну, фізичну або майнову шкоду, незалежно від того, визначається це в порядку встановленому законом, чи ні [3, с. 111]. У соціальній психології така особистісна властивість, як віктимність досить чітко корелює з неадекватно самооцінкою, з нездатністю, а іноді і небажанням відстоювати власну позицію і брати на себе відповідальність за ухвалення рішення в проблемних ситуаціях.

Особистісна віктимність досить часто реалізується у формі відверто провокаційної поведінки потенційних жертв, які часто не усвідомлюють того факту, що їх поведінкова активність, по суті підштовхує партнера до насильства [1, с. 123].

Властивості кожної людини дозволяють оцінити ймовірність того, що ця особистість може стати жертвою злочину. Віктимна поведінка особи залежить від особистісних характеристик: соціального статусу особи, ступеня конфліктності ситуації, місця і часу розвитку ситуації, індивідуально-психологічних особливостей тієї чи іншої людини.

До факторів віктимізації відносять [3, с. 321].

1. Внутрішньородинні (соціальні: положення дитини в родині, відсутність одного з батьків; психологічні: відношення до дитини як до власності, насилля, агресивність з боку батьків, антисоціальні родинні установки).

2. Позародинні (неналежне шкільне виховання, негативний психологічний клімат в колективі однолітків, ситуація інклюзивного навчання, негативний вплив ЗМІ та ін.).

3. Ситуативні (замкненість простору, тепла пора року та ін.).

Отже, віктимна поведінка – це така поведінка, в наслідок особливостей якої підвищується вірогідність обернення особи на жертву преступного діяння, обставин, випадку [4, с. 324].

Віктимність визначається сукупністю внутрішніх факторів (вікового, особистісного, дизонтогенетичного і психопатологічного) і складається з інтелектуального і вольового компонентів [4, с. 216]. При цьому віктимність підвищується в результаті девіантної поведінки дітей, обумовленої як психопатологічними, так і соціально-психологічними причинами [5, с. 198].

О. О. Андронникова до специфічних чинників виникнення віктимної поведінки підлітків відносить: індивідуальний досвід переживання або спостереження факту насильства, раніше сформований

комплекс психологічних якостей (емоційна нестійкість, тривожність, неадекватна самооцінка), відсутність відчуття соціальної підтримки і певні стратегії сімейного виховання батька і матері [4, с. 198].

Віктимність розумово відсталих підлітків обумовлена, у першу чергу, недостатками пізнавальної діяльності, що і стає причиною ретардації формування базових психологічних структур статево рольової ідентичності, незрілістю особистісних утворень, емоційно-вольовою нестійкістю, нерозвиненістю моральної та правової свідомості.

Підлітковий вік є провокуючим фактором, який підвищує ступень віктимної вразливості, проте тип віктимної поведінки визначається індивідуально-психологічними особливостями: схильність до ризику, нестійка самооцінка, тривожність, навіюваність, агресивність та ін.

Результати теоретичного аналізу літератури засвідчують, що основними особистісними детермінантами віктимності у підлітковому віці є триада таких рис: тривожність, агресивність і навіюваність. Віктимізуючий вплив агресії полягає в відвертому активному провокуванні насильства або злочину. Віктимізуючий вплив тривожності полягає в сприйманні навколишнього середовища як невизначеного і ворожого, від якого підліток захищається способами, що не завжди мають конструктивний характер. Віктимізуючий вплив навіюваності підлітка пов'язаний з інтелектуальною недостатністю й патологічною довірою до оточуючих, що призводить до небажаних ситуацій.

З метою вивчення схильності до віктимної поведінки розумово відсталих підлітків було визначено наступні емпіричні компоненти (за методикою Андроннікової О. О): схильність до агресивної віктимної поведінки; схильність до самопошкоджуючої віктимної поведінки; схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки; схильність до залежної та безпомічної віктимної поведінки; схильність до некритичної віктимної поведінки. Також були вивчені такі особистісні риси, як: агресивність, навіюваність, схильність до вибору відповідної копінг-стратегії.

З метою дослідження виділених компонентів було підібрано наступні психодіагностичні методики: Методика «Схильність до віктимної поведінки» Андроннікової О. О.; Експериментальна методика Захарової А. І. «Дослідження навіюваності»; Експериментальна методика «Хенд тест» або тест руки Вагнера; Методика «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхан.

У дослідженні брали участь дві групи: До першої основної експериментальної групи увійшли 15 підлітків з розумовою відсталістю Суходільської обласної спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату. До другої контрольної групи - 15 підлітків Краснодонської загальноосвітньої школи № 4.

З метою дослідження навіюваності, як однієї з індивідуально-психологічних особливостей, було використано методику дослідження

сугестивності Захарової А. І. Отримані результати засвідчують, що для підлітки з розумовою відсталістю при проведенні першої сугестивної проби характерний високий рівень навіюваності, 86% респондентів вказали склянку, в якій чутно запах кави. Такі ж самі результати отримані за результатами другої проби (86%). Під час проведення третьої проби на сугестивність 66% опитуваних називали тварин в тому ж порядку. Також важливо вказати, що 55% підлітків отримали максимальний сумарний бал (3 бали) за результатами всіх трьох сугестивних проб. 33% отримали 2 бали, що також вказує на великий рівень навіюваності. І лише 6% (1 респондент) отримали 1 бал, і один хлопець не отримав жодного бала, бо за всіма пробами показав негативний результат.

На відміну від розумово відсталих підлітків, учні загальноосвітньої школи показали досить низькі результати за методикою сугестивних проб А. І. Захарової. Лише 20% опитуваних отримали 1 бал за трьома пробами й 6% - 2 бали, жоден підліток не отримав позитивний бал за першою пробою (проба с кавою), що вказує на дуже низький рівень навіюваності підлітків зі збереженим інтелектом.

Таким чином, для переважної більшості респондентів є характерний високий рівень навіюваності.

Дослідження в галузі юридичної психології та кримінології доводять, що навіюваність, як схильність до некритичної оцінки дійсності, виступає важливою складовою залежною та безпомічної поведінки, що в свою чергу обумовлює утворення пасивного типу віктимної поведінки.

За результатами тесту руки Вагнера було встановлено, що 60% респондентів з розумовою відсталістю проявили високий рівень агресивності. Вони сприймали руку на малюнку, як домінуючу, таку, яка наносить ушкодження, активно захоплює який-небудь предмет, здійснює агресивну дію (дає ляпас, давить комаху, готова завдати удару і тому подібне), що свідчить про готовність обстежуваного до вищого прояву агресивності, небажанням пристосуватися до оточення. 20% опитуваних підлітків з розумовою відсталістю проявляють агресивні тенденції, й в той же час показали високий рівень за шкалами: "Страх", "Емоційність", "Комунікація" і "Залежність", які відбивають тенденцію до дії, і спрямовані на пристосування до соціального середовища; при цьому вірогідність агресивної поведінки незначна. Варто також зазначити, що 6% підлітків показали значний показник за шкалою демонстративності, що може вказувати на прояви істеричності, й 6% отримали дуже високий показник за шкалою «Страху», що може свідчити про те, що агресивні тенденції заміщуються соціальною залежністю, а саме конфронтації протиставляються тенденції, що спонукають людину до співпраці: страх перед агресією у відповідь, почуття власної неповноцінності.

Учні загальноосвітньої школи, на відміну від розумово відсталих, не показали високих результатів за шкалою «Агресивності» під час проведення методики «Тест руки Вагнера», 69% учнів мають агресивні тенденції в своїй поведінці, але вони повністю пригнічуються відповідями соціальної кооперації, що свідчить про прагнення отримувати позитивну оцінку своєї поведінки суспільством.

Також встановлено, що для 24% респондентів зі збереженим інтелектом характерне прагнення до соціальних контактів, при тому що установка на соціальну кооперацію в тому чи іншому обсязі переважає над агресивними тенденціями.

Аналізуючи отримані результати дослідження індивідуально-психологічних особливостей розумово відсталих підлітків, можемо стверджувати, що такі особистісні ознаки (за методикою «Тест руки Вагнера»), як відкрита агресивність, прояви демонстративності й страху можуть виступати віктимізуючими факторами особистості розумово відсталого підлітка. Так агресивність, як особистісна риса, може виступати ознакою агресивного типу жертви (агресивний вид віктимної поведінки). Страх, як соціальна залежність протиставляється тенденції, що спонукає людину до співпраці: страх перед агресією у відповідь, почуття власної неповноцінності. Можна припустити, що наявність занадто великої кількості цих відповідей це наслідок нанесення шкоди самому собі, що відповідає самопошкоджуючій віктимній поведінці.

Демонстративність, як особистісна риса та поведінкова характеристика є ознакою гіперсоціальної віктимної поведінки.

Для оцінки домінуючих копінг-стратегій особистості було проведено методику «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхан. Ця методика дозволяє виявити вірогідність вибору копінг-стратегій у момент зіткнення з психотравмуючою ситуацією, якою в даному випадку може виступати зіткнення з ситуацією, яка провокує злочин або посягання на підлітка. Саме вибір копінг-стратегії може вплинути на розв'язання проблеми, яка виникла в позитивний або негативний бік. Методика Д. Амірхан дозволяє виявити три блока копінг-стратегій: *стратегія вирішення проблем* – це активна поведінкова стратегія, при якій людина намагається використати усі наявні у нього особові ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми; *стратегія пошуку соціальної підтримки* – це активна поведінкова стратегія, при якій людина для ефективного вирішення проблеми звертається за допомогою і підтримкою до середовища, що оточує його : сім'ї, друзям, значимим людям; *стратегія уникнення* – це поведінкова стратегія, при якій людина намагається уникнути контакту з дійсністю, що оточує його, уникнути рішення проблем.

За результатами проведення методики було встановлено, що для розумово відсталі підлітки більш за все схильні до вибору стратегій уникнення (53%) та копінг-стратегій пошуку соціальної підтримки

(40%). Копінг-стратегія вирішення проблеми характерна лише для 7% розумово відсталих підлітків, що вказано на мал.2.3. Також з діаграми бачимо, що для підлітків з нормальним рівнем розвитку більш характерні тенденції вибору копінг-стратегій вирішення проблеми (66%), Тенденціям пошуку соціальної підтримки відведено 27% вибору й лише 7% підлітків з нормальним інтелектуальним розвитком обрали стратегію уникнення.

З метою дослідження схильності розумово відсталих підлітків до різних видів віктимної поведінки нами було використано психодіагностичні методики «Схильність до віктимної поведінки» О. О.Андроннікової.

Психодіагностична методика охоплює комплекс взаємопов'язаних проявів віктимної поведінки підлітків та спрямована на вимір схильності до реалізації окремих форм віктимної поведінки, а саме: схильність до віктимної поведінки агресивного типу, схильності до віктимної поведінки самопошкоджуючого типу, схильності до віктимної поведінки гіперсоціального типу, схильності до віктимної поведінки беззахисного типу, схильності до віктимної поведінки некритичного типу.

За результатами методики встановлено, що за шкалою агресивної віктимної поведінки 60% підлітків мають високі показники. До цієї групи відносяться підлітки, які схильні потрапляти в неприємні і небезпечні для життя і здоров'я ситуації в результаті проявленої агресії у формі нападу або іншої провокувальної поведінки (зневага, наклеп, знущання і так далі). Для них характерне навмисне створення або провокація конфліктною ситуації. 33% підлітків мають низькі показники, для осіб цього типу характерне зниження мотивації. Можлива висока образливість. І лише 7% обстежених мають нормальний показник за цією шкалою. Учні загальноосвітньої школи, на відміну від розумово відсталих підлітків показали зовсім інші результати: 13% мають високий показник за цією шкалою, 7% – низький показник, а переважна більшість (80%) мають нормальний – середній показник за даною шкалою.

За шкалою схильності до самопошкоджуючої і саморуйнівної віктимної поведінки 14% підлітків з розумовою відсталістю мають низькі показники, що означає підвищену турботу про власну безпеку. І 40% мають високі показники за цією шкалою. Для активних потерпілих характерна поведінка, яка характеризується схильністю до ризику, необдуманної поведінки. 46% підлітків показали середній варіант реагування, що є нормою. Учні загальноосвітньої школи показали наступні результати: 20% – низькі показники, й 80% – середні, нормальні показники.

За шкалою схильності до гіперсоціальної віктимної поведінки 14% набрало високі показники. Самооцінка найчастіше завищена. 67% опитуваних мають низький показник за цією шкалою, що характеризується пасивністю, байдужістю до тих явищ, які відбуваються

навкруги, що може бути наслідком як образи на зовнішній світ, так і відчуття нерозуміння, ізолюваності від світу, відсутності почуття соціальної підтримки і включеності у соціум. І лише 19% мають нормальний показник. Результати підлітків з нормальним інтелектуальним розвитком: 14% мають високий показник, 7% – низький, і 79% отримали результати, які дорівнюють нормальним показникам.

За шкалою схильності до залежної і безпорадної поведінки вище норми набрали 20% підлітків з розумовою відсталістю – це особи, що не чинять опору, протидії злочинцеві з різних причин: в силу віку, фізичної слабкості, безпорадного стану (стабільного або тимчасового), боягузтва. Нижче норми набрали 80% підлітків з розумовою відсталістю й 40% учнів загальноосвітньої школи, вони мають схильність до незалежності, відособленості. Завжди прагнуть виділитися з групи однолітків, має на все свою точку зору, може бути непримиренним до думки інших, конфліктним.

За шкалою схильності до некритичної поведінки вище норми набрали 93% розумово відсталих підлітків. До цієї групи відносяться особи, що демонструють необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації. Ці особи демонструють необережність, необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації в результаті яких-небудь особових або ситуативних чинників: емоційний стан, вік, рівень інтелекту, захворювання. Нижче норми набрала 27% підлітків з нормальним інтелектом і 7% розумово відсталого підлітків, що свідчить про вдумливість, обережність, прагнення передбачати можливі наслідки своїх вчинків, які іноді призводять до пасивності, страхів. Учні загальноосвітньої школи показали наступні результати: 27% – низькі показники, 63% середні показники, що є варіантом норми, і жодного підлітка з нормальним інтелектуальним розвитком не отримали високих показників.

Отже, результати дослідження схильності розумово відсталих підлітків до різних типів віктимної поведінки засвідчують, що для підлітків з розумовою відсталістю найбільш характерною є висока схильність до агресивної та некритичної віктимної поведінки. Це свідчить про те, що такі діти схильні потрапляти в неприємні і небезпечні для життя і здоров'я ситуації в результаті проявленої ними агресії у формі нападу або іншої провокувальної поведінки (зневага, наклеп, знущання і т. д.). Для них характерне навмисне створення або провокація конфліктної ситуації.

Також встановлено, що підлітки показали низькі показники за шкалами гіперсоціальна й залежна віктимна поведінка, що свідчить про те, що такі особистості характеризуються пасивністю, байдужістю до тих явищ, які відбуваються навкруги.

З метою дослідження взаємозв'язку схильності розумово відсталих підлітків до різних типів віктимності та індивідуально-психологічних факторів віктимізації підлітків з розумовою відсталістю ми провели аналіз вибору різних шкал за всіма методиками, які були використані в дослідженні й перевагу того чи іншого виду віктимної поведінки у кожного підлітка з психофізичними розладами. Це дало нам змогу виявити, що підлітки, які проявили агресивні тенденції при проведенні тесту руки Вагнера виявилися більш схильними до агресивного типу віктимної поведінки. Віктимізуючий вплив агресії полягає в відвертому активному провокуванні насильства або злочину.

Підлітки, які в тому ж тесті дали велику кількість відповідей за шкалою страху показали достатньо низькі показники схильності до самопошкоджуючої віктимної поведінки, що означає підвищену турботу про власну безпеку, прагнення захистити себе від помилок, неприємностей. Може призводити до пасивності особи. Характеризується підвищеною тривожністю, недовірливістю, схильністю до страхів.

Розумово відсталі підлітки, які показали високий рівень демонстративності за результатами тесту руки Вагнера, виявилися схильними до гіперсоціальної віктимної поведінки.

За даними методики «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхан 40% підлітків вибрали копінг-стратегію пошуку соціальної підтримки при зіткненні з проблемною ситуацією. Ті ж самі підлітки виявилися схильними до залежної та безпомічної віктимної поведінки. Що вказує на неспроможність розумово відсталих підлітків самостійно оцінити ситуацію й зважено виробити адекватну стратегію реагування.

Найбільший відсоток розумово відсталих підлітків виявилися схильними до некритичного типу віктимної поведінки, що й затверджує методика сугестивних проб А. І. Захарової, за результатами якої переважна більшість підлітків отримала дуже високий бал за всіма сугестивними пробами, що свідчить про високий рівень навіюваності розумово відсталих підлітків.

Отже узагальнюючи результати дослідження взаємозв'язку між індивідуально-психологічними особливостями розумово відсталих підлітків та їх схильністю до різних типів віктимної поведінки, можемо стверджувати, що такі особистісні риси, як навіюваність, агресивність, демонстративність, неспроможність адекватно реагувати на ситуацію та схильність до страхів виступають віктимізуючими факторами поведінки розумово відсталих підлітків.

Висновки. Аналіз теоретико-емпіричного дослідження схильності до різних типів віктимної поведінки розумово відсталих підлітків в умовах інклюзивного навчання дозволяє зробити висновки:

1) Спрямованість особистості – це стійка система спонукань, яка характеризує людину. Вона визначає вибірковість відносин та

активності людини і, як підструктура особистості, включає в себе різні спонукання (інтереси, бажання схильності і т. д.). Схильність – прояв потребностно-мотиваційної сфери особи, що виражається в емоційному відданні переваги над тим або іншим видом діяльності або поведінки.

2) Схильність до віктимної поведінки – це досить стійка особова характеристика індивіда ставати жертвою зовнішніх обставин і активності соціального оточення. Встановлено, що рівень інтелектуального розвитку й підлітковий вік виступають віктимізуючими факторами поведінки розумово відсталих підлітків.

3) На підставі теоретичного аналізу було розроблено програму дослідження, метою якої було вивчення наступних емпіричних компонентів: схильність до агресивної віктимної поведінки; схильність до самопошкоджуючої віктимної поведінки; схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки; схильність до залежної та безпомічної віктимної поведінки; схильність до некритичної віктимної поведінки (за методикою Андроннікової О. О.) у співвідношенні з такими особистісними рисами, як: агресивність, навіюваність, схильність до вибору відповідної копінг-стратегії.

4) Розумово відсталі підлітки найбільш схильні до некритичного і агресивного типів віктимної поведінки, підставою для чого виступають надмірна агресивність і навіюваність даної категорії дітей. Також для розумово відсталих підлітків, на відміну від учнів загальноосвітньої школи, характерна виражена схильність до віктимної поведінки залежного, самопошкоджуючого та гіперсоціального типу, що дуже часто зумовлюється особливостями їх психофізичного розвитку. Як наслідок, віктимна поведінка підлітка з розумовою відсталістю є зазвичай активною і характеризується спонтанною агресивністю, імпульсивністю, готовністю до ризику, високою некритичністю, навіюваністю, самовпевненістю.

5) На підставі теоретико-емпіричного дослідження було розроблено рекомендації для вчителів та батьків щодо профілактики віктимності розумово відсталих учнів в умовах інклюзивного навчання.

Список використаної літератури

1. Рогов Е. И. Психология человека / Е.И.Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 320 с. **2. Платонов К. К.** Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с. **3. Божович Л. И.** Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л.И.Божович. – Москва-Воронеж: Издательство библиотеки практического психолога, 1997. – 334 с. **4. Еникеев М. И** Юридическая психология / М.И.Еникеев. – М.: Норма, 2008. – 330 с. **5. Чуфаровский Ю. В.** Юридическая психология: учебник / Ю. В.Чуфаровский. –М.: Проспект, 2008. – 320 с. **6. Барданова О. В.** Некоторые аспекты исторического развития и актуальные проблемы

современной виктимологии / О. В. Барданова. // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 3 – С. 75-80. **7. Андронникова О. О.** Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.01 / О.О. Андронникова. – Новосибирск, 2005. – 213 с. **8. Егорова А. Ю., Игумнов С. А.** Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты А. Ю.Егорова, С. А.Игумнов. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с. **9. Рубинштейн С. Я.** Психология умственноотсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С. Я.Рубинштейн.— 3-е изд., перераб. и доп.—М.: Просвещение, 1986.—192 с. **10. Синьов В. М.** Психологія розумово відсталої дитини: підручник //Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

Каламбет Я. О. Схильності розумово відсталих підлітків до віктимної поведінки

В статті розглядаються теоретичні підходи до визначення схильності особистості та проблеми віктимності, приводяться результати дослідження схильності розумово відсталих підлітків до різних типів віктимної поведінки, та її співвідношення з особистісно-психологічними факторами віктимізації.

Ключові слова: спрямованість, схильність, віктимність, віктимна поведінка, жертва, розумово відсталий підліток

Каламбет Я. А. Склонности умственно отсталых подростков к виктимному поведению

В статье рассматриваются теоретические подходы к определению виктимности личности и проблемы виктимности, приводятся результаты исследования склонности умственно отсталых подростков к различным типам виктимного поведения, и его соотнесения с личностно-психологическими факторами виктимизации.

Ключевые слова: направленности, склонности, виктимность, виктимное поведение, жертва, умственно отсталый подросток

Kalambet Y. Propensities of mentally retarded teenagers to victimism to behaviour

Theoretical approaches are considered In article to determination victimism personalities and problems victimization, happen to the results of the study to aptitudes mentally retarded teenager to different types victimization behaviours, and his(its) correlating with larval-psychological factor victimization.

Keywords: orientations, propensities, victimity, victimity behaviour, a victim, the mentally retarded teenager

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

В наше время проблема детского аутизма особо актуальна. С каждым годом растет количество обращений родителей к специалистам в различных областях научного знания, обеспокоенных неадекватными особенностями социального взаимодействия, специфическими поведенческими реакциями своих детей (Е.Баенская, В.Башина, К.Гилберт, М.Либлинг, О.Никольская, В.Синев, Л.Шипицына, Д.Шульженко). В большинстве случаев родители не знают как реагировать, как помочь своему малышу, который истерически кричит, проявляет негативизм, беспричинные страхи, стереотипные реакции, агрессию на окружающих или еще хуже - на самого себя.

Целью данной статьи выступет краткий анализ основных поведенческих проблем, которые встречаются у детей с аутизмом, и причин их возникновения.

В последние годы аутизм встречается с частотой 15-20 случаев на 10 тыс. новорожденных, при чем у мальчиков аутизм встречается 4-4,5 раза чаще, чем у девочек. При этом статистические данные о распространенности данного нарушения неоднозначны, на то существуют ряд причин - неопределенность диагностических критериев, различие в оценке возрастных границ синдрома, различие в понимании причин раннего детского аутизма (РДА) [1, с.301].

РДА впервые был описан Л. Каннером в 1943 году. Это особое расстройство, которое проявляется в неравномерно нарушенном развитии психической, речевой, моторной и эмоциональной сфер деятельности. Основными признаками синдрома РДА, согласно Каннеру, является триада симптомов: нарушение способности к установлению эмоционального контакта; стереотипное, однообразное поведение с элементами одержимости; своеобразные нарушения речевого развития. Аутизм является спектральным нарушением, и типичные для него симптомы и проявления могут наблюдаться в разных комбинациях и отличаться различными степенями тяжести.

Детский аутизм наиболее ярко проявляется в возрасте 3-5 лет, но его предпосылки могут быть замечены еще до года. Можно назвать следующие наиболее явные черты отклоняющегося развития в раннем возрасте:

- Аутичный ребенок не фиксирует взгляд, особенно на лице, не выносит прямого зрительного контакта «глаза в глаза»;
- Первая улыбка хотя и появляется вовремя, но не адресуется кому-то конкретно, не провоцируется смехом, радостью, иными аффективными реакциями других людей;

- К окружающим ребенок относится равнодушно: на руки не просится, часто предпочитая находиться в кроватке;
- Своих близких ребенок узнает, но насыщенной и продолжительной реакции не проявляет;
- К ласке аутичный ребенок относится необычно: иногда равнодушно или даже неприязно, но даже если испытывает приятные ощущения и переживания, то быстро пресыщается;
- Отношение к моментам дискомфорта может сопровождаться негативными аффективными реакциями, либо безразличием к ним;
- Потребность в контактах с другими людьми может проявляться по разному: в одних случаях ребенок не испытывает такой потребности или быстро пресыщается, стремится избегать контактов; в других относится к контакту индифферентно, вяло [1, с. 305].

Асинхронное психическое ребенка с РДА влияет на организацию его поведения в разнообразных ситуациях. Поведенческие реакции ребенка непредсказуемы, импульсивны, что затрудняет возможность достоверно установить раздражитель, который послужил стимулом неадекватной аффективной реакции. Изменение поведения аутичного ребенка выражаются в стойких страхах, агрессии, негативизме и других поведенческих реакциях, которые являются определенным защитным барьером для ребенка с РДА.

У них очень рано проявляются *страхи*, которые могут быть диффузными, неконкретными, на уровне общей тревоги и беспокойства, и дифференцированными, когда ребенок боится определенных предметов и явлений, при чем, перечень объектов страха поистине бесконечен, они различны по своей природе. Страхи занимают одно из ведущих мест в формировании отклоняющегося поведения этих детей. В одних случаях причина их возникновения – повышенная чувствительность к звуковым, световым и другим сенсорным воздействиям. В других случаях объект боязни действительно является источником определенной опасности, но занимает слишком большое место в переживаниях ребенка, опасность как бы переоценивается. Такие страхи называют сверхценными, и они свойственны всем детям, но если при нормальном развитии страх постепенно рассеивается, занимает место соответствующие реальности, то при аутизме повторные взаимодействия с пугающим объектом не только не смягчают, но и усиливают его, делая стойким. Чувство страха, сохраняющееся годами, определяет стремление детей к сохранению привычной окружающей обстановки, продуцированию ими различных защитных движений и действий, носящих характер ритуалов. Малейшие перемены (перестановка мебели, изменение режима дня) вызывают бурные эмоциональные реакции. Это явление получило название "феномен тождества". Общей особенностью страхов при РДА вне зависимости от

их содержания и происхождения являются их сила, стойкость, труднопреодолимость.

Агрессия представляет собой одну из наиболее частых проблем поведения, возникающих у ребенка с нарушениями эмоционального развития. Причины агрессивных проявлений и формы их выражения могут быть разнообразны. Для раннего возраста особенно характерна генерализованная агрессия, возникающая на фоне возбуждения ребенка, провоцируемая слишком сильными эмоциональными переживаниями. Другая частая причина агрессии - протестная реакция. Также как уход от реальности, который заглушает неприятные воздействия извне аутостимуляцией, она выполняет в этом случае функцию защиты. Аутичный ребенок протестует, прежде всего, против превышения доступного ему уровня взаимодействия с окружающими и нарушения стереотипных условий его существования. При этом агрессивные действия ребенка могут быть направлены как на близкого человека, так и на самого себя (он начинает плакать, бить себя, кусать себе руки). Агрессия может проявляться и как влечение: стремление схватить за волосы, вдавиться подбородком в плечо взрослого. Справиться с этим очень трудно. Попытки переключить ребенка на какое-то другое впечатление, запретить ему подобные действия путем окрика, наказания не только малоэффективны, но и приводят обычно к их усилению, либо возникновению самоагрессии. Агрессивные действия как форма общения с окружающим миром возникают на фоне усиления психической активности ребенка, поднятие его эмоционального тонуса, появления направленности вовне.

При благополучном аффективном развитии ребенок, как известно, переживает этап особого расцвета *негативизма* в определенные возрастные периоды, содержанием которых является отстаивание собственного «Я». Наблюдаемые у аутичного ребенка аналогичного возраста проявления негативизма качественно отличаются. Чаще всего они отражают не его протест против подавления своей самостоятельности, а все то же постоянное стремление сохранить неизменность окружающего и своих ограниченных форм взаимодействия с ним. Часто причиной возникновения негативизма является особая зависимость малыша от непосредственных влияний окружающего сенсорного поля: ему трудно оторваться от какого-то захватывающего впечатления, оборвать незавершенное действие. Поэтому взрослый должен быть особенно терпеливым и осторожным в поиске подходящего момента для обучения ребенка, в оказании ему помощи, чтобы не навредить и не усугублять ситуацию.

Родители таких детей очень часто теряются, не зная как успокоить ребенка. В большинстве случаев реакция малыша зависит от степени тяжести отклоняющегося развития (Е. Баенская, О. Никольской). Например, если ребенок с 1-й степенью аутизма чувствует какой-то

дискомфорт или опасность в окружающей среде наблюдается полевое поведение, когда он просто «перевоплощается» в определенного персонажа или животного и т.д., начиная имитировать соответствующее поведение.

У детей со 2-й степенью выразительности РДА сохраняется сильный симбиоз с матерью или другим близким ему человеком, который ухаживает за ним. Если его попытаться прервать, то он понесет тяжелые психотравмирующие последствия, которые только усугубляют ситуацию, такие дети пытаются постоянно сохранить стабильность в окружающей среде, чтобы ничто не нарушало их покой.

Детям с 3-степенью присуща чрезмерная увлеченность собственными стойкими интересами, они годами играют в одну игру, рисуют одни и те же рисунки и если кто-то посторонний вмешается в их стереотипную деятельность, нарушая последовательность, то это влечет за собой ряд аффективных реакций, начиная от растерянности и заканчивая агрессией в сторону обидчика. Их привязанность к родителям сочетается с желанием контролировать взаимоотношения с ними, доминировать и навязывать свою волю.

4-я степень РДА наиболее легкая, ребенок характеризуется сверхтормозимостью, что и проявляется в его поведении, он более спокоен, способен на недлительный контакт глаз с собеседником. На первый план выступают механизмы защиты в виде двигательных и вербальных стереотипов, он начинает циклично повторять одно и то же предложение или движение [2, с. 160-162].

Главной общей причиной нарушения поведения и социального взаимодействия аутичного ребенка выступает ее сенсорная дезинтеграция, несогласованное функционирование психической сферы. Психика такого ребенка не позволяет эффективно обрабатывать информацию извне, накапливать опыт, формировать сложные формы поведения адекватные ситуации.

Повышенной чувствительности к сенсорным стимулам может оказывать влияния на неадекватные проявления ребенка. Она может выражаться в непереносимости бытовых шумов обычной интенсивности (звука кофемолки, пылесоса, телефонного звонка и т. д.); в нелюбви к тактильному контакту, как брезгливость при кормлении, и даже, например, при попадании на кожу капель воды; в непереносимости одежды; в неприятии ярких игрушек. Следует отметить, что неприятные впечатления у такого ребенка не только легко возникают, но и надолго фиксируются в его памяти. Особенность реакций на сенсорные впечатления проявляется в очень характерной тенденции развития - при недостаточной активности, направленной на обследование окружающего мира, и ограничении разнообразного сенсорного контакта с ним, наблюдается выраженная «захваченность», «очарованность» отдельными определенными впечатлениями (тактильными, зрительными, слуховыми,

вестибулярными), которые ребенок стремится получать вновь и вновь. Часто отмечается очень длительный период увлечения каким-то одним впечатлением, которое через какое-то время сменяется другим, но столь же устойчивым. Часто в подобных случаях родители начинают думать, что они действительно мешают своему малышу. Сенсорные увлечения малыша начинают отгораживать его от взаимодействия с близкими и, как следствие, от развития и усложнения связей с окружающим миром, формирования адекватных форм поведения.

Еще одним фактором, который играет очень важную роль в формировании социально приемлимых поведенческих, аффективных реакций ребенка является феномен «привязанности». Это тот основной стержень, вокруг которого налаживается и постепенно усложняется система отношений ребенка с окружением. Основными признаками формирования привязанности, как уже говорилось выше, является происходящее на определенном возрастном этапе выделение младенцем «своих» из группы окружающих его людей, а также очевидное предпочтение одного лица, ухаживающего за ним, переживание разлуки с ним. Привязанность может проявляться с двух сторон, встречающихся при разных вариантах аутистического развития: сверх привязанности как на физическом, так и на эмоциональном уровне и не сформированности привязанности, ее отсутствии. При аутистическом развитии возникают три типа симбиоза с близкими, которые занимают важное место в развитии поведенческих проявлений ребенка. Первый тип - сверхсильная привязанность к одному лицу на уровне примитивной симбиотической связи (совместного неразделимого существования). Такая привязанность проявляется, прежде всего, только как негативное переживание отделения от матери. Второй тип - дозированность проявления признаков привязанности. При такой форме складывающейся эмоциональной связи с матерью ребенок может рано начать выделять маму и иногда проявлять по отношению к ней исключительно по собственному побуждению сверхсильную, но очень ограниченную по времени положительную эмоциональную реакцию. Третий тип, при котором может также наблюдаться длительная задержка в выделении какого-то одного лица в качестве объекта привязанности, иногда ее признаки появляются значительно позже – после года и даже после полутора лет. При этом малыш демонстрирует равную расположенность ко всем окружающим. Часто у таких детей вообще не возникает характерного для возраста 7–8 месяцев «страха чужого», кажется, что они даже предпочитают чужих, охотно кокетничают с ними, становятся более активными, чем при общении с родными. Правильно построенные отношения с ребенком, на основе его привязанности к окружающим, способствует дальнейшему развитию адекватного отношения к окружающей среде, которое значительно улучшит его жизнь [4, с. 51].

Поведенческие проблемы в случае такого сложного нарушенного развития как ранний детский аутизм требуют очень осторожного отношения к себе, особенно на этапе своего возникновения. Неправильная реакция близких, которые естественно пытаются устранить нежелательный способ поведения малыша, часто лишь его усиливает и закрепляет или приводит к появлению новых "странностей" ребенка. Сложность заключается, прежде всего, в том, что все эти проблемы тесно связаны между собой, невозможно пытаться решить каждую из них отдельно, не затрагивая остальные. Вполне закономерным является тот факт, что ослабление какой-то одной нежелательной поведенческой тенденции приводит к временному усилению другой.

Этапы и задачи психокоррекционного процесса должны определяться степенью тяжести самого нарушения. Основные его направления заключаются в том, чтобы ориентировать аутичного ребенка во внешний мир, обучения его простым навыкам контакта более сложным формам поведения, развитие самосознания и личности аутичного ребенка. О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Лимблинг выделяют следующие основные задачи психологической помощи детям с аутизмом:

- Преодоление негативизма при общении и установлении контакта с аутичным ребенком;
- Смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта;
- Повышение психической активности ребенка в процессе общения со взрослыми и детьми;
- Преодоление трудностей организации целенаправленного поведения;
- Преодоление отрицательных форм поведения (агрессии, негативизма, страхов и др.)
- Организация целенаправленного взаимодействия психолога с ребенком в процессе доступной ему игры или другой формы деятельности [3].

Дети с синдромом РДА - особенные, для них характерны своеобразные способы коммуникации и поведения. Комплексная работа специалистов (педиатра, психоневролога, психолога, психотерапевта, социального и коррекционного педагогов) должна быть направлена на то, чтобы помочь ребенку адаптироваться к новой окружающей среде, выработать элементарные навыки общения. Необходимо таких детей обучать новым способам взаимодействия с другими детьми, взрослыми; развивать умения замечать и реагировать на внешние изменения среды; коррегировать негативные протестные реакции, которые часто сопровождают их поведение; стимулировать повышение качество жизни и функциональной независимости ребенка.

Список использованной литературы

- 1. Назарова Н.М.** Специальная педагогика / Н.М. Назарова - 2-е изд., стереотип.—М.:Издательский центр «Академия», 2002.- 400 с.
- 2. Миронова С.П.** Основы корекційної педагогіки / С.П.Миронова - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський університет імені Івана Огієнка, 2010.-264 с.
- 3. Мамайчук И.И.** Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук - СПб.: Речь, 2004. – 400с.
- 4. Баенская Е.** Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст)/Е.Баенская-М: Теревинф, 2009г.-112с.
- 5. Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Піскун В.М.** Основы дитячої патопсихології / Н.Ю.Максимова, К.Л.Мілютіна, В.М.Піскун - К.: Перун, 1996.- 464.
- 6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.** Аутичный ребенок: пути помощи. / О.С.Никольская, У.Р.Баенская, М.М.Либлинг.- М: Теревинф, 2009г.-288с.

Кальницька Д. І. Особливості поведінки дитини з аутизмом

В статті представлений теоретичний огляд особливостей поведінки в процесі соціальної взаємодії дітей з аутизмом. Розглянуті найбільш поширені форми “проблемної” поведінки та причини, що її обумовлюють, у даній категорії дітей.

Ключові слова: поведінка, аутизм, асинхронічний розвиток, соціальна взаємодія

Кальницкая Д. И. Особенности поведения ребенка с аутизмом

В статье представлен теоретический анализ особенностей поведения в процессе социального взаимодействия детей с аутизмом. Рассмотрены наиболее распространенные формы «проблемного» поведения и причины его возникновения у данной категории детей.

Ключевые слова: поведение, аутизм, асинхронное развитие, социальное взаимодействие

Kalnitskaya D. I. Features of behaviour of the child with an autism

In the article the theoretical analysis of features of conduct in the process of social co-operation of children is presented with autism. Most widespread forms of «problem» conduct and reason of his origin is considered at this category of children.

Keywords: conduct, autism, asynchronous development, social co-operation

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

Постановка проблеми, актуальність. На сучасному етапі досить гостро виступає проблема саме свідомого вибору професії, професійного самовизначення розумово відсталих підлітків. Сучасні науковці вважають, що розумово відсталі підлітки, як і їх однолітки з нормальним інтелектом, повинні визначитися із вибором професії самостійно, а не керуватися поглядами вчителів, психологів чи батьків. Навпаки, психологи та педагоги повинні спрямовувати та допомагати підліткам із вадами інтелекту у виборі майбутньої професії, а не визначати чи обирати за них. Головною проблемою цього вибору є затримане формування, або неформування взагалі, адекватної оцінки своїх можливостей та зіставлення її із вимогами до тієї чи іншої професії. Виходячи з цього, у розумово відсталих підлітків потрібно формувати ці вміння та спрямовувати (але не визначати) їх на підходящий саме для них вид професійної діяльності, а отже, створювати сприятливі умови для процесу професійного самовизначення. Особливого значення ця проблема набуває в умовах інклюзивної освіти, коли підлітки із вадами інтелектуальної сфери одночасно навчаються із підлітками з типовим інтелектуальним розвитком, та одночасно обирають свій майбутній професійний шлях. На етапі визначення майбутнього професійного шляху дуже важливою є саме психологічна допомога у виборі професії [1; 3; 6; 7; 9; 12; 13].

Аналіз останніх теоретичних досліджень. Проблемами профорієнтації й самовизначення підлітків займалися такі вчені, як Ананьєв Б. Г., І. І. Баріхашвілі, Вітковська О. І., Гільбух Ю. З., Голомшток О. Є., Жемера Н., Загвязинский В. И., Захаров М. М., Ірле М., Климов Є. О., Липа В. О., Миронова С. П., Мясіщев В. М, Платонов К. К., Пряжніков М. С., Рубінштейн С. Л., Рубінштейн С. Я., Степаненков М. К., Успенський В. Б., Чернявська О.П., Столяренко А. Н., Столяренко Л.Д. та інші [1; 2; 4; 5; 8; 9].

Формування мети статті. Виявлення особливостей професійного самовизначення розумово відсталих підлітків.

Особистість – системна соціальна якість, якої набуває індивід у предметній діяльності та спілкуванні, що характеризує рівень і якість вияву в нього суспільних відносин [1, с. 236].

Рубінштейн виокремлював 3 аспекти особистості:

- чого бажає особистість, що для неї привабливо, до чого вона прямує? Це питання про спрямованість, настанови та тенденції, потреби, інтереси та ідеали;

- що може особистість? Це питання про здібності та обдарованість;

- що особистість є? Що з її тенденцій та настанов закріпилося в якості стержневих особливостей особистості? Це питання про характер.

Таким чином, Рубінштейн С. Л. включає в структуру особистості її спрямованість, характер та здібності. Також, деякі автори (Мясіщев В.М., Ананьев Б.Г. та ін.) виділяють такий компонент, як темперамент, як психофізіологічну основу особистості [2, с. 335].

На думку С. Л. Рубінштейна, особистість не тотожна із свідомістю, чи із самосвідомістю. Процес становлення людської особистості включає в себе, як невід'ємний компонент, формування його свідомості та самосвідомості: це є процес розвитку свідомої особистості. Без свідомості та самосвідомості не існує особистості. Проблема психологічного вивчення особистості не припиняється на вивчанні психічних властивостей особистості – її здібностей, темпераменту та характеру; вона завершується розгортанням самосвідомості особистості [2, с. 635].

В ході профорієнтаційної роботи для успішного професійного самовизначення особистості людина може неодноразово проходити професійну консультацію, профвідбір або профвідбір. В остаточному підсумку, головною метою профорієнтаційної роботи є самовизначення особистості саме в професійному плані [3, с. 22].

Самовизначення професійне – вибір особистістю виду майбутньої професійної діяльності, що відбувається на основі наявних у неї професійних нахилів, інтересів і сформованих здібностей. Сутність самовизначення професійного полягає в усвідомленні особистістю відповідності своїх можливостей психологічним вимогам професії, своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за виконання зобов'язань, які виникають у зв'язку із зробленим вибором. Зазвичай остаточно формується на кінцевому етапі шкільного навчання і є результатом профорієнтаційної роботи школи, сім'ї громадськості [1, с. 312].

З наведеного визначення випливають наступні, дуже важливі в методологічному відношенні висновки. По-перше, професійне самовизначення є не пасивним психологічним процесом, а пов'язане з певною діяльністю людини. По-друге, для його реалізації у людини повинні бути сформовані образи бажаного майбутнього, тобто особистість повинна усвідомити своє «хочу». По-третє, людина повинна усвідомити саму себе, свої особистісні можливості й обмеження, тобто зрозуміти власне «можу». По-четверте, оскільки мова йде про пошук власного місця в системі міжособистісних відносин, виходить, людині необхідно зрозуміти, що ж конкретному соціуму, у якому вона перебуває, необхідно тепер, тобто «треба» [3, с. 23].

Отже, про вдале професійне самовизначення, в умовах інклюзивного навчання, можна вести мову тільки в тому випадку, якщо людина буде враховувати всі три фактори: свої професійні бажання

(хочу), особисті психофізіологічні можливості (можу) і потреби кадрового ринку праці того регіону, де він проживає (треба). Тільки при правильному розумінні співвідношення й значимості цих компонентів професійного самовизначення можлива науково обґрунтована організація стрункої системи профорієнтаційної роботи [3, с. 23].

Професійне самовизначення в контексті цілісного життя особистості може виступати як проблема духовна, психічна або соціально-психічна. Духовна сторона проблеми полягає в актах вибору, самопізнання й виявлення свого визначення, які є головними рушійними силами, що спрямовують розвиток особистості й визначають її долю. Психічна ж сторона самовизначення висвітлюється через складний комплекс відчуттів людини, особливості сприйняття нею дійсності й систему відносин, які формуються в індивідуальному досвіді особистості й істотно впливають на її спілкування, дії, вчинки й рішення. Соціально-психічна сторона проблеми професійного самовизначення особистості розкривається в потребі визначення свого місця в діяльності людей і людських відносин.

Професійне самовизначення – це подія, яка змінює все життя людини та впливає не тільки на її професійну складову. Воно істотно впливає й на брачно-сімейні перспективи, і на матеріальний добробут, і на психологічну гармонію, самооцінку й взаємини із самим собою, і на місце проживання, поїздки й переїзди, і на багато чого іншого – важко назвати хоча б один аспект життя, на який не впливав би, причому істотно, вибір професії, зроблений після закінчення школи[9, с. 127]. Таким чином, професійне самовизначення особистості – це складний багатокомпонентний процес, спрямований на вирішення людиною важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору й знаходження свого місця в життєвому просторі.

Професійне самовизначення здійснюється протягом певного, іноді навіть тривалого, періоду життя особистості й направляється внутрішніми факторами її розвитку, у яких відбиваються об'єктивні зовнішні умови.

Професійне самовизначення – це вибір професії на підставі аналізу, оцінки внутрішніх ресурсів суб'єкта, вибору й співвіднесення їх з вимогами професії та наступне формування його як суб'єкта праці й професіонала.

Процес професійного самовизначення складається з наступних стадій:

1. Виникнення й формування професійних намірів і початкове орієнтування в різних сферах праці;
2. Професійне навчання як освоєння обраної професії;
3. Професійна адаптація – формування індивідуального стилю діяльності й включення в систему виробничих і соціальних відносин;

4. Самореалізація в праці – здійснення або нездійснення тих очікувань, які пов'язані з професійною працею [10, с.121].

Структура професійного самовизначення за Климовим Є.О.:

1. Інформованість про підстави вибору професії;
2. Формування схильностей, інтересів, що спричиняють емоційне переживання задоволеності не тільки результатом, але й процесом діяльності;

3. Поява нових якісних синтезів здібностей, операційних можливостей;

4. Виникнення специфічних взаємин з оточенням у зв'язку з обговоренням майбутнього;

5. Перетворення взаємин з оточенням з приводу обговорення майбутнього;

6. Утворення нових якісних синтезів у самосвідомості, формування вимог до майбутньої професії, професійного статусу;

7. Складання особистих професійних планів як образів з їхньою регулюючою функцією відносно професійного шляху[8, с. 4].

Деякі вчені вважають, що процес професійного самовизначення має динамічний, усвідомлений характер і здійснюється протягом всього життя людини.

Жемера М. виділяє такі етапи професійного самовизначення:

1. Емоційно-образний – характерний для дітей старшого дошкільного віку;

2. Пропедевтичний – характерний для учнів молодшого шкільного віку (1-4 класи);

3. Пошуково-зондувальний – характерний для молодших підлітків (4-7 класи);

4. Період розвитку професійної самосвідомості (8-9 класи);

5. Період уточнення соціально-професійного статусу (10-12 класи);

6. Період входження в професійну діяльність (учні і студенти середніх спеціальних, професійно-технічних і вищих закладів освіти);

7. Саморозвиток фахівця безпосередньо в професійному середовищі [10, с. 29].

Є. О. Климов виділяє два рівні професійного самовизначення:

1. Гностичний. На цьому етапі виникає перебудова свідомості й самопізнання підлітка.

2. Практичний. Рівень реальних змін соціального статусу людини.

Етапи професійного самовизначення підлітків:

1.Професійний інтерес. Функціональна природа професійного інтересу дозволяє розглядати його як емоційне, позитивне відношення учнів до певної професії, зв'язане із прагненням розширити межі знань і умінь, що характеризується вольовою настановою на оволодіння потребою в активній діяльності.

2. Професійна спрямованість. Це відношення до тих або інших професій, що склалося на основі певного обсягу знань про зміст професії, потребі в ній на ринку праці, місце придбання професії, позитивного або негативного сприйняття всього, що пов'язане з професією, врахування особистих фізичних, психічних і матеріальних можливостей.

3. Професійні наміри (певна мета і чіткій план дій).

4. Вибір професії. Це досить складний процес, на перебіг і результат якого впливають різноманітні фактори. Дослідники виділяють наступні компоненти ситуації вибору професії:

- загальна й регіональна структури потреб суспільства в кадрах;
- соціальне макро- і мікро оточення;
- сукупність змістовних особливостей, різних видів трудової діяльності й вироблених у суспільстві оцінних відносин до них;
- сукупність психологічних, психофізіологічних та інших особливостей самої людини;
- ступінь і спрямованість інформативності суб'єкта вибору про світ професій і структуру потреб у кадрах [12, с. 343].

Результати дослідження. В ході проведення дослідження ми визначили для себе наступні компоненти професійного самовизначення, спираючись на структуру особистості за С. Л. Рубінштейном:

- бажання та інтереси розумово відсталих підлітків відносно тієї чи іншої професійної діяльності;
- здібності та схильності, включаючи рівень психофізичного розвитку;
- тип темпераменту та характерологічні особливості;
- готовність до вибору професії.

За методикою «Опитувальник для виявлення готовності школярів до вибору професії»: 40% учнів показали середню готовність до вибору професії. Низька готовність до вибору професії виявилася також у 40% вихованців. Результати методики показали, що 20% дітей взагалі неготові до вибору професії. Високу готовність до вибору професії не продемонстрував жоден вихованець.

За методикою «Диференційно-діагностичний опитувальник» 50% учнів виявили інтерес до професій типу Т – «людина – техніка». Їм підходять такі професії, як слюсар, швачка та інші. 30% зацікавилися професіями типу П – «людина – природа». Сюди включені всі професії, пов'язані з рослинництвом, тваринництвом, лісовим господарством. 10% учнів виявили схильність до професій типу Л – «людина – людина». Це професії, пов'язані зі спілкуванням і обслуговуванням людей. Спрямованість на професії типу Х – «людина – художній образ» показали також 10% дітей. 0% виявили інтерес до професій типу З – «людина – знакова система». Таким чином, ми спостерігаємо найбільшу привабливість технічних професій та професій, пов'язаних з рослинництвом і тваринництвом для школярів. Майже такі результати

виявили за методикою Є. О. Климова « Визначення типу майбутньої професії».

За методикою «Матриця вибору професії» 30% учнів обрали такі сфери праці як людина, 20% - техніка та 20% - рослини, та по 10% за тварин, мистецтво та продукти. Та за такі види праці як конструювання та управління по 30%, творчість та захист по 10%, та 20% за обслуговування. Таким чином досліджуваним підходять такі професії як: флорист, фітодизайнер, фермер, садовод, водій, слюсар, тесляр, теле-, та радіо- майстер, майстер автосервісу, дизайнер, службовець цирку, лісник, тваринник, птахівник, скотар, артист, музикант, стиліст, перукар, продавець, офіціант, художник, гример, костюмер, кухар, кондитер, кулінар, пакувальник. Професії підібрані враховуючи психофізичні особливості учнів.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що учні старших класів досить добре орієнтуються у світі професій, та особливо у світі професій, які вони мають змогу освоїти, але бажання освоювати ці професії у них майже не виникає. У більшості випадків учні обирають професії, які є досить важкими для засвоєння даною категорією людей. У роботі з підлітками психолог повинен не тільки визначати здібності та інтереси дітей до тих чи інших видів професій, він також повинен орієнтувати її на освоєння тих видів професій, які можуть їм підкоритися враховуючи рівень їх психофізичного розвитку.

Про вдале професійне самовизначення можна вести мову тільки в тому випадку, якщо людина буде враховувати всі три фактори: свої професійні бажання (хочу), особисті психофізіологічні можливості (можу) і потреби кадрового ринку праці того регіону, де він проживає (треба). Тільки при правильному розумінні співвідношення й значимості цих компонентів професійного самовизначення можлива науково обґрунтована організація стрункої системи профорієнтаційної роботи. На думку С. Л. Рубінштейна, також слід враховувати характер та тип темпераменту людини для більш точного та повного розглядання особистості.

З проведеного нами дослідження, можна зазначити, що розумово відсталі підлітки не можуть співвідносити свої інтереси та бажання із реальними здібностями та психофізичними особливостями. На першому місці для розумово відсталих підлітків, насамперед, стоять їх бажання виконувати визначений вид праці, не розуміючи, що для його виконання потрібно здобути певні вміння та навички за допомогою своїх здібностей та схильностей та на основі певного рівня психофізичного розвитку. А іноді, підлітки із інтелектуальною недостатністю, навіть не співвідносять певні вміння та навички із зазначеними видами праці чи певними професіями.

Для усунення проблем нерозуміння розумово відсталими підлітками певних вимог до обраної ними професійної діяльності

потрібно різноманітними способами та методами наочно показувати для чого потрібні деякі вміння та навички, вчити співвідносити свої реальні можливості із вимогами певних професій.

Спираючись на етапи реалізації професійно-трудової соціалізації молоді з вадами психофізичного розвитку за Альонкіною О. А. та Черніковою Т. В. можна виділити наступні види роботи під час проведення психологічного супроводу профорієнтаційної роботи:

1. Бесіда – найпоширеніший вид роботи педагогів із вихованцем.
2. Рольові ігри включають в себе елементи наслідування.
3. Екскурсії до закладів проводяться з метою знайомства вихованців з професіями, заохочення їх до норм соціальної поведінки у суспільстві, розвиток їх вміння орієнтуватися в оточуючому житті.

4. Конструювання включає в себе роботу із набором деталей дитячого конструктора, ліпку з пластиліну та солоного тіста. Цей вид роботи дозволяє орієнтуватися в успішнім виконанні мілкої ручної праці, розвивати уявлення, пам'ять, просторове мислення, координацію рухів. Надалі отримані навички знадобляться для успішного просунення за професійно-трудовою спрямованістю.

5. Інтегровані форми роботи використовуються педагогічним колективом при ознайомленні вихованців з оточуючим світом. Використовуються різні форми роботи шляхом суміщення різних видів діяльності: малювання та заняття з праці, малювання та виготовлення одягу для іграшок та ін..

6. Знайомство з народними ремеслами відбувається через бесіди та показ робіт з образотворчого мистецтва та ремесленого спрямування.

7. Аналіз витворів художньої літератури про людей праці.

8. Професійні проби – дії вихованців переходять від «цікавої праці» до статусу праці-випробування, перевірки готовності молоді із вадами психофізичного розвитку виконувати трудові дії за запропонованими спрямуваннями трудової діяльності.

9. Попередня професійна діагностика проводиться в ході спостереження за працею вихованців, словесно оцінюється якість продуктів їх праці.

10. Професійне інформування – продовження педагогічної роботи по ознайомленню вихованців зі змістом посильних для них професій та видів праці.

11. Професійне освічення – прогнозування тенденцій розвитку різних видів праці, їх перспективності в плані працевлаштування.

12. Професійна пропаганда пов'язана з професійним інформуванням та спрямована на орієнтацію на мало престижні вакансії.

13. Професійна консультація – надання допомоги у виборі професії, із урахуванням індивідуальних психофізичних можливостей кожного з учнів.

14. Професійні проби – практична перевірка знань у різних сферах праці шляхом пред'явлення своїх вмінь та навичок в практичній роботі за трудовою освітою.

15. Розвиток словникового запасу учнів.

16. Словарна робота з професійною лексикою.

17. Робота над зв'язним мовленням [10, с. 65].

Вище наведені види та форми в профорієнтаційній роботі розкривають для підлітків із інтелектуальною недостатністю відповіді на такі питання: «чого я хочу?» та «що я можу?». Психолог на цьому етапі повинен закріпити та навчити співвідносити ці параметри. Для розумово відсталих підлітків самовизначення особистості ще не є вже зрілим, свідомим виявленням і встановленням власної позиції в різних життєвих ситуаціях. Особистісне самовизначення є новоутворенням не тільки підліткового, але й юнацького віку, саме тому важливо звертати увагу на самому початку його формування, формувати згідно урахування психофізичних особливостей розумово відсталих підлітків, їх схильностей та здібностей, типу темпераменту та відповідно до їх інтересів, цінностей та ідеалів. Лише в такому випадку будуть враховані всі параметри професійного самовизначення. Але психолог повинен пам'ятати й про те, що остаточний вибір повинні зробити самі підлітки, а згодом, і юнаки; завдання психолога носить підштовхуючий, спрямовуючий характер: він ніби систематизує за певними критеріями всі знання та вміння для подальшого професійного самовизначення підлітків.

Таким чином, можемо зазначити наступне: розумово відсталі підлітки досить добре орієнтуються в світі професій, але не можуть співвідносити свої можливості зі своїми бажаннями, не розуміють, що для оволодіння тією чи іншою професійною діяльністю потрібно мати певний рівень психофізичного розвитку, певні здібності, схильності та бажання. Тому, психологу потрібно навчити співвідносити розумово відсталих підлітків ці критерії та робити висновки, а згодом, і добирати підходящі для них види роботи з урахуванням їх бажань та інтересів.

Список використаної літератури

1. Психологічна енциклопедія / О. М. Степанов – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с. **2. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с. **3. Психологічні** основи профорієнтації і професійного самовизначення / І. І. Баріхашвілі, М. П. Ворона, Г. В. Грищенко, І. М. Старіков. – К. : «Видавничий дім «Професіонал», 2009. – 208 с. **4. Миронова С. П.** Олигофренопедагогика. Компактний учебный курс: Учебное пособие. – Каменец-Подольский: государственный университет, редакционно-издательский отдел, 2008. – 204с. **5. Рейда К.** Готовність учнів допоміжної школи до самостійної праці // Дефектологія. – 2003. – №2. –

с.39-42. **6. Райс Ф.** Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 624с.: ил. **7. Климов Е. А.** Профорентация и психология // Вестник МГУ. Серия Психология. – 1985. – №1. – с.3-6. **8. Климов Е. А.** Психологическое профессиональное самоопределение. – М.: Просвещение, 1989. – 223с. **9. Исамутдинов Д. И., Богатова А. В.** Совершенствование системы профессионально-трудовой подготовки школьников с нарушениями интеллекта // Дефектология. – 2004. – №3. – с.75-77. **10. Борисова Е. М., Гуревич К. М.** Психологическая диагностика в школьной профориентации // Вопросы психологии. – 1986. – №1. – с.77-82. **11. Вершинин С. И.** Как оценивать эффективность профориентации школьников // Школа и производство. – 1990. – №6 – с.18-21. **12. Демин А. Н.** Психологическое содержание профессиональной ориентации // Прикладная психология и психоанализ. – 1999. – №4. – с.12-27. **13. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: «МП Леся», 2010. – 779с.

Карпова М. С. Особливості професійного самовизначення розумово відсталих підлітків

В статті наведені теоретичні положення з проблеми професійного самовизначення розумово відсталих підлітків, наведені результати дослідження з виявлення особливостей професійного самовизначення розумово відсталих підлітків, також, наведені загальні психолого-педагогічні рекомендації щодо проблеми професійного самовизначення розумово відсталих підлітків.

Ключові слова: особистість, особистість розумово відсталого підлітка, самовизначення, самовизначення професійне, професійна спрямованість, профорієнтаційна робота, схильність, здібність, інтереси

Карпова М. С. Особенности профессионального самоопределения умственно отсталых подростков В статье приводятся теоретические положения по проблеме профессионального самоопределения умственно отсталых подростков, приведены результаты исследования по выявлению особенностей профессионального самоопределения умственно отсталых подростков, так же, приведены общие психолого-педагогические рекомендации к проблеме профессионального самоопределения умственно отсталых подростков.

Ключевые слова: личность, личность умственно отсталого подростка, самоопределение, самоопределение профессиональное, профессиональная направленность, профессиональная работа, склонность, способность, интересы

Karpova M. S. Features of professional self-determination of mentally retarded teenagers

The Abstract: theoretical positions happen to In article on problem of the professional self-determination mentally retarded teenager, brought results of the study on revealing the particularities of the professional self-determination mentally retarded teenager, in the same way, are brought general psycho-pedagogical recommendations to problem of the professional self-determination mentally retarded teenager.

Keywords: the person, the person of the mentally retarded teenager, self-determination, self-determination professional, a professional orientation, professional work, propensity, ability, interests.

УДК 376-056.36

К. В. Книш

ОСОБЛИВОСТІ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Суспільство завжди приділяє особливу увагу проблемі поведінки людей, яке не відповідає загальноприйнятим або офіційно встановленим соціальним нормам. Актуальність проблеми асоціальної поведінки обумовлена виникненням в рамках психології особливого напрямку (спеціальної психологічної теорії) - психології девіантної поведінки.

Проблема девіацій в поведінці - одна з центральних психолого-педагогічних проблем. Поведінкові норми є тим механізмом, який утримує громадську систему в стані життєздатної рівноваги в умовах неминучих змін. Норма - це поведінка людини, яка не випадає із загальноприйнятої системи поведінки в даному колективі і не викликає емоційної реакції (негативної / позитивної) в інших членів колективу, є нормою поведінки в даному соціумі.

Проблемами відхилення в поведінці, його формуванням і профілактикою займалися такі вчені як Ч. Беккарло, М. Вебер, Е. Феррі, Р. Парсонс. У цьому плані значну цінність представляють роботи А. Макаренко, С. Белічевої, М. Ярошевського, В. Крутецького, В. Балцевич, Г. Гаврилової, І. Кона, А. Краповського, В. Лелюх, Р. Овчаровій, А. Пріхожан, Б. Титова, М. Цілуйко, і багатьох інших. Методологічною базою дослідження стали ідеї А. Макаренко про роль колективу у формуванні особистості підлітка, Б. Титова про роль культурно-дозвільної діяльності в соціалізації підлітків, Г. Фролової про значення клубу і клубної діяльності колективу у формуванні особистості, С. Белічевої про значення організації повноцінного спілкування з оточуючими для корекції девіацій у поведінці. З підлітками які мають прояви асоціальної поведінки ведеться робота загальноосвітніми культурно-дозвільними установами, а також соціальними реабілітаційними центрами. Ця робота не завжди дає позитивний

результат. Потреба у вдосконаленні виховного процесу в сучасних умовах передбачає пошук шляхів підвищення ефективності педагогічного впливу на особистість підлітка, здатних забезпечити його соціалізацію. Однією з умов підвищення ефективності виховної роботи є діяльність, до завдань якої входить формування позитивних індивідуальних інтересів особистості підлітків [1, с. 33].

Підлітковий вік зазвичай характеризується як переломний, перехідний, критичний, важкий, вік статевого дозрівання. Підлітковий період розвитку охоплює вік з 11 до 15 років, співпадаючи з навчанням у середніх класах школи і характеризується початком перебудови організму дитини: прискореним фізичним розвитком і статевим дозріванням. У підлітковому віці змінюються умови життя і діяльності підлітка, що призводить до перебудови психіки, появі нових форм взаємодії між однолітками. У підлітка змінюється суспільний статус, становище в колективі, йому починають пред'являтися більш серйозні вимоги з боку дорослих. Відбувається психологічне віддалення підлітка від сім'ї і школи, їх значення в становленні особистості підлітка знижується, вплив однолітків посилюється. Найчастіше він стоїть перед вибором між офіційним колективом і неформальною групою спілкування. Перевагу підліток віддає тому середовищі і групі, в якій він відчуває себе комфортно, де ставляться до нього з повагою. Це може бути і спортивна секція, і гурток, але може бути і підвал будинку, де збираються підлітки, спілкуються, курять, випивають [3, с. 25].

Нормальну поведінку підлітка вважає взаємодія його з мікросоціумів, адекватне потребам і можливостям його розвитку та соціалізації. Якщо оточення дитини здатне своєчасно і адекватно реагувати на ті чи інші особливості в підлітка, то його поведінка буде нормальним. Підлітків, чия поведінка відхиляється від прийнятих у суспільстві правил, норм поведінки, називають важкими, важковиховуваними, з девіантною, відхиляється, асоціальною поведінкою [1, с. 52].

Відхилина поведінки може бути охарактеризоване як взаємодія дитини з мікросоціумів, що порушує його розвиток і соціалізацію внаслідок відсутності обліку середовищем особливостей його індивідуальності і проявляється в поведінковому протидії встановленим моральним і правовим нормам. Соціальна адаптація особистості є актуальною проблемою впродовж усього розвитку суспільства, тому що людина змушена жити в світі, що складається з інших індивідів. При цьому він взаємодіє як з окремими представниками суспільства, так і з групами людей. і для того, щоб це взаємодія була успішним, людина повинна знати і враховувати цілі і норми, прийняті в даному суспільстві, виконувати певні існуючі правила, знаходити ефективні варіанти поведінки. Вміти пристосовуватися до умов соціального середовища необхідно людині будь-якого віку. Вікові особливості підлітка часто

ускладнюють його адаптацію в різних соціальних умовах. Крім того, адаптуватися йому необхідно не тільки до відносно стабільному дорослому світу, але й до того проміжного спільноті, представленому підлітками і старшими школярами, норми і цінності якого досить мінливі. Багато підлітків потребують допомоги при адаптації не тільки до нового соціального оточення, а й до колишнього оточення, яке представлено набором інших соціальних ролей [2, с. 37]

Асоціальна поведінка - очевидно, що і цей термін не може претендувати на загальність, оскільки не всяке відхиляється асоціально. Щоб поведінці бути асоціальним, необхідно, щоб індивід, його виявляє, або діяв усвідомлено, і тоді його поведінка - наслідок його переконань. Або ж індивід - не соціалізована особистість, - тобто в силу тих чи інших причин не засвоїв моральних і поведінкових норм суспільства, і не діє у відповідності з ними. Такими причинами звичайно вважаються спадкові передумови, певні характерологічні і патохарактерологічні особливості, дефекти раннього виховання, залученість в асоціальні групи, і т.п. У всіх цих випадках присутні об'єктивні (тобто не залежать або слабо залежать від волі індивіда) причини його асоціальної поведінки. У будь-якому випадку, якщо звичайно йдеться про адекватному людину, навіть якщо асоціальність його поведінки не усвідомлюється ним у конкретних поведінкових актах, то вона принципово може бути усвідомлена, якщо до цього будуть прикладені зусилля. Останнє твердження не тривіально, і в етичному аспекті означає, що відповідальність, перш за все, лежить на самому індивіді, а в психологічному - принципову можливість виправлення поведінки через корекцію більш глибоких особистісних утворень. Таким чином, асоціальна поведінка - окремий випадок відхиленої поведінки. Процес порушення соціалізації неповнолітніх відбувається тоді, коли особистість відчуває певні негативні впливи, які виходять з середовища і найближчого поведінки індивіда [3, с. 34].

У зв'язку з цим, негативний вплив випробовуване підлітком зі боку найближчого оточення можна розділити на прямі і непрямі десоціалізуючи впливи [4, с. 48].

Прямі десоціалізуючи впливи середовища виявляються з боку найближчого оточення, які прямо демонструє зразки асоціальної поведінки, антигромадських орієнтацій і переконань, коли діють антигромадські норми та цінності, групові розпорядження, поведінкові регулятори спрямовані на формування особистості асоціального типу. У таких випадках ми маємо справу з так званими ситуаціями десоціалізації. У ролі таких інститутів можуть виступати криміногенні неформальні підліткові групи, групи злочинців, спекулянтів, осіб без певних занять і т.д. Цю ж роль можуть грати і частина сімей аморального типу, де спадщину, аморальний спосіб життя, скандали і дебоші батьків стали нормою повсякденних відносин [4, с. 48].

Мікросоціальної умови (характер сформованих відносин, часткове проживання в родині, чи виховання в умовах навчального закладу (допоміжна школа) дозволяють цим дітям оптимальним чином реалізувати наявні психічні можливості і згодом досить успішно адаптуватися в звичайних соціальних умовах - в побуті, в трудовому колективі і т.д [4, с. 35]. Однак при ряді негативних факторів як біологічного характеру (додаткові інфекційні захворювання, інтоксикації, черепно-мозкові травми), так і соціального (конфліктні ситуації в родині, неправильне виховання), соціальний прогноз щодо цих може бути сприятливим. Серед типів порушень поведінки, які спостерігаються у підлітків з психофізичними порушеннями, найбільше значення мають психопатоподібні розлади, що перешкоджають успішній соціальної адаптації, а нерідко сприяють формуванню асоціальної поведінки аж до правопорушень і злочинів [4, с. 35].

Почуття неповноцінності сприяє появі у деякої частини підлітків артистичних схильностей (від грец. Autos - сам) - хворобливого стану психіки, що характеризується зосередженістю на своїх переживаннях, відходом у себе від реального зовнішнього світу. Підлітки охоче залишаються одні, особливо на природі, воліють заняття, які не потребують суспільства. Ряд вчинків, зовні носить асоціальний характер, наприклад невмотивовані прогули, спроби бродяжництва, також носять характер захисних реакцій [3, с. 47]. Поряд з цим у підлітків з психофізичними порушеннями, педагоги відзначають і ряд позитивних особистісних властивостей: доброзичливість, прихильність до батьків, вчителів. Вони охоче виконують доступну для них роботу по дому, інтернату. Крім порушень шкільної дисципліни (непосидючості, дратівливості, схильності до невмотивованих конфліктів з вчителями і однокласниками, агресії, систематичному прогулам) у цій частині підлітків спостерігається асоціальна поведінка (рання алкоголізація, злочинство, бродяжництво, схильність до нарко- і токсикоманії, сексуальні ексцеси). Для них характерно абсолютна відсутність інтересу до шкільних занять. Як правило, це саме та частина підлітків, яка перебуває на обліку в комісії у справах неповнолітніх. У всьому їх поведінка переважає емоційно-вольова нестійкість, незрілість [1, с. 48].

Основний рушійний мотив поведінки підлітків з психофізичними порушеннями - задоволення. Від завдань, що вимагають навіть незначних зусиль, вони відмовляються. На уроках балакучі, розгальмовані, відволікаються. У будь-якому виді діяльності імпульсивні, нетерплячі і пресищаємі. Через підвищену сугестивності часто втягуються в конфлікти або стають знаряддям скоєння правопорушень чи злочинів) деякі усвідомлюють це самі). Незважаючи на боягузтво, вони легко йдуть на поводу у більш активних дезорганізаторів.

У допоміжної школі (інтернаті) ці підлітки потребують підвищеної уваги з боку педагогів і вихователів, а в періоди загострення -

в госпіталізації в психоневрологічних стаціонарах або дитячих відділеннях при психоневрологічних лікарнях [4, с. 67].

Особливості відхиленої поведінки, може бути охарактеризоване як взаємодія дитини з мікросоціумів, що порушує його розвиток і соціалізацію внаслідок відсутності обліку середовищем особливостей його індивідуальності і проявляється в поведінковому протидії встановленим моральним і правовим нормам. Поведінкові норми є тим механізмом, який утримує громадську систему в стані життєздатної рівноваги в умовах неминучих змін.

Список використаної літератури

- 1. Психология** воспитания: Пособие для методистов дошкольного, начального школьного образования, преподавателей и психологов / Под ред. В. А. Петровского. М.: Аспект Пресс, 1995. - 358 с.
- 2. Райс Ф.** Психология подросткового и юношеского возраста. / Филлип Райс. - СПб.: «Питер», 2000. - 624 с.
- 3. Клейберг Ю. А.** Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков. / Юрий Александрович Клейберг. - Кемерово, 1996. - 289 с.
- 4. Личко А. Е.** Подростковая психиатрия. / Андрей Евгеньевич Личко. - П.: Медицина, 1985. - 416 с.

Кныш К. В. Особливості асоціальної поведінки розумово відсталих підлітків (теоретичний аспект)

Стаття присвячена профілактиці асоціальної поведінки розумово відсталих підлітків. В ній розкриваються поняття: асоціальна поведінка, відхилина поведінка, десоціалізації.

Ключові слова: асоціальна поведінка, відхилинна поведінка, девіації, де соціалізації

Кныш К. В. Особенности асоциального поведения умственно отсталых подростков (теоретический аспект)

Статья посвящается профилактике асоциального поведения умственно отсталых подростков. В ней раскрываются такие понятия: асоциальное поведение, отклоняющее поведение, десоциализация.

Ключевые слова: асоциальное поведение, отклоняющее поведение, десоциализация

Knysh K. V. Features anti-social behavior of mentally retarded adolescents (theoretical aspect)

Paper is dedicated to the prevention of antisocial behavior of mentally retarded adolescents. This article reveals the concepts such asotsialnoe behavior, deviant behavior, desocialization.

Klyuchovi words: asotsialna povedinka, vidhilinna povedinka, devyatsii, desotsializatsii

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ
У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У світовому освітньому процесі визначаються тенденції, які свідчать про значущість проблеми освіти в контексті загальної та педагогічної культури. Це зумовлює розробку нових підходів до навчання й виховання дітей, що ґрунтується на ідеях природовідповідності та індивідуально-особистісного розвитку. Реформування системи спеціальної освіти в Україні вимагає розробки для дітей з особливими освітніми потребами нових ефективних методів корекційного навчання, що відповідають сучасним науковим знанням про нормальний і дизонтогенетичний розвиток. Зокрема це стосується учнів допоміжної школи. Розвиток усного мовлення у молодших школярів з інтелектуальною недостатністю – один з найважливіших розділів корекційної педагогіки з формування особистості розумово відсталої дитини й подальшого включення її в соціальні зв'язки.

Дані сучасних психолінгвістичних, психологічних і педагогічних досліджень (Л. С. Виготський, Н. І. Жинкін, А. В. Запоріжець, М. І. Лісіна, А. Н. Леонтьєв, В. І. Лубовський, В. С. Мухіна, В. Н. Тарасун, Д. Б. Ельконін та ін.) свідчать, що порушення усного мовлення у дітей з інтелектуальною недостатністю входять в структуру дефекту, мають системний характер, проявляються несформованістю вербальних і невербальних засобів мовлення, тобто мають явний недорозвиток лексико-граматичної й фонетико-фонематичної його сторін. Лексико-граматичний недорозвиток передбачає роботу над словниковим запасом, граматичною будовою мовлення і зв'язним мовленням, а фонетико-фонематичний недорозвиток – подолання недоліків вимови звуків, формування складової структури слова, фонематичних процесів, просодичної сторони мовлення та ін.

На лексико-граматичний недорозвиток вказує затримка мовленнєвого розвитку: перші слова з'являються у 3-4, а інколи і у 5-ть років, мовлення аграматичне і недостатньо фонетично оформлене. Найбільш виразним показником є відставання експресивного мовлення від імпресивного, а також мовлення цих дітей малозрозуміле, спостерігається недостатня мовленнєва активність, яка з віком, без спеціального навчання, різко знижується й комунікативна функція мовлення не розвивається. Це зумовлює роботу над розвитком словникового запасу, граматичною будовою мовлення та зв'язним мовленням.

В опануванні мовленням дитина йде від частини до цілого: від слова до з'єднання двох-трьох слів, далі до простої фрази, а пізніше до простих речень. Наслідком стає зв'язне монологічне мовлення, що складається з низки розгорнутих речень. Зв'язним називають таке

мовлення, яке може бути зрозумілим на основі його власного предметного змісту.

Сучасна лінгвістика та лінгводидактика розглядають поняття зв'язного мовлення у двох аспектах – як процес створення зв'язного висловлювання та як продукт мовлення. Зв'язне монологічне мовлення визначається як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту (А. М. Богуш, Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, О. О. Леонт'єв).

У створенні зв'язного мовленнєвого продукту науковці відокремлюють діяльнісний та особистісний компоненти.

Перший – пов'язується з процесами народження і сприймання повідомлення, регуляції та контролю власної мовленнєвої діяльності. Другий – з тим, що в мовленні особистість виявляє свою індивідуальність – характер, темперамент, рівень загальної культури.

Наслідком зв'язного монологічного мовлення є текст – словесно виражений продукт мовленнєво-розумової діяльності людини, якому властива завершеність, структурна цілісність, визначена цілеспрямованість та прагматична настанова.

Перед вчителями допоміжної школи та логопедами стоїть завдання навчити дитину з вадами інтелекту користуватись усним мовленням як засобом спілкування, знаряддям мислення.

Несформованість комунікативної функції мовлення загострює питання соціальної адаптації молодших школярів з інтелектуальною недостатністю і вимагає розробки системи корекційних занять з формування зв'язного монологічного мовлення, чим і зумовлено вибір теми дослідження.

Об'єкт дослідження – процес формування монологічного мовлення у розумово відсталих молодших школярів.

Предмет дослідження – методи формування монологічного мовлення у розумово відсталих молодших школярів.

Необхідність вирішення зазначеної проблеми визначила **мету дослідження** – визначити й обґрунтувати методи та прийоми, що дозволять сформувати у розумово відсталих молодших школярів навички логічно-послідовного, граматично правильного, емоційно виразного монологічного мовлення.

Мета дослідження потребує розв'язання таких **завдань дослідження**:

1. З'ясувати ступінь розробки досліджуваної проблеми в лінгводидактичній, психолого-педагогічній та спеціальній літературі;
2. Розробити та обґрунтувати зміст експериментальної методики з формування монологічного мовлення у розумово відсталих молодших школярів;
3. Провести констатуючий експеримент, якісний і кількісний аналіз його результатів;

4. Розробити методичні рекомендації щодо формування монологічного мовлення у розумово відсталих молодших школярів.

Для досягнення поставлених мети й завдань було відібрано наступні **методи дослідження**:

теоретичні – теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної та спеціальної літератури з проблеми формування монологічного мовлення у розумово відсталих молодших школярів та визначення основних наукових понять; аналіз програм; синтез, порівняння та узагальнення теоретичних даних, систематизація матеріалу для виокремлення ефективних методів і прийомів щодо покращення результативності корекційного процесу, спрямованого на подолання недоліків розвитку зв'язного мовлення у зазначеної категорії дітей;

емпіричні – бесіди з дітьми з метою діагностування рівня сформованості умінь зв'язного мовлення у розумово відсталих молодших школярів; констатуючий експеримент для підтвердження ефективності відібраних методів.

Теоретичними засадами організації експериментального дослідження виступили: культурно-історична теорія розвитку психіки дитини (Л.С. Виготський) та культурологічна концепція розвитку мовлення і навчання мови (В. Гумбольдт, М. С. Каган, В. А. Маслова, В. С. Мухіна, О. О. Потєбня, Є. Р. Тарасов та ін.); комунікативно-діяльнісний підхід до розвитку мовлення (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, І. О. Зимня, О. М. Леонтєв, О. О. Леонтєв, М. І. Лісіна, І. О. Луценко, А. К. Маркова, Т. О. Піроженко та ін.); системний підхід до організації мовленнєво-ігрової діяльності дітей (А. М. Аверьянов, Ю. К. Бабанський, Т.О. Ільїна, О.Г. Ільченко, М.С. Каган, О.І. Уємов, П.Т. Фролов та ін.); функціональний характер мовленнєво-ігрової діяльності (А.М. Богуш, Н. В. Гавриш, Д. Б. Ельконін, О. О. Леонтєв та ін.); вчення про механізми породження висловлювання (Т. В. Ахутіна, М. І. Жинкін, О. О. Леонтєв, Т. М. Ушакова та ін.); принципи організації мовленнєво-ігрової діяльності (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, І. М. Зимня).

Проблема усного мовлення досліджувалася психологами (Л. С. Виготський, О. О. Леонтєв, О. Р. Лурія, І. О. Синиця та ін.) і мовознавцями (Д. Х. Баранник, В. В. Виноградов, Б. Н. Головін, Т. О. Ладиженська, В. Л. Щербакова та ін.).

Під усним мовленням вчені розуміють процес створення усних висловлювань та результат цього процесу – усне висловлювання. Усне мовлення – продуктивний тип мовленнєвої діяльності, згідно з яким інформація передається за допомогою звуків мови. Усне мовлення – живе мовлення, яке не тільки вимовляється, звучить, а головне – створюється спонтанно, в момент говоріння [1, 12].

Вчені відокремлюють різні якісні характеристики мовлення. Так, Н. Д. Бабич, В. Г. Костомаров, Т. О. Ладиженська наголошують на

важливості наступних: правильність, точність, чистота, доречність та комунікативна доцільність [1, с. 38]. Б. Н. Головін, Д. Е. Розенталь виділяють: логічність, точність, правильність, виразність, дієвість [2, с. 9]. М. І. Пентилюк і М. М. Михайлов розглядають логічність, стислість, правильність, виразність та образність як основні якості мовлення [3, с. 16].

Зв'язне мовлення є найбільш складною формою мовленнєвої діяльності. Вона носить характер послідовного систематичного розгорнутого викладу. Основна функція зв'язного мовлення – комунікативна. Вона здійснюється у двох основних формах – діалозі й монологі (М. М. Алексеєва, В. И. Яшина) [3]. Діалог як форма мовлення складається з реплік, з ланцюга мовленнєвих реакцій, він здійснюється або у вигляді послідовних питань і відповідей, або у вигляді розмови (бесіди) двох або декількох учасників. Опирається діалог на спільність сприйняття співрозмовників, спільність ситуації, знання того, про що йде мова [1, с. 16].

Доведено, що біологічну основу розумової відсталості складає морфофункціональна неповноцінність центральної нервової системи, що виявляється з раннього віку у вигляді порушень інтеграційної функції кори великих півкуль [4, с. 32].

В структурі інтелектуального дефекту «ядерним» виявляється недорозвиток знаково-символічної діяльності, тобто здібності до знакового перетворення — кодування (декодування) за допомогою різноманітних алфавітів. Дане положення має особливе значення для корекційно-розвиваючої роботи з дошкільниками з інтелектуальною недостатністю з урахуванням того, що сприйняття зв'язного мовлення і розповідання розглядається як знаково-символічна діяльність.

Наголошується, що, з одного боку, порушення пізнавальної діяльності затримують розвиток розумово відсталої дитини у термінах формування психічних процесів, а з іншого боку, вносять до її розвитку певну своєрідність. При формуванні різних видів діяльності у дітей з проблемами в інтелектуальному розвитку необхідно враховувати, що у них у наслідок особливостей вищої нервової діяльності (патологічній інертності нервових процесів, широкої іррадіації процесу збудження, слабкості замикальної функції кори і ін.) утруднено формування всіх навичок: рухових, сенсорних, інтелектуальних, мовленнєвих, навичок поведінки, спілкування.

Етіологія розумової відсталості переважно пов'язується з органічною недостатністю ЦНС резидуального або генетичного характеру, конституціональними чинниками, хронічними соматичними захворюваннями і несприятливими умовами виховання.

Розглядаючи особливості психічного розвитку даної категорії дітей, автори вказують на мозаїчність порушень, пов'язану з дефіцитарністю окремих коркових функцій. Для побудови роботи з навчання розповіді по картині особливо значущими є ті, що відзначаються багатьма авторами

недорозвитку складних форм зорового сприйняття, сповільненість процесів прийому і переробки сенсорної інформації, які визначають бідність і недостатність сфери образів-уявлень даної категорії дітей.

У дітей з інтелектуальною недостатністю відзначається сповільнене структурно-функціональне дозрівання лівої півкулі, зміна механізмів функціональної спеціалізації півкуль і міжпівкульної взаємодії. Дані фізіологічних досліджень свідчать, що в період розгляду картини найбільше посилення процесів просторової синхронізації біопотенціалів мозку відбувається саме в лівій півкулі при провідній ролі асоціативних утворень мозку.

Співвідносячи це з вказівкою, що при різних формах перцептивної діяльності у дітей з відхиленнями в розумовому розвитку спостерігається ослаблення включення в діяльність асоціативних структур лівої півкулі, що приводить до порушення цілісного характеру сприйняття, труднощів у встановленні вербальних зв'язків і вербального опосередковування, тобто до складних порушень пізнавальної діяльності, автори зробили висновок про фізіологічну зумовленість особливостей сприйняття картини дітьми з проблемами в інтелектуальному розвитку.

Серед особливостей зорового сприйняття як процесу безпосереднього віддзеркалення дійсності у дітей з інтелектуальною недостатністю наголошуються його сповільненість, звужений об'єм. Здібність до активного, критичного розгляду і аналізу змісту насилу здійснюється у даної категорії дітей.

Враховуючи, що саме сприйняття і розуміння зображення складають змістовну сторону розповіді за картиною, зупинимось докладніше на описі цих особливостей у дітей з інтелектуальною недостатністю. У психолого-педагогічних дослідженнях представлені особливості сприйняття глибини зображення на картинах дітьми з інтелектуальною недостатністю, розглянута залежність розуміння сюжету картини від характеру пізнавання зображених предметів, виділені особливості розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння при сприйнятті зображень даною категорією дітей. Деякі автори звертають увагу на залежність розумового розвитку дитини з інтелектуальною недостатністю від успішності сприйняття і розуміння картин різного типу.

Найбільш загальні особливості сприйняття і розуміння зображень дітьми легкою розумовою відсталістю зафіксовані в процесі аналізу їх мовленнєвих повідомлень. Відмічено, що для дітей з інтелектуальною недостатністю характерна «тенденція до розбіжності між наочним і словесним матеріалом (дисоціації)». Розгляд наочного матеріалу і операція з ним у дітей даної популяції не підпорядковані словесній інструкції. Вона сприймається фрагментарно, як вказівка до безпосередньої дії. У дітей з проблемами в інтелектуальному розвитку формується «словесний стереотип» різних форм: дитина

перераховує другорядні частини об'єкту, упускаючи об'єкт в цілому; називає частини, які в зображенні відсутні, підкоряючись словесному стереотипу; показує вказівним жестом одне, а називає інше. Таким чином, недиференційованість зорового сприйняття визначає відрив слова від образу.

Недостатність аналітико-синтетичної діяльності часто не дозволяє дітям з легкою розумовою відсталістю інтерпретувати сюжет в цілому шляхом правильного осмислення окремо зображених об'єктів і розкриття істотних зв'язків і відносин між ними.

При осмисленні картини дітьми з проблемами в інтелектуальному розвитку наголошується: 1) невміння організувати свою розумову діяльність; 2) недолік цілеспрямованості розумового процесу; 3) низький рівень сформованості розумових операцій узагальнення, конкретизації; 4) невміння використовувати минулий досвід; 5) недостатнє володіння способами дій.

Недоліки в області розуміння графічних зображень зумовлені несформованістю механізмів антиципіюючого аналізу, труднощами встановлення взаємозв'язку нових знань з тими, що є.

Розуміння сюжетно-художньої картини зумовлене не тільки розкриттям ситуаційно-змістовної сторони, але і образним узагальненням, що включає сприйняття емоційного змісту. Значні ускладнення в сприйнятті розумово відсталих молодших школярів цілісності зображеної на картинці ситуації виявляються в неможливості до багатобічного встановлення зв'язків між предметами і об'єктами, до адекватного використання минулого досвіду.

В процесі психологічного дослідження виявлено, що у дітей розумовою відсталістю специфічні особливості розуміння зближуються за параметром глибини, що робить найбільший вплив на його результативність.

Виділимо чинники, що викликають труднощі в розумінні картин:

- сприйняття наявності в картині незнайомих предметів;
- включення в незнайому ситуацію знайомих предметів;
- велика кількість зображених на картині об'єктів;
- випадки, коли об'єкт, що викликав дію, не зображений;
- зображення подій в одному зрізі, моменті (у порівнянні з серією картин);
- просторова роз'єднаність об'єктів, між якими необхідно встановити залежність;
- наявність складних виразних рухів, переживань.

У кожному конкретному випадку рівень осмислення картини залежить не тільки від її об'єктивного змісту, але і від віку, знань, розумового розвитку дитини. Перш за все, складність картини для дитини визначається її індивідуальним досвідом.

Для розвитку цілісного сприйняття зображеної на картині ситуації в процесі навчання розповіді за нею важливо фіксувати досвід не тільки в слові, але і в продуктивній діяльності. Наголошується, що продуктивні види діяльності підводять дитину до встановлення не тільки зовнішніх, але і внутрішніх, тимчасових і прихованих зв'язків між персонажами картинки.

У ряді експериментальних наукових досліджень переконливо доведено, що становлення всіх видів діяльності (зокрема наочно-практичною, ігровою) у дітей з інтелектуальною недостатністю відбувається з запізненням, якісною своєрідністю і успішно здійснюється тільки за умови цілеспрямованого навчання. Доведено, що системне порушення виявляється в порушенні мотиваційно-споживальної сфери діяльності [5, с. 51].

Такі особливості наочної діяльності дітей з інтелектуальною недостатністю, як невміння користуватися пошуковими способами орієнтування, відсутність прагнення діяти з предметом відповідно до його призначення, застрягання на первинному способі дії, схильність до стереотипів і персеверацій, зумовлюють недолік чуттєвого досвіду, відсутність мотивів і потреб пізнання.

У цьому контексті слід зазначити положення про залежність розвитку мовленнєвої здатності від успішності пізнавальної діяльності дитини. Експериментально встановлено, що «на кожному етапі домінуючим в розвитку мовленнєвої здатності виступає якийсь один вид діяльності. На *першому етапі* переважає наочно-практична діяльність, що визначає ситуативність мовлення, її «інструментальний» характер. На *другому етапі* робить вплив когнітивна діяльність, що дозволяє мовленню бути не тільки інструментом практичної діяльності, але і засобом і мотивом для неї. На *третьому етапі* вирішальна роль в розвитку мовленнєвої здатності належить комунікативній діяльності, користуванням матеріалом для аналізу і засвоєння норм соціально-вербальної поведінки. Передбачається, що за оволодінням всіма рівнями системи мовлення стоять наочно-практичні і ігрові дії, що реалізуються в діяльності спілкування.

Відзначимо, що особливості пізнавальної діяльності, пов'язані з недостатністю розвитку розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування зумовлюють відхилення в розвитку мовлення у категорій дошкільників, що вивчаються.

У дітей із легкою розумовою відсталістю спостерігається не тільки сповільнений темп в розвитку лексичної, фонетичної і граматичної сторін мовлення, але і якісні їх особливості. Виявлено, що в основі структури мовленнєвого дефекту розумово відсталих дітей лежить несформованість семантичного компоненту мовленнєвої здатності. Картина мовленнєвого дефекту часто відрізняється

варіативністю, характеризується комбінаторністю різних симптомів мовленнєвої патології.

Відставання молодших школярів з інтелектуальною недостатністю в оволодінні монологічним мовленням пов'язане з низьким рівнем мовленнєвої активності, сповільненим темпом становлення плануючої функції мовлення, несформованістю основних етапів породження розгорненого мовленнєвого вислову. У дітей виявляються порушення операції породження зв'язних висловів на смислового і мовленнєвого рівні, спостерігається порушення ситуативно-смислового синтаксування (внутрішнє програмування зв'язних висловів), в основі чого лежить несформованість процесів симультанного синтезу, відставання в розвитку плануючої функції мовлення, нестійкість задуму. Експериментально доведено, що порушення породження зв'язного тексту за картиною у розумово відсталих дітей зумовлені: 1) розладом розчленовування симультанного образу ситуації, тобто порушенням симультанного аналізу і синтезу; 2) розладом процесу лінеаризації, при якому елементи розчленовування симультанного уявного образу ситуації розташовуються в певній послідовності, симультанні процеси перекоднують в сукцесивні; 3) порушенням програмування сукцесивних серій; 4) порушенням здатності утримувати програму; 5) порушенням операцій розгортання програми.

Низький рівень володіння монологічним мовленням у дітей з розумовою відсталістю виявляється у великій кількості особистих і вказівних займенників, в частому використанні прямої мови, міміки, жестів. Навіть при використанні наочних опор дітям важко у визначенні причинно-наслідкових зв'язків і відносин, спостерігається надмірна деталізація ситуації, виявляються істотні порушення програмування тексту. Найбільш складна ієрархія смислової структури тексту у дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелекту спостерігається у висловах, породження яких детерміноване розчленованою наочною ситуацією, соціальною значущістю і популярністю ситуації, що відображається, що важливо для нашого дослідження.

У проведеному нами дослідженні, направленому на вивчення особливостей розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих молодших школярів на матеріалі навчання розповіді за картиною, виявлені специфічні особливості розповіді:

- порушення конструювання симультанного уявного образу ситуації; труднощі у виділенні істотного і фонового;
- труднощі у визначенні окремих частин ситуації і в усвідомленні взаємин між різними компонентами зображеного;
- складнощі в ієрархізації смислових елементів.

Перераховані труднощі повною мірою виявляються і при наочно-ігровому віддзеркаленні наочно представленої ситуації. Це свідчить про те, що переважаючим є порушення семантичного компоненту мовленнєвої здатності. Неоднорідність у виконанні завдань дошкільниками з розумовою відсталістю виявилася в тому, що частина дітей демонстрували вищий рівень виконання завдань, направлених на наочно-ігрове віддзеркалення змісту картини. Це свідчить про сформованість у них початкової смислової моделі зображеної ситуації, проте їх мовленнєвий недорозвиток зумовлює труднощі у віддзеркаленні смислової структури у зовнішньомовленнєвому вислові.

Встановлений також позитивний вплив символіко-моделюючих видів діяльності, заснованих на утриманні картини, на подальшу розповідь за нею. Виявленню і аналізу всіх компонентів ситуації, усвідомленню зв'язків і взаємодії між ними сприяють різні символіко-моделюючі види діяльності, організовані за змістом картини. Здійснення перенесення змісту з площини в реальну тривимірну ситуацію припускає оволодіння дією заміщення. Через оволодіння мовленням графічного заміщення дитина приходять до свідомого довільного використання знакових засобів. Кодування (декодування) образотворчої інформації розвиває знаково-символічну функцію мислення, служить формуванню мовленнєвосмислової діяльності. Це дозволяє виділити основні лінії в навчанні розумово відсталих молодших школярів розповіді за картиною і організовувати це навчання на основі інтеграції різних видів діяльності.

Таким чином, обмеженість досвіду сприйняття площинних зображень істотним чином знижує можливості молодших школярів з інтелектуальною недостатністю в орієнтуванні в навколишній дійсності, оскільки розрив між дійсним і образним рівнем віддзеркалення дійсності не дозволяє зробити відношення в ній доступним для його розуміння. Враховуючи центральне положення корекційної педагогіки про визнання спільності психічного розвитку нормальної дитини і дитини з різними проблемами в розвитку, для нас було важливо визначити той комплекс умов, завдяки яким дитина з порушеннями в інтелектуальному розвитку може реалізувати свої потенційні можливості і досягти належного рівня в оволодінні монологічного мовлення.

Аналіз літератури виявив неоднозначність поглядів різних авторів на проблеми формування зв'язного монологічного мовлення у ході нормального й порушеного мовного розвитку дитини. Також по-різному вирішуються в різних методиках корекційної роботи питання формування монологічного мовлення у розумово відсталих молодших школярів.

Отже, своєчасна й цілеспрямована корекція порушень монологічного мовлення у розумово відсталих молодших школярів є однією з найважливіших умов їх мовленнєвого розвитку, забезпечення

готовності до подальшої соціалізації, попередження вторинних відхилень у розвитку цих дітей.

Список використаної літератури

1. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: Учебно-методическое пособие./ Лебедева И.Н. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009. – 142 с.
2. Корицина А. М. Формирование связной речи у детей 6-7 лет / Корицина А. М. // Дефектология. – 1998г. - №2. – С. 42-49. **3. Соботович Е. Ф.** Механизмы речевой деятельности в норме и патологии / Соботович Е.Ф. // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – №2. **4. Занков Л. В.** Вопросы развития умственно отсталых детей на первых этапах обучения / Занков Л.В. - М.: Изд-во АПНРСФСР, 1987. - 307с. **5. Лалаева Р. И.** Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых школьников / Лалаева Р.И. // Принципы и методы логопедической работы. – Л., 1984. - 16-33с.

Кузнецова Н. А. Особливості формування монологічного мовлення у розумово відсталих молодших школярів

Стаття розглядає сучасні підходи до вирішення проблеми формування зв'язного монологічного мовлення у молодших школярів з розумовою відсталістю. У ній докладно описані методи та прийоми роботи з розвитку монологічного мовлення, які можуть бути використані у логопедичній практиці навчання зв'язному мовленню учнів початкових класів допоміжної школи.

Ключові слова: молодші школяри з розумовою відсталістю, зв'язне монологічне мовлення, сучасні методи і прийоми

Кузнецова Н. А. Особенности формирования монологической речи у умственно отсталых младших школьников

Статья рассматривает современные подходы к решению проблемы формирования связной монологической речи у младших школьников с умственной отсталостью. В ней подробно описаны методы и приемы работы по развитию монологической речи, которые могут быть использованы в логопедической практике обучения связной речи учащихся начальных классов в вспомогательной школы.

Ключевые слова: младшие школьники с умственной отсталостью, связная монологическая речь, современные методы и приемы

Kuznetsova N. A. Features of formation of monologic speech at mentally retarded younger schoolboys

The article examines the modern going near the decision of problem of forming of coherent monologues speech for junior school children with a mental backwardness. In her in detail method and receptions of work are

described on development of monologues speech, which can be used in speech therapy practice of educators in the coherent speech of initial classes of students of a special school.

Keywords: junior school children with a mental backwardness, coherent monologues speech, modern methods and techniques

УДК 373.3.015.3:159.942

О. В. Майборода

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ УЧЕНИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современное научное знание демонстрирует возрастающий интерес к проблеме дезадаптации младших школьников.

Для описания различных проблем и трудностей, возникающих у детей в начальной школе, педагоги и психологи используют термин «школьная дезадаптация». С понятием «школьной дезадаптации» связывают любые отклонения в учебной деятельности школьников. Немалую роль в процессе адаптации к школе играют личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития. Умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы ребенку, поступающему в школу, так как учебная деятельность, ситуация обучения в целом носит, прежде всего, коллективный характер [1, с. 11].

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что, несмотря на большое число исследований, некоторые ключевые вопросы психолого-педагогического сопровождения младших школьников в период дезадаптации остаются в тени и требуют более полного изучения. В настоящее время увеличилось число дезадаптированных учеников, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

Цель нашего исследования: изучить особенности форм проявления дезадаптированных школьников, а также выявить влияние психолого – педагогического сопровождения на дезадаптированных учащихся начальных классов.

Для выявления факторов тревожности, влияющих на эмоциональное состояние ребенка, его учебу и деятельность, взаимоотношения с окружающими, был проведен тест Филлипса на выявление уровня школьной тревожности.

Опросник школьной тревожности Филлипса относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и позволяет

оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни. Опросник предназначен для работы с детьми младшего и среднего школьного возраста [2, с. 67].

По результатам исследования (таблица 1) тревожности в школе с помощью теста Филлипса, высокий процент по шкале «Общая тревожность в школе» имеют 21 учащихся, т.е. почти 35% испытуемых.

Несколько повышена общая тревожность в школе у 40 % испытуемых (24 человека). Такие показатели свидетельствуют о том, что эти дети склонны переживать тревожность разной степени интенсивности, находясь в школе: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а так же, в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками. То есть, 75% от всего числа испытуемых расценивают ситуацию школьного обучения как угрожающую их престижу, самооценке, статусу, и т.п.

Таблица 1

Результаты исследования школьной тревожности по методике Филлипса

Факторы	Нормальный уровень	Повышенный уровень	Высокий уровень
Общая тревожность в школе	15	24	21
Переживание социального стресса	33	22	5
Фрустрация потребности достижения успеха	36	19	5
Страх самовыражения	20	26	14
Страх ситуации проверки знаний	17	22	21
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	23	26	11
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	36	8	8
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	29	27	4

Нормальный уровень тревожности в школе имеют лишь 15 школьников, что составляет 25% испытуемых. Школа и школьные требования, трудности не являются для этих ребят травмирующими, что создает условия для нормального функционирования, развития ребенка в

процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений. Достаточно высокий процент испытуемых, 55% (33 человека), не переживают социального стресса. Это говорит о том, что их отношения с социумом можно охарактеризовать как удовлетворительные, не травмирующие, позитивно окрашенные.

Однако, процент школьников, переживающих социальный стресс на высоком уровне – 10% (5 человек), на повышенном уровне – 35% (22 человека). Такие данные указывают на то, что эмоциональное состояние этих детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты, является напряженным, негативно окрашенным, возможно, фрустрирующим.

У 25% испытуемых (14 человек) присутствует страх самовыражения. Этот факт свидетельствует о том, что большинство детей переживают негативные эмоции в ситуации предъявления себя другим, самораскрытия. На наш взгляд, это объясняется с одной стороны тем, что эти школьники склонны чрезмерно критично оценивать себя, но в то же время, исключительно эгоцентричны и мнят себя «центром вселенной».

Несколько повышен уровень страха самовыражения 40% испытуемых, что составляет 26 школьников. Основываясь на этом факте, мы можем предположить, что в данном случае страх самовыражения присутствует лишь в определенных ситуациях или с определенными людьми. Возможно также, что этот страх выражен не ярко, и не является генерализованным, то есть, не доминирует над другими эмоциями.

У 35% (20 человек) школьников данной группы испытуемых не имеют психологических и эмоциональных трудностей в самопредъявлении и самораскрытии. Эти дети легко находят контакт с окружающими, быстро заводят новые знакомства, их отношения глубже и эмоционально насыщеннее, по сравнению с теми, кто испытывает тревожность в этой области.

Кроме того, сюда примешивается еще и страх не соответствовать ожиданиям окружающих, который выявлен у 20 % школьников (11 респондентов). То есть, дети боятся раскрыться еще и потому, что тревожатся о том, насколько «нормально» и «правильно» они будут выглядеть в глазах окружающих.

У 40% испытуемых (26 человек) несколько повышен уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Это, скорее всего, свидетельствует о том, что желание социального одобрения присутствует у данной группы детей, но оно не является ведущим мотивом.

У 40% испытуемых данной выборки (23 человек) не испытывают страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Для этих детей наиболее значима собственная оценка происходящего, ориентация на собственные ценности и идеалы.

Сравнительно небольшой процент школьников, 10% – 5 человек, испытывают фрустрацию потребности в достижении успеха на высоком уровне. Это говорит о том, что в ситуации школьного обучения в их поведении наблюдается неблагоприятный психический фон, который не позволяет им развивать свои потребности в успехе, в достижении высоких результатов.

Более высокий процент испытуемых, а именно, 30% (19 человек), испытывают фрустрацию достижения успеха на несколько повышенном уровне. То есть, в ситуации школьного обучения существуют неблагоприятные для них факторы, которые мешают в достижении успеха.

Не переживают фрустрацию в достижении успеха 36 школьников (60% испытуемых), что подтверждает предположение о том, что ситуация школьного обучения, для большинства детей, является травмирующей, негативно окрашенной и тревожной.

35% (21 школьника) испытывают сильный, и 35% (22 школьника) – менее сильный страх в ситуации проверки знаний. Скорее всего, это объясняется тем, что, по мнению этих учеников, учителя предъявляют к ним завышенные требования, вследствие чего, могут негативно оценить их.

Так же, 30% испытуемых (17 человек) не испытывают страха в ситуации проверки знаний.

Стоит заметить и тот факт, что процент школьников, испытывающих тревожность в ситуации проверки знаний, практически одинаковый, с процентом испытуемых, имеющих страх общения с учителями. По нашему мнению, это говорит о том, что детей тревожит проверка знаний и отметка, а также сколько оценка учителя, как взрослого.

У 5% испытуемых (4 школьника) сильное эмоциональное напряжение появляется еще и при взаимодействии с учителями, и немного слабее, у 45% испытуемых (27 школьников).

У 50% испытуемых (29 человек) не испытывают проблем и страхов в отношениях с учителями.

Небольшое число школьников (8 человек, 15%) имеют высокую тревожность вследствие низкой физиологической сопротивляемости стрессу. То есть, в поведении этих школьников наблюдается сниженная приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера.

У 70% испытуемых (36 школьников) имеют нормальную физиологическую сопротивляемость стрессу, что свидетельствует о том, что возможные предпосылки для возникновения тревожности у них не физиологического, а социального плана, то есть страх самовыражения, боязнь оценок и трудности в межличностных контактах.

Таким образом, мы сформулировали три взаимосвязанные задачи психолого-педагогического сопровождения: систематическое

отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения; создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. Решение этой задачи предполагает, что учебно-воспитательный процесс в учебном заведении построен по гибким схемам, может изменяться и трансформироваться в зависимости от психологических особенностей тех детей, которые пришли обучаться в данное заведение; создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, в обучении данное направление деятельности ориентировано на тех школьников, у которых выявлены определенные проблемы с усвоением учебного материала, социально принятых форм поведения, в общении со взрослыми и сверстниками, психическом самочувствии и пр. Для оказания психолого-педагогической помощи таким детям должна быть продумана система действий, конкретных мероприятий, которые позволяют им преодолеть или скомпенсировать возникшие проблемы [3, с. 202].

Пользуясь этими результатами, а также на основе индивидуальных бесед, сделаны выводы, что дезадаптация младших школьников - это высокий уровень тревожности, которая вызвана: плохой подготовкой к урокам; боязнью выразить свои возможности, так как дети считают, что они будут оценены ниже, чем их сверстники, которые показывают высокий уровень знаний и творчества; заниженной самооценкой; предъявлением со стороны учителя высоких требований; домашними неприятностями; высокими требованиями родителей; недостаточным вниманием и поддержкой родителей; не замечание учителем и родителями успехов ребенка.

Перспективы дальнейших разработок. Дальнейшее исследование планируется провести в направлении более досконального изучения проблемы дезадаптации младших школьников

Список использованной литературы

1. Максимова Н. Ю. Воспитательная работа с социально – дезадаптированными школьниками.- К.: ИЗМН,1997.-136с. **2. Гамезо М. В.,** Герасимова В. С., Л. М.Орлова Младший школьник. Психодиагностика и коррекция развития. – М.: МГОПУ, 1995. – 116 с. **3. Дубровина И. В.,** Акимова М. К., Борисова Е. М. Рабочая книга школьного психолога. - Москва: Просвещение, 1991. – 303 с.

Майборода О. В. Психолого-педагогическое сопровождение дезадаптированных учеников младшего школьного возраста

В статье освещены основные проблемы дезадаптации младших школьников в условиях современной школы, а также указаны основные направления психолого-педагогического сопровождения данной

категорії молодших школярів з метою їх більш ефективного адаптації.

Ключевые слова: дезадаптація, психолого-педагогічне супроводження, молодший шкільний вік

Майборода О. В. Психолого-педагогічний супровід дезадаптивних учнів молодшого шкільного віку

У статті висвітлені загальні проблеми дезадаптації молодших школярів в умовах сучасної школи, а також вказані основні напрямки психолого-педагогічного супроводу цієї категорії молодших школярів з метою більш ефективного їх адаптації.

Ключові слова: дезадаптація, психолого-педагогічний супровід, молодший шкільний вік

Mayiboroda O. V. Psychology-pedagogical support desadaptation pupils of younger school age

In clause the basic problems desadaptation younger schoolboys in conditions of modern school are shined, and also the basic directions of psychology-pedagogical support given катогорії younger schoolboys with the purpose of their more effective adaptation are specified.

Keywords: desadaptation, psychology-pedagogical support, younger school age

УДК 376 – 056. 36

О. В. Назаренко

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ ФОРМУВАННЯ
МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ
ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Однією з гострих проблем сьогодення є збільшення чисельності дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, що у ряді випадків є наслідком перенесеної ними перинатальної та ранньої постнатальної патології ЦНС. Будучи включеними до синдромів нервових та нервово-психічних захворювань, мовленнєві вади мають обтяжений характер, ускладнюються вторинними порушеннями, потребують більш тривалого корекційного впливу. Значну частину даної категорії складають діти із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР). При ЗПР зустрічаються всі порушення мовлення, що спостерігаються у дітей із нормальним інтелектом, проте найбільш поширеними є порушення формування монологічного мовлення [2, 4, 5]. У роботах дослідників (Т. Н. Волковська, Р. І. Лалаєва, І. С. Марченко, Л. І. Переслені, Т. В. Сак, Т. А. Фотекова, С. Г. Шевченко та ін.) встановлено, що особливості мовлення дітей із ЗПР є виявами специфічності їх пізнавальної діяльності.

Організація корекційного впливу є головним фактором, що обумовлює соціальну адаптацію та реабілітацію дитини з затримкою психічного розвитку.

Надзвичайно важливого значення у корекційному навчанні дітей із затримкою психічного розвитку набуває проблема вдосконалення мовлення дітей. Учені зазначають, що розвиток мовлення тісно пов'язаний з формуванням найважливіших психічних функцій дитини: саме через мовлення трансформується логіка мислення дитини, вміння усвідомлювати сприйняте та висловлювати його чітко і логічно. Розвиток мовлення багато в чому визначає також успішність процесів когнітивного та емоційного розвитку дитини.

Особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР вивчалися Л. Б. Баряєвою, В. К. Воробйовою, В. П. Глуховим, Л. М. Єфіменковою, А. П. Зрожевською, Є. П. Коротковою, І. С. Марченко, С. О. Мироною, С. Г. Шевченко.

До найважливіших задач логопедичної роботи з дошкільниками із ЗПР відносять формування у них зв'язного монологічного мовлення. Чималі труднощі в оволодінні навичками зв'язного мовлення у дітей із ЗПР за визначенням вчених обумовлені бідністю лексичного запасу та недостатньою сформованістю граматичної будови, низьким рівнем орієнтування у звуковій структурі мовлення та будові слова тощо. Дефекти мовлення, що характерні для дітей із ЗПР, зазвичай виявляються на тлі недостатньої сформованості пізнавальної діяльності та зумовлені незрілістю емоційно-вольової сфери. Таким дітям притаманні низький рівень загальної обізнаності, своєрідність мовленнєвого розвитку та ігрової діяльності, недостатність розумових дій та пізнавальної активності, а отже, і низький рівень готовності до шкільного навчання.

За даними Н. Ю. Борякової, Л. С. Вавіної, Т. О. Власової, В. І. Лубовського, М. В. Марковської, М. С. Певзнер, Л. О. Федорович, С. Г. Шевченко, М. К. Шермет дошкільники із ЗПР складають у майбутньому основний контингент невстигаючих учнів (зокрема з предметів мовленнєвого спрямування). Мовленнєві порушення перешкоджають вільному спілкуванню такої дитини з однолітками та дорослими. А це у свою чергу, ускладнює процес її соціальної адаптації. Отже, мовленнєвий розвиток дошкільників із ЗПР є значущою проблемою сучасної лінгводидактики, логодидактики та логопедії. А монологічне мовлення є більш складним, довільним, більш організованим видом мовлення і тому потребує спеціального мовленнєвого виховання.

Рівень сформованості монологічного мовлення на сьогоднішній день у дітей із ЗПР залишається досить низьким. Спонтанне поетапне формування у них мовленнєвих умінь і навичок зазнає певних труднощів, які посилюються дефіцитом засобів спілкування, відсутністю повноцінних умов для накопичення мовленнєвого досвіду. Утворені

таким чином елементарні мовленнєві уміння виявляються недостатніми для здійснення повноцінної діяльності спілкування і наступного навчання у школі.

Дошкільники із ЗПР мають обмежений словниковий запас. В їхньому мовленні рідко зустрічаються прикметники, прислівники, обмежений дієслівний словник. Оскладнене словоутворення. У мовленні дітей із ЗПР пізніше, ніж у однолітків виникає період дитячої словотворчості, що спостерігається до 7-8 років. Фонетичні дефекти мають ряд специфічних причин. Вони можуть бути обумовлені несформованістю мовленнєвослухових диференційовок, порушенням мовленнєвої моторики, аномаліями у будові артикуляційного апарату. Фонетична сторона мовлення дітей із ЗПР характеризується різноманітними порушеннями: нечіткість звуковимови, нестійкість у використанні порушених звуків у мовленні, заміна одних звуків іншими, більш простими за артикуляцією. Недостатня аналітична діяльність дітей із ЗПР не дозволяє їм у повному обсязі провадити спостереження над звуками мовлення, співставляти їх. Це призводить до уповільненого введення звуків у активне мовлення. Діти зазначеної категорії разом з відхиленнями у диференціюванні фонем зазнають труднощів під час утримання послідовності та кількості складового ряду, а також речень з чотирьох-п'яти слів, - наголошує С. Г.Шевченко [2, с. 9].

Процес формування монологічного мовлення у дітей із ЗПР проходить подовжений і складний шлях розвитку, його своєчасне становлення відбувається поступово та за умов підбору і використання ефективних методик. Найбільш сприятливим для цього є період дошкільного дитинства.

Аналіз літературних даних та аналіз практики навчання таких дітей у спеціальних закладах показав, що у якості головного прийому розвитку зв'язного мовлення виокремлено шлях інтуїтивного засвоєння її зразків без звернення до свідомого опанування правилами структурно-семантичної побудови висловлювання. Аналіз спеціальної літератури показав, що у логопедії все ще існує традиційний підхід до проблеми зв'язного мовлення. Зосередивши головну увагу на мовних – лексичних, фонетичних і граматичних недоліках розгорнутого мовлення, - автори не приділяють достатньої уваги виявленню особливостей його організації у дітей із системним порушенням мовлення [4, с. 14].

У зв'язку з цим виникає необхідність дослідження новітніх методик спрямованих на формування монологічного мовлення у дошкільників із ЗПР. Вивчення робіт провідних фахівців та науковців у цій області дозволило сформулювати мету статті: огляд сучасних методів та прийомів, що дозволять сформувати у дітей із ЗПР навички логічно-послідовного, граматично правильного, емоційно виразного монологічного мовлення.

Монологічне мовлення - це організований вид мовлення, який вимагає спеціального мовного виховання. Довільність монологічного мовлення передбачає, зокрема, вміння вибірково користуватися найбільш доречними для даного висловлювання мовними засобами, тобто вміння вжити слово, словосполучення, синтаксичну конструкцію, які найбільш точно передавали б задум мовця. Ця форма мовлення може виникати у відповідь на поставлене зовні запитання, або бути реалізацією задуму самого суб'єкта.

Завдання і зміст навчання монологічного мовлення в спеціальному дошкільному закладі визначаються особливостями розвитку зв'язного мовлення дітей та особливостями зв'язного висловлювання.

Зв'язна монологічна мова формується на основі діалогічної мови в ході ситуативного спілкування. Основне завдання корекційного впливу – навчити дітей з вадами складно й послідовно, граматично й фонетично правильно викладати свої думки, розповідати про події з навколишнього життя. Це має важливе значення для спілкування з дорослими й дітьми та для формування особистісних якостей.

Будь-яке зв'язне монологічне висловлювання характеризується низкою ознак, як-то: цілісність (єдність теми, відповідність усім мікротемам головній думці); структурне оформлення (початок, середина, кінець); зв'язність (логічні зв'язки між реченнями і частинами монологу); обсяг висловлювання; плавність (відсутність подовжених пауз у процесі висловлювання). Текст є засобом відтворення зв'язного мовлення.

Для досягнення зв'язності, - на думку І. С. Марченко, - необхідно формувати у дітей такі уміння: уміння розуміти і усвідомлювати тему, визначити її межі, відбирати необхідний матеріал, розташувати його у необхідній послідовності, користуватися засобами мови у відповідності з літературними нормами і завданнями висловлювання, будувати мовлення обумовлено і довільно. Крім цього, важливо повідомити дітям елементарні знання про побудову тексту і способи зв'язку речень [3, с.169].

Формування зв'язності мовлення включає розвиток умінь будувати висловлювання різних типів: опис (світ у статиці), розповідь (динаміка подій у часі і руслі), роздум (встановлення причинно-наслідкових зв'язків) [3, с.152].

Опис є основою зв'язної розповіді. У загальній та спеціальній літературі розглядаються різноманітні методики навчання дошкільників складання описів – фактичним, порівняльним, творчим (К. В. Аніканова, Н. Ф. Виноградова, В. П. Глухов, А. А. Зрожевська, А. С. Зімульдінова, А. М. Куріцина, І. С. Марченко та інші).

Навчання зв'язного описового мовлення дітей із ЗПР здійснюється поетапно і складається з таких основних видів роботи:

- підготовчі вправи до опису предметів, явищ;

- формування первинних навичок самостійного опису;
- опис предметів, явищ за основними ознаками;
- навчання розгорнутого опису предмета, явища (з включення різних ознак, мікротем);
 - закріплення навичок опису, в тому числі в процесі ігрових і предметно практичних дій;
 - підготовка та навчання порівняльних описів предметів;
 - підготовка та навчання описів природи.

Для утворення мотиваційного фону, який сприяє засвоєнню дітьми навичок описового мовлення, широко використовуються ігрові форми роботи з включенням елементів змагання, підбираються прийоми, які стимулюють активність та ініціативу дітей.

Отож, основним завданням першого, підготовчого, періоду є навчити дитину виділяти у спостережуваному частини, ознаки, групувати їх, висловлюватися про них реченням. Робота на цьому етапі включає:

- вправи на впізнавання предмета за його описом;
- порівняння предметів за суттєвими ознаками;
- вправи на складання словосполучень і речень з опорою на зорове і тактильне сприймання предмета [3, с. 181].

Прийоми навчання можуть бути різні: дидактичні вправи на розвиток спостережливості, запитання, порівняння, загадки, доповнення речень, створення їх за зразком тощо.

Другий етап, основний, передбачає перехід від складання дітьми (за допомогою логопеда) опису простого предмета до більш самостійних і розгорнутих висловлювань (опису за питаннями, за планом-схемою, без попереднього плану, з опорою на зразок, опис за уявленням).

У дошкільному віці опис відбувається за принципом від часткового до загального. Для опису відбирають предмети та іграшки з яскраво вираженими ознаками, які легко визначаються. Первинно такий опис складається з 3-5 фраз і включає назву предмета, перерахування його основних зовнішніх ознак, деяких властивостей-відрізень.

Використання полегшених і активізуючих прийомів навчання за умови цілеспрямованої дозованої допомоги логопеда, неодноразового повторення тренувальних вправ, широкого застосування ігрових форм занять сприятиме успішному засвоєнню дітьми із ЗПР навичок описового мовлення.

На відміну від І. С. Марченко В. К. Воробйова вважає, що принциповим моментом методики логопедичної роботи з дітьми, що мають системний недорозвиток мовлення, є початкове формування у них навичок й умінь зв'язного розповідного, а не описового мовлення. Таку точку зору підтверджує порівнювальний аналіз, який довів, що розповідна розповідь надає більші можливості для залучення дітей до аналітичної процедури через те, що:

- вона динамічна, у ній відбувається швидка зміна дій, у той час як опис статичне. Оскільки розповідання само по собі цікаве дитині, логопеду не треба створювати додаткової мотивації при сприйнятті розповідей даного типу;

- пошук змісту розповідної розповіді спирається в основному на пам'ять дитини про подію, у той час як побудова описової розповіді спирається на інтелектуальні можливості: знання форми, фактурних ознак, кольору, області застосування та ін..;

- смислова програма розповідної розповіді достатньо жорстко мотивована послідовністю дій тієї чи іншої події, у той час як описова розповідь фактично не має заданої ззовні програми, її необхідно створювати навмисно і самостійно.

Всі ці фактори визначають обрану послідовність у логопедичній роботі, коли на перше місце винесено завдання формування у дітей навчальних дій для виявлення, осмислення та засвоєння правил смислового зв'язку речень у розповідних текстах ланцюгової структури [4, с. 45].

Дошкільників із ЗПР навчають двом основним типам монологів – самостійній розповіді та переказу, здебільшого на основі наочності. У першому випадку дитина навчається відбирати зміст для висловлювання і формулювати його самостійно, в іншому матеріалом для висловлювання слугує художній твір. Виокремлюють наступні види навчання розповіді: навчання переказу художніх творів, навчання розповіді за картиною, методика навчання складання розповіді за серією сюжетних картинок та творче розповідання.

З усіх видів розповідей дітям із ЗПР найбільш доступним є переказ, тобто частково відображене, частково самостійне мовлення.

У спеціальній дошкільній педагогіці (Є. П. Короткова, В. П. Глухов, Л. М. Єфіменкова, С. О. Миронова, В. К. Воробйова) підкреслюється особлива роль переказу у розвитку зв'язного монологічного мовлення. Навчання переказу починають вже тоді, коли діти мають просте фразове мовлення.

В структуру занять з переказу входить: організаційна (увідна) частина з включенням увідних, підготовчих вправ; читання і розбір тексту, переказ тексту дітьми, вправи на засвоєння і закріплення мовного матеріалу, аналіз дитячих розповідей.

Заняття починаються з того, що логопед читає дітям двічі твір, потім ставить запитання за змістом твору; вислухавши відповіді дітей, ще раз читає твір, щоб систематизувати уявлення дітей. Тільки після цього діти переказують оповідання. Переказ є новим для дітей видом мовної діяльності. Тому важливо викликати у них інтерес до переказування, підтримувати виявлення активності і самостійності. На перших заняттях дітям пропонують переказувати казки добре відомі їм, а потім – нові, тільки що прослухані тексти. У цьому випадку

ознайомлення з твором зближується в часі з переказом, що вимагає від дитини ускладнення мисленнєво-мовної діяльності, і процес оволодіння художнім матеріалом проходить інтенсивніше. У навчанні переказу широко використовується переказ за попереднім планом-схемою. Корекційно-логопедична робота на заняттях з переказу проводиться у взаємозв'язку з навчанням дітей іншим видам монологічних висловлювань.

Важливе місце в системі роботи з формування та розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗПР відводиться навчання розповідання за картиною. Розповідання за картиною – це складна розумова діяльність, в якій мають місце аналіз, синтез, порівняння, умовиводи. Сприйманню картини дітей слід цілеспрямовано навчати, поступово підводячи їх до розуміння того, що на ній зображено. Це потребує впізнавання окремих предметів (людей, тварин); виділення пози і місця розташування кожної фігури у загальному плані картини; встановлення зв'язків між основними персонажами; виділення деталей (освітлення, фон, вираз обличчя людей).

Набуття навичок правильного змістовного монологічного мовлення дошкільників із ЗПР неабияк сприяє складання розповіді за серіями сюжетних картинок. В процесі формування розповіді чітко виступає тісний взаємозв'язок мовленнєвого та мисленнєвого розвитку дитини. Адже правильне розуміння змісту серії послідовних картинок є наслідком складної роботи аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку за участю обох сигнальних систем. Дошкільники із ЗПР опановують навичками правильного, логічно-послідовного розповідання за серіями сюжетних картинок лише в умовах цілеспрямованого навчання (В. П. Глухов, С. О. Миронова). Методично вірний добір та вірна послідовність розташування сюжетних малюнків сприяє програмуванню чіткої логіки викладу думок. Кожний малюнок – це своєрідний пункт плану. Динамічність кожного фрагменту сюжету та оповіді (або казки) в цілому має захоплювати, зацікавлювати дитину, що допомагає їй безпосередніше висловлюватися, активізує словниковий запас.

Індивідуальні і колективні розповідання за серіями сюжетних картинок формують у дітей уміння пов'язувати між собою слова у простих і складних реченнях. Поєднувати смислові частини висловлювання, використовувати різноманітні початки розповіді, синонімічні заміни слів-назв персонажів, їхніх дій і станів. Забезпечується розв'язання низки мовних завдань у єдності, включно з розвитком образності висловлювань, а також естетичного сприймання зображеного. Подібні розповіді готують дітей до творчого розповідання без наочності.

У спеціальній педагогіці своєрідність використання прийомів навчання різним видам монологічного мовлення розкрита в роботах Л. Б. Баряєвої, В. К. Воробйової, В. П. Глухова, С. О. Миронової,

А. М. Куріциної, І. С. Марченко та іншими. Виокремлюють наступні прийоми навчання розповідання:

- Поєднане розповідання (передбачає поєднану побудову коротких висловлювань, коли логопед починає фразу, а дитина закінчує) використовується на підготовчому етапі роботи з дітьми, логопед виконує найскладнішу функцію – планує висловлювання, задає його схему, називає початок речення, підказує послідовність, способи зв'язку.

- Зразок розповіді – це короткий живий опис предмета або викладення будь-якої події, яке є доступним дітям для наслідування та запозичення, він також використовується на першому етапі навчання дітей монологічного мовлення. Зразок підказує дитині орієнтовний зміст, послідовність і структуру монологу, його обсяг, полегшує підбір словника, граматичних форм, способів внутрішньотекстового зв'язку. Висловлювання логопеда повинні бути простими, зрозумілими, і у той же час його мовлення не має бути спрощеним: у нього потрібно включати слова і словосполучення, які знаходяться в зоні найближчого розвитку дитини, тобто вона їх розуміє (пасивне мовлення), але не використовує під час побудови висловлювань. Зразок промовляють чітко, в помірному темпі, достатньо голосно і виразно. Як різновид зразка розповіді використовують частковий зразок – початок або кінець розповіді.

- План розповіді – це 2-3 питання, які визначають її зміст і послідовність (спочатку він використовується разом із зразком, а потім стає провідним прийомом навчання). План розповіді використовується у всіх видах розповідання. На початкових етапах проводиться колективне, разом з логопедом, складання плану майбутньої розповіді за допомогою допоміжних питань. Потім логопед на основі висловлювань дітей складає єдиний план. У наступному складанні плану діти беруть участь по чергово під керівництвом логопеда.

- Колективне складання розповіді використовується на початковому етапі роботи над зв'язним монологічним мовленням. Діти продовжують речення, розпочаті логопедом або іншими дітьми. В процесі послідовного обговорення плану вони разом з логопедом відбирають найбільш змістовні і граматично правильно оформлені висловлювання і об'єднують їх у цілісну розповідь. Цінність цього прийому полягає у тому, що він дозволяє наочно уявити весь механізм складання зв'язного тексту, активізувати мовлення всіх дітей.

- Складання розповіді по частинах є різновидом колективного розповідання. Кожен з оповідачів утворює частину тексту, а потім різні частини за допомогою логопеда об'єднуються в єдине ціле. Цей прийом доречно використовувати під час складання розповіді за серією сюжетних картинок, під час переказу літературних творів.

- Моделювання (схематичне або предметне позначення) використовують як додатковий наочний прийом планування розповіді.

Використовують різні види моделей. Так, для позначення початку, середини, кінця розповіді використовують різні геометричні форми, коло поділене на три нерівні рухливі частини тощо. Спочатку модель використовують як зображення структури тексту, який сприймається, а потім як орієнтир для самостійного складання розповіді. Широко відомі роботи Л.А.Венгера та його учнів з проблем моделювання в різних видах діяльності. Цей прийом активно використовується і в логопедії. Для навчання зв'язного мовлення використовуються схематичні зображення персонажів і дій, які вони виконують. Поступово у дітей формуються узагальнені уявлення про логічну послідовність тексту, на яку вони орієнтуються під час самостійної мовленнєвої діяльності.

- Оцінка дитячих монологів спрямована на аналіз розкриття дитиною теми розповіді, її послідовності, зв'язності, виразності. Оцінка має навчальний характер. Спочатку логопед підкреслює все позитивне у розповіді, щоб діти могли на даних зразках навчатися, показує мовленнєві досягнення дитини. Оцінка має, насамперед, заохочувальну мету. Але далі необхідно тактовно вказати і на недоліки, щоб дитина знала, чого вона повинна ще навчитися.

У процесі навчання зв'язного монологічного мовлення використовують і інші прийоми навчання: допоміжні питання, вказівки, пояснення, виправлення помилок, підказка необхідних слів, багатократне повторювання мовленнєвого матеріалу, прослуховування записаних розповідей дітей тощо [3, с. 177].

У навчанні дітей із ЗПР великого значення набуває збагачення мотивів мовленнєвої діяльності. Мотиваційні установки роблять процес навчання цікавим, підвищують активність дітей, їх бажання розповідати, покращують якість розповідей. Дітям молодшого і середнього віку пропонують переважно ігрові мотиви, для дітей старшого віку використовують і соціальні мотиви (складання казки для молодшої сестрички, братика).

Таким чином, було розглянуто особливості мовленнєвого розвитку дошкільників із ЗПР, які обумовлені первинним дефектом, тобто порушеннями в емоційно-вольовій та пізнавальній сферах. Ці особливості слід враховувати при розробці плану корекційної роботи з дошкільниками із ЗПР. Це стосується також великого розділу логопедичної роботи – формування навичок монологічного висловлювання, що стає у подальшому житті базою для створення та вдосконалення комунікативних здібностей дитини. Монологічне мовлення розглядається як сукупність навичок у вмінні переказувати твори, описувати картини або серії сюжетних картин, складати описові тексти, розповідати про оточуючий світ та інше. І під час роботи над кожною з цих складових слід враховувати можливості кожної дитини, працювати у зоні найближчого розвитку, використовуючи різноманітні прийоми та засоби для поліпшення результатів та якості корекційного

впливу. Вивчення та закріплення матеріалу відбувається в умовах «занурення» дитини у багатогранний і цікавий процес навчання рідної мови на заняттях та поза ними.

Використання тих чи інших методів і прийомів формування монологічного мовлення у корекційній роботі з дошкільниками із ЗПР обумовлене індивідуальними здібностями кожної дитини. Вони використовуються у залежності від етапу навчання, виду розповіді і завдань, рівня мовленнєвих умінь і навичок дитини, її активності і самостійності.

Список використаної літератури

1. Борякова Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (Организационный аспект) / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына. М.: В. Секачев, ИОИ.- 2004. - 66 с. **2. Подготовка** к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / Под общей ред. С. Г. Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2003. — 96 с. **3. Марченко І. С.** Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників). Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія) / І.С. Марченко. - 1-видання. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 288 с. **4. Воробьева В. К.** Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В. К. Воробьева – М., 2005 — 114с. **5. Глухов В. П.** Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. — М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.

Назаренко О. В. Сучасні підходи до методів і прийомів формування монологічного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку

Стаття розглядає сучасні підходи до вирішення проблеми формування зв'язного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку. У ній докладно описані методи та прийоми роботи з розвитку монологічного мовлення, які можуть бути використані у логопедичній практиці навчання зв'язному мовленню дошкільників із ЗПР.

Ключові слова: дошкільники із затримкою психічного розвитку, зв'язне монологічне мовлення, сучасні методи і прийоми

Назаренко А. В. Современные подходы к методам и приемам формирования монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития

Статья рассматривает современные подходы к решению проблемы формирования связной речи у детей с задержкой психического развития. В ней подробно описаны методы и приемы работы по

развитию монологической речи, которые могут быть использованы в логопедической практике обучения связной речи дошкольников с ЗПР.

Ключевые слова: дошкольники с задержкой психического развития, связная монологическая речь, современные методы и приемы

Nazarenko. O. V. Modern approaches to methods and receptions of formation of monological speech at preschool children with a delay of mental development

Article examines the current approaches to solving problems of connected speech in children with mental retardation. It details the methods and techniques of development monolohichnoho speech, which can be used in practice logopaedic learning connected speech of preschoolers ZPR.

Keywords: Preschoolers with mental retardation, coherent monolohichne speech, modern methods and techniques

УДК 373.3.016:51

Н. О. Назарова

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ

Проблема формування творчої особистості займає провідне місце в будь-якій педагогічній системі. Внутрішня особистісна тенденція до творчості у психолого-педагогічній літературі отримала назву „креативність”. З психологічної точки зору креативність визначається як здатність до творчості, яка тісно пов’язана з іншими рисами особистості в цілісній системі її властивостей. Креативність також розглядається, як творча можливість людини, яка виявляються у сприйнятливості до нового, знаходження неочікуваних рішень, здатності до пошукових дій.

До проблеми розвитку креативності молодших школярів на уроках математики неодноразово звертались дослідники та, незважаючи на це, вона залишається найменш вивченою частиною людської активності. Педагоги креативність пов’язують з різними аспектами людської особистості.

Орієнтація сучасної освітньої практики на реалізацію розвитку особистості в процесі навчання передбачає одним із завдань на виявлення і підтримку креативних школярів. Реалізація цього завдання являє собою складну педагогічну проблему: з одного боку, адаптація дитини до шкільного середовища, яка за своєю природою відрізняється від середовища дошкільного, яке більш сприятливо впливає на прояв і розвиток креативності (безумовне прийняття завдання дитиною, відкрите емоційне самовираження).

Аналіз навчальних програм початкової загальноосвітньої школи показав, що в них є спрямування вчителя на розвиток в учнів креативних здібностей, на забезпечення належного рівня розвитку їх творчого

мислення, уяви, і застосування творчості в процесі виконання завдань. У шкільних підручниках з математики творчі завдання частіше відносяться до „умовно творчих”, велика частина завдань спрямована на розвиток інтуїції учнів, знаходження декількох варіантів відповідей. Творчу діяльність молодших школярів учителям треба спрямувати на використання методів перебору варіантів, аналогію, моделювання, деяких прийомів фантазування. Для розвитку креативних здібностей учнів потрібно спрямовувати учнів на виконання творчих завдань.

Розвиток творчих можливостей учнів є важливим на всіх етапах шкільного навчання, але особливе значення формування креативності має саме в молодшому шкільному віці. На думку Л. Виготського, навчання в школі висуває творчість в центр свідомої діяльності дитини. Дослідженням розвитку творчості школярів займалися відомі психологи: О. Леонтьєв, П. Гальперін, Л. Занков, В. Давидов. У їх працях значно поглиблено теорію розвитку творчості особистості, обґрунтовано процес вирішення творчих завдань, схарактеризовано умови, що сприяють знаходженню правильного рішення.

Метою цієї статті є розгляд розвитку креативності молодших школярів на уроках математики засобами творчих завдань.

У початкових класах продовжується формування навчальної діяльності й творчих підходів до способів вирішення певних проблем. Учитель використовує в навчанні здібності молодшого школяра сприймати все конкретно та формує в нього вміння розуміти навчальну ситуацію, виявити її загальний характер.

Вивчення освітньої шкільної практики показує, що одним із способів розвитку креативності є розв’язування математичних задач різними способами. Застосування різних способів вирішення завдання розвивають не тільки розумові здібності учнів, а й привчає їх до дослідницької роботи. Нами виявлено, що вміння та здатність знаходити різні шляхи і способи вирішення завдання часто приносить учням успіх і розвиває їх інтерес до навчання.

Наведемо завдання щодо розвитку креативного мислення у молодших школярів.

Завдання:

- Цифра, що схожа на букву 3? (Аналізуються форми написання цифр і вибирається цифра 3.)
- Яку геометричну фігуру одержимо, якщо кількість сторін збільшимо на дві?
- Яким двоцифровим числом позначається кількість днів у лютому місяці? (Числом 28 або 29.)
- Який зараз рік? Яким числом запишемо наступний рік? (2012, 2013)

Завдання

Запишіть слова, які складаються за числами.

1–А, 2–Б, 3–В, 4–Д, 5–Е, 6–І, 7 –К, 8–Л, 9–М, 10–О, 11–С, 12–Ь
2, 6, 8, 7, 1 (білка); 3, 10, 3, 7 (вовк); 3, 5, 4, 9, 6, 4, 12 (ведмідь).

Що спільного у цих словах? У чому відмінність? Хто зайвий?
Чому?

Завдання

Четверо грали в доміно 4 години. Скільки часу грав кожен?
(Кожен учасник гри був зайнятий 4 години).

Завдання

Хлопчик задумав число і додав до нього 12. Сума вийшла на 1
менше 16. Яке число задумано? (Спочатку визначається сума, а потім
невідомий доданок).

Завдання

У ящику Ані стоять три пари черевиків. У темряві вона бере
навмання 4 черевика. Чи змогла Аня взяти пару черевик? (Усього 6
черевиків, 3 – лівих, 3 – правих. З 4 черевиків можна скласти пару).

Завдання

Яке число сховалося у дні тижня, що передує суботі? (Число 5).

Завдання

Знайдіть зайве число: 1, 3, 9, 11, 7, 5. Поясніть, чому воно зайве?
(Число 11 є двоцифровим, а останні – одноцифрові числа).

Завдання

Знайдіть закономірність послідовності – 22, 25, 28, (Властивість
послідовності: кожне наступне число на 3 більше попереднього).

Завдання

Яке одержимо число, якщо в числі 427 число десятків збільшити
на 4, а число одиниць зменшити на 2? (465).

Завдання

Таня прочитала 9 сторінок, а Оксана на 4 сторінки менше. Скільки
сторінок прочитала Оксана? Яке поставити питання, щоб задача
розв'язувалася у дві дії? (5 сторінок прочитала Оксана. Додаткове
питання: „Скільки сторінок прочитали дівчинки разом?“).

Завдання

Через 5 років Колі буде стільки ж років, скільки зараз Маші? Хто
молодший? (Коля молодший від Маші).

Завдання

Троє грали в шашки. Всього зіграли 3 партії. Скільки партій
зіграв кожен? (Кожен гравець зіграв три партії).

Завдання

По вулиці йдуть два сини і два батька. Всього 3 людини. Чи може
так бути? (Так може бути, тому що по вулиці йдуть дідусь, батько, онук).

Завдання

На мотузці зав'язали три вузли. На скільки частин вузли
розділили мотузку? (На 2 частини).

Завдання

Антон зростом вищий від Василя, але нижчий від Сергія. Хто з хлопчиків найвищий? (Найвищий зростом Сергій).

Завдання

„В Амурській області для охорони та вивчення рідкісних і зникаючих рослин і тварин створено 24 заказника, а заповідників на 22 менше. Скільки заповідників створено в Амурській області? ” Поставте питання так, щоб задача вирішувалася в 2 дії. (Створено 2 заповідника. Скільки заказників і заповідників разом?).

Завдання

„У спортивному змаганні Василь набрав 10 очків, а Микола – на 2 очки менше. Скільки очків набрав Микола?” Розв’яжи задачу і склади обернену задачу. (Микола набрав 8 очків. „У спортивному змаганні Василь набрав 10 очків, а Микола 8. На скільки менше очків набрав Микола?“).

Завдання

Вирішіть рівняння: $38: x = 2$

Черемха – 9

Смородина – 10

Лимонник – 19

Вибравши картку із правильною відповіддю, дізнаєтесь, яка відома далекосхідна лікарська рослина має похідну назву від цитрусових.

Завдання

Вирішіть рівняння: $x : 3 = 14$

Ромашка – 30

Женьшень – 42

Подорожник – 57

Вибравши картку із правильною відповіддю, дізнаєтесь назву найвідомішої лікарської рослини Далекого Сходу.

Завдання

Розв’яжіть приклад: $28: 2 = ?$

Кета – 14

Сом – 12

Камбала – 13

Для якої риби далекосхідна річка – колиска, а море – пасовище? (Для кети).

Графічні диктанти доцільно застосовувати на уроках математики в початковій школі для формування просторових уявлень у школярів, активізації їхньої уваги, для розвитку творчості.

Бесіда за результатами графічного диктанту навчить учнів описувати словами взаємне розташування предметів відносно один одного. Питання вчителя розвивають в учнів уміння описувати фігури на площині, що є підготовкою до сприйняття шкільного курсу геометрії та креслення, розвивають творчі можливості учнів.

Наведемо зразок графічного диктанту.

Крок 1. Відступіть вниз 3 клітинки, посередині поставте точку 1.

Крок 2. Від точки 1 відлічіть вниз 6 клітин і вправо – 4 клітини.

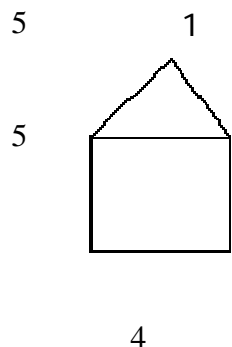
Поставте точку 2.

Крок 3. Від точки 2 відлічіть вниз 8 клітинок. Поставте точку 3.

Крок 4. Від точки 3 відлічіть вліво 8 клітинок. Поставте точку 4.

Крок 5. Від точки 4 відлічіть вгору 8 клітинок. Поставте точку 5.

Крок 6. З'єднайте всі крапки по порядку, а також точки 2 і 5.



Зображення чого вийшло?
(Схематичного будиночка.)

З яких геометричних фігур він складається?

Назвіть властивості цих геометричних фігур?

3 Давайте перетворимо будиночок в казковий, розфарбуємо його кольоровими олівцями.

Проблемні ситуації на уроках математики, завдання творчого характеру спрямовують молодших школярів на відкриття для себе нових знань. Спосіб навчання молодших школярів з орієнтацією їх на розвиток креативності допомагає учням не боятися припускати помилок, бо вони мають орієнтири в досягненні правильного розв'язання.

Креативна сфера особистості досить динамічна й легко піддається зміні, тому вчитель може позитивно впливати на розумовий розвиток своїх учнів завдяки творчим математичним завданням. Учителеві важливо чітко визначати мету й планувати кінцеві результати навчання, діагностувати способи оцінки креативного потенціалу.

Спостереження в шкільній практиці доводить, що повага, довіра, відкрите та щире спілкування вчителя з учнями й учнів між собою сприяє позитивній атмосфері навчання й розвитку творчості.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт загальної початкової освіти (проект) // Поч.школа. – 2010. – № 8.–С. 1–17. 2. **Побірченко Н.** Психологічні основи навчання математики в початкових класах / Н. Побірченко. – К. :Рад.школа, 1985. – 64 с. 3. **Подгорная Н.** Дидактические игры и познавательные задания в первом классе / Н. Подгорная, Н. Бибик, Н. Скрипченко. – К. : Рад. Школа, 1988. – 63 с. 4. **Креативный ребёнок:** Диагностика развития творческих способностей / Сост. Т. Барышева, В. Шекалова. – Ростов –н / Д : Феникс. 2004. – 416 с. 5. **Вініс-Трофименко К.** Творче завдання з математики для початкової школи / К.

Вініс-Трофименко. – Х. : Веста, 2002. – 112 с. **6. Нікітін Б.** Сходінки творчості або розвивальні ігри / Б. Нікітін. – К. : Рад.школа, 1991. – 144 с. **7. Жданова Ю.** Задачі по математике с елементами екології / Ю. Жданова, С. Семиненко. – Луганск: „Магнат”, 1996. – 36 с.

Назарова Н. О. Розвиток креативності молодших школярів на уроках математики засобами творчих завдань

У статті розглянуто поняття креативності як внутрішньої особистісної тенденції до творчості, сприйняття нового, знаходження очікуваних рішень, здатності до пошукових дій. Наведені творчі завдання з математики спрямовані на розуміння учнями задачних ситуацій.

Ключові слова: креативність, математика, творчі завдання, молодші школяри

Назарова Н. А. Развитие креативности младших школьников на уроках математики средствами творческих заданий

В статье рассмотрено понятие креативности как внутренней личностной тенденции к творчеству, восприятию нового, нахождению ожидаемых решений, способности к поисковым действиям. Представленные творческие задания по математике направлены на понимание учащимися задачных ситуаций.

Ключевые слова: креативность, математика, творческие задания, младшие школьники

Nazarova N. O. Development creative younger schoolboys at lessons of mathematics means of creative tasks

The article reviews the idea of creativity as an inner personality tendency to the creative activity, the perception of the new, finding expected decisions, the capability of searching activity. The presented creative Mathematics tasks are directed to the students' understanding the situations of the problems.

Keywords: creativity, mathematics, creative tasks, younger schoolboys

УДК 376-056.264

Ю. И. Перегуда

**ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНОЙ ЛЕКСИКИ
ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Дошкольный возраст - очень важный период в развитии ребенка. Психическое и физическое развитие в это время является определяющим

для дальнейшей жизни. Именно этот возраст является сензитивным для развития эмоционально-экспрессивной лексики, поэтому так важно вовремя начать развивать ее у дошкольников. Спонтанное развитие эмоциональной лексики у детей с нарушениями речи не может привести к удовлетворительным результатам, поэтому необходимо целенаправленное формирование данного пласта лексики у детей с ОНР, что в дальнейшем может способствовать правильному пониманию и называнию определенного эмоционального состояния, оцениванию коммуникативных ситуаций, выражению своих и чужих переживаний, чувств. Однако, до настоящего времени специфика развития эмоциональной лексики представлена недостаточно. Не исследованы в полном объеме ее специфические особенности понимания и употребления. Поэтому наше исследование является актуальным в логопедической науке и практике. Целью нашего исследования является выявление уровня овладения средствами эмоционально-экспрессивной лексики дошкольниками с ОНР III уровня.

Проблема эмоционально-экспрессивной лексики изучалась в различных аспектах: психологическом, логопедическом и психолингвистическом. Логопедический аспект данной проблемы представлен в работах Алтуховой Т. А., 1975; Бабиной Г. В., 1988; Барминковой Т. Б., 1996; Воробьевой В. К., 1973; Грибовой О. Е., 1990; Чиркиной Г. В., 1987; Шаховской С. Н., 1961 и др. [2; 3] в работах, посвященных лексической стороне речи. Изучением проблемы словарного запаса детей занимались Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б., 1990; Левина Р. Е., 1968; Симонова Н. В., 1985; Спирова Л. Ф., 1980; Чиркина Г. В., 1993., Шеремет М.К., Макаренко И. В. [1; 3; 4; 5; 8]. Психологический аспект изучения эмоций и чувств в дошкольном возрасте представлен в исследованиях Божович Л. И., Выготского Л. С., Запорожца А. В., Леонтьева А. Н., Неверович Я. З. и др. Выготский Л. С., Лук А. Н., Рубинштейн С. Л., Рейковский Я., Якобсон П. М., Богуш А. М., Гавриш Н. В., Изотова Е.И., Симонов П. В. и др. [6; 7; 9; 10; 11] утверждают, что речь необходима для осознания человеком своих собственных эмоциональных переживаний.

Экспрессивная функция языка оценивается многими лингвистами как важная и существенная, так как она служит не только средством выражения чувств, социальных и индивидуальных оценок, эмоционального воздействия на людей, но и оказывает существенное влияние на саму характеристику слова. Для реализации этой функции языка, обозначенной выше, необходима соответствующая лексика, которая в лингвистике получила название эмоционально-экспрессивной. Следует отметить, что эмоциональные элементы служат для выражения чувств человека, а экспрессивные - способствуют усилению выразительности и изобразительности для выражения эмоций. И как

следствием из этого является то, что выражение эмоции в языке всегда экспрессивно, но экспрессия в языке не всегда эмоциональна.

В дошкольном возрасте основными формами эмоционального реагирования выступают краткие эмоциональные реакции, эмоциональная дифференциация, идентификация и эмоциональное обособление. Содержание эмоционального развития и его возрастную динамику определяют новообразования, последовательно, формирующиеся на различных этапах онтогенеза, в их число входит развитие опыта эмоционального реагирования, развитие эмоциональной экспрессии, обогащение представлений об эмоциях и словаря эмоциональной лексики. Эмоциональное общение одновременно является не только первичной, но и жизненно важной во все периоды дошкольного детства формой общения, поскольку создает условия для реализации общей активности, которая проявляется во всех специфически детских видах деятельности (предметно-практической, игровой, познавательной). Основная роль эмоциональных контактов заключается в том, что они обостряют потребность в общении со взрослыми и сверстниками и стимулируют, тем самым, овладения средствами общения – речью.

Зачастую у детей дошкольного возраста имеются нарушения речи, которые находят свое отражение в нарушении лексической, грамматической, фонетической и фонематической сторон речи. Такое нарушение у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом было выделено Р. Е. Левиной и получило название общее недоразвитие речи.

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня испытывают значительные трудности в подборе и правильном употреблении слов, называющих чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом; слов - оценок, квалифицирующих вещи, предметы, явления лексически с положительной или отрицательной стороны; слов, передающих эмоциональное отношение путем морфологических преобразований. Это приводит к ограничению смысловых связей, недостаточности синтагматических и парадигматических отношений, что отрицательно влияет на формирование связной речи в целом. Эмоционально-экспрессивная лексика является наиболее адекватным средством выражения личного, субъективного отношения ребенка к тому или иному предмету высказывания, к той или иной ситуации, а также является средством выражения его личных чувств, эмоциональных переживаний, например: доброта, печаль, злость, радоваться, выигрывать, смелый, добрый, умный, хитрый, капризный и др. Дети с ОНР пользуются в основном общеизвестными, наиболее часто употребляемыми в обиходе словами и выражениями. Эмоционально-экспрессивная лексика используется дошкольниками с речевыми нарушениями выборочно и фрагментарно. А

между тем это особый лексический пласт, который наиболее близок детям. Данная лексика помогает осуществлять межличностное общение, служит средством коммуникации между дошкольниками, наиболее ярко выражает симпатии или антипатии детей.

Дошкольники с ОНР III уровня могут усваивать значения слов эмоциональной оценки, экспрессивные же оттенки слов для них недоступны. Особенности лексики, как правило, проявляются: в незнании многих слов и оборотов; в неумении отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания. Возникающие у детей специфические ошибки в виде различных замещений нужной лексемы другим словом, имеющим иное значение, свидетельствуют о несформированности системы значений.

К настоящему времени в методической литературе разработаны некоторые рекомендации, способствующие формированию лексики у детей с речевыми нарушениями (Гаркуша Ю. Ф., 1992; Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., 2001; Филичева Т. Б., Туманова Т. В., 1994) [3; 5]. Однако, пока не существует специальных разработок, направленных на развитие эмоциональной лексики, имеющей важное значение в речевом развитии детей. Понимание и употребление эмоционально-экспрессивной лексики также недостаточно изучено, поэтому мы решили обратиться именно к этой проблеме.

Для изучения особенностей усвоения форм эмоционально-экспрессивной лексики у детей дошкольного возраста с ОНР III уровень, нами было проведено исследование на базе детского сада № 15 г. Кобрина, Брестская область, Беларусь. Исследования проводились среди 24 дошкольников 5-6 лет. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли дети, имеющие ОНР III уровня – 12 человек. В контрольную группу (КГ) вошли дети с нормальным речевым развитием.

Исследование из двух взаимосвязанных этапов: обследование паралингвистических средств общения и выявление особенностей развития эмоциональной лексики.

С целью изучения эмоциональных состояний детей с ОНР III уровня, были разработаны следующие критерии:

1. Высокий уровень: адекватность восприятия и понимания эмоциональных состояний, содержательность суждений об эмоциональных проявлениях и способах выражения сочувствия; разнообразие и оригинальность паралингвистических составляющих эмоционального реагирования, яркость и выразительность внешнего моторного оформления эмоций (2,6 – 3б).

2. Средний уровень: понимают не все эмоциональные состояния – допускают ошибки в выборе правильного названия эмоций, заменяют название эмоций словами, близкими по значению, не всегда получается

внешне выразить предложенную эмоцию, трудности в словесном обозначении эмоции (1,6 – 2,56).

3. Ниже среднего: понимают не все эмоциональные состояния, путаются в выборе нужной эмоции, трудности в словесном обозначении эмоции, нуждается в помощи экспериментатора, после оказания помощи все равно допускает грубые ошибки (1,1 – 1,56).

4. Низкий уровень: плохо различают эмоциональные состояния, не понимают их, не выразительное или отсутствует внешнее оформление эмоций (0 – 1,06).

Целью первого этапа было изучение паралингвистических средств общения, в частности мимики и понимания интонаций детьми. Этап включал в себя серию из трех заданий. Например, детям предлагалось показать, где грустное выражение лица, веселое, испуганное, злое, удивленное (по картинкам и пиктограммам), дети мимикой выражали эмоциональные состояния. Для каждого задания были разработаны свои критерии оценивания.

Результаты, полученные нами на первом этапе, показывают, что в целом у испытуемых КГ количественные показатели при эмоциональных состояниях выше, чем у дошкольников ЭГ. Качественный анализ позволил выявить, что дети обеих групп, получив задание изобразить гнев – демонстрировали грусть (КГ – 27,6%, ЭГ – 41,7%). В некоторых случаях испытуемые ЭГ при демонстрации на лице страха использовали средства экспрессии, характерные для выражения удивления (39,6%). Следует отметить, что для детей ЭГ были характерны проявления гипомимии – бедности эмоций, что традиционно объясняется особенностями моторики данной категории детей. У детей этой группы наименьшие трудности вызвали задания изобразить на лице радость и грусть (16%). При необходимости выразить на лице гнев, страх, удивление дошкольники с ОНР III уровня испытывали значительные трудности (85%). Это можно объяснить трудностями в дифференцировании этих эмоций.

Второй этап эксперимента, направленный на исследование наличия эмоциональной лексики в словаре дошкольников, также состоял из трех заданий. Например, ребенку предлагалось по картинкам назвать эмоциональные состояния грусти, радости, злости, удивления, страха; дети подбирали синонимы и антонимы к этим эмоциям, оценивали эмоциональное состояние героев рассказов и др.

Результаты, полученные нами на втором этапе были следующие:

1. Сравнительный анализ полученных данных показывает, что для детей с ОНР III уровня характерно дифференцированное представление о своих эмоциональных состояниях.

2. Детям с речевыми нарушениями особенно трудно мимическими средствами передать эмоции гнева, страха, удивления (67% детей).

3. Изучение эмоциональной лексики в словаре испытуемых выявило, что 59% детей не смогли адекватно выразить эмоционально-оценочное содержание высказывания.

4. Частота употребления эмоционально-оценочной лексики в устной речи детей ЭГ в два раза ниже (34%) , чем у детей с нормальным речевым развитием (75%).

5. Коэффициент лексического разнообразия данной лексики у испытуемых экспериментальной группы значительно ниже, чем у обследованных КГ.

6. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня выявлены многочисленные ошибки в установлении синонимических (65%) и антонимических (78%) отношений.

Суммирование эмпирических показателей содержательных признаков эмоционального развития детей 5-6 лет с ОНР III уровня позволило выявить, что преобладающими уровнями эмоционального развития по всем направлениям (особенности опознания эмоций в процессе восприятия, понимания эмоциональных состояний, особенности произвольного выражения эмоций) стали средний (33,33%), ниже среднего (41,67%) и низкий (25%).

Проведенное исследование дало возможность конкретизировать научное представление о сущностных характеристиках эмоционального компонента. Он включает в себя две неразрывно связанных между собой единицы: собственно-эмоциональное и опосредованно-эмоциональное развитие, процесс усвоения которых детерминирован индивидуальностью ребёнка, особенностями протекания психических процессов. Определен содержательный состав собственно-эмоционального развития, включающий в себя развитие эмоционального реагирования, экспрессии, представлений об эмоциях и словаря эмоциональной лексики, и опосредованно-эмоционального развития, направленный на обогащение детей образно-насыщенным содержанием художественной и ценностно-ориентированной направленности, развитие эмоционального мировидения, отношения к познавательному материалу через воздействие на эмоции, побуждение к переживанию.

Таким образом, в результате анализа полученных данных, мы можем утверждать, что детям с ОНР III уровня сложнее понять какую-либо эмоцию, чем детям с нормальной речью, большинство детей дифференцируют только легко идентифицируемые эмоции, например, радость, печаль. Им трудно дифференцировать эмоции гнева, удивления и страха. Эмоциональное развитие дошкольников с ОНР III уровня, по результатам наблюдения, значительно отстает от детей с нормальным речевым развитием того же возраста, которые, ориентируясь на свой эмоциональный опыт, всегда правильно интерпретировали происходящее, адекватно выражали свои эмоции. Дошкольники с ОНР III уровня ориентируются на внешне более яркие эмоциональные

проявления, неточно дифференцируют различные эмоциональные состояния, не учитывают все экспрессивные компоненты эмоционального состояния.

Список использованной литературы

- 1. Логопедія.** Підручник. За ред. М. К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2010. – 376 с.
- 2. Логопедия:** Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
- 3. Филичева Т. Б.** Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1989. – 223 с.
- 4. Спирова Л.Ф., Ястребова А.В.** Обследование лексического запаса и грамматического строя речи // Методы обследования Нарушения речи у детей/ Под ред. Власовой Т.А. и др. – М., 1982.
- 5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.** Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001.
- 6. Выготский Л.С.** Мышление и речь. Собр. соч. в 2 т. – Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. 1 – С.256-270.
- 7. Богуш А. М.** Дошкільна лінгводидактика: підручник: теорія і методика навчання дітей рідної мови / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш . — К.: Вища школа, 2007 . — 542 с.
- 8. Основы** теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е.Левиной. - М.,1968.
- 9. Изотова Е. И.** Особенности идентификации эмоций у детей дошкольного возраста / Е. И. Изотова // Науч. тр. МПГУ. — М., 2003.
- 10. Симонов П. В.** Мозговые механизмы эмоций // Журн. высш. нервн. деят. — 1997. — Т. 47. — Вып. 2.
- 11. Эмоциональное** развитие детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. – М: ВЛАДОС, 2008. – 128 с.

Перегида Ю.И. Особенности понимания и употребления эмоционально-экспрессивной лексики дошкольниками с общим недоразвитием речи

В статье описываются особенности эмоциональной лексики у дошкольников с нормальным речевым развитием и нарушениями речи. Также раскрывается актуальность исследования эмоционально-экспрессивной лексики у дошкольников с ОНР III уровня. Представлены результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова: эмоции, общее недоразвитие речи, эмоционально-экспрессивная лексика, паралингвистические средства общения

Перегуда Ю. І. Особливості розуміння та використання емоційно-експресивної лексики дошкільниками з загальним недорозвиненням мовлення

У статті описуються особливості емоційної лексики у дошкільників з нормальним мовленнєвим розвитком і порушеннями мовлення. Також розкривається актуальність дослідження емоційно-експресивної лексики у дошкільників з ЗНМ III рівня. Представлені результати експериментального дослідження.

Ключові слова: емоції, загальне недорозвинення мовлення, емоційно-експресивна лексика, паралінгвістичні засоби спілкування

Pereguda Y. I. Features of understanding and the use of emotionally-експресивної lexicon preschool children with the common incomplete development of speech

The article provides the peculiarities of the emotional vocabulary of preschoolers with the normal speech development and of those with speech disorders. Besides that the currency of the study of emotional vocabulary of preschoolers with the General Speech Underdevelopment is carried out. The results of experimental study are given.

Keywords: emotions, the general underdevelopment of speech, emotional and expressive vocabulary, paralinguistic means of communication

УДК 376(043)

С. І. Самукова

СОЦІАЛЬНО-НОРМАТИВНА ПОВЕДІНКА РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Перед спеціальною педагогічною наукою і практикою на сучасному етапі постає завдання створити ефективні умови для виховання соціально нормативної поведінки розумово відсталих підлітків. Кінцева мета виховання розумово відсталого підлітка - підготувати його до самостійного життя і праці згідно з нормами поведінки, установленими в суспільстві. Розумово відсталі підлітки здатні засвоювати і дотримуватися соціальних норм, проте формування особистості підлітка, виховання у нього правильного ставлення до оточення, певної моральної позиції - складний педагогічний процес.

В. Синьов особливо підкреслює необхідність адекватного оволодіння індивідом такими елементами людської культури, як соціальні норми, які дають можливість для оцінки поведінки людини як соціально нормативної. Соціально нормативна поведінка має надзвичайно важливе значення в суспільному житті. Поведінка кожної людини щодня оцінюється і регулюється за допомогою різних соціальних норм. Відповідно до соціально нормативного критерію поведінка, відповідна вимогам суспільства зараз, сприймається як

нормальна і схвалюється. Асоціальна, навпаки суперечить основним суспільним установкам і цінностям [1].

Соціально нормативна поведінка складається з вчинків, ставлення до інших і визначається власними спонукальними мотивами. У підлітків з вадами інтелекту виникають труднощі у розумінні та усвідомленні того, що відбувається навколо них: вони не вміють співчувати, не помічають проблем інших, не намагаються допомогти їм. Тому дуже важливо виховувати у таких підлітків емпатію - соціальне моральне співпереживання, співчуття до інших, а головне - навчити допомагати іншим.

Аналіз літературних джерел з корекційної педагогіки і спеціальної психології, вивчення досвіду допоміжної школи свідчить про те, що недорозвиток чи порушення розвитку пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери у розумово відсталих підлітків не слід розглядати як незмінні. Як зазначав Б. Теплов: « властивості нервової системи не зумовлюють жодних форм поведінки, проте утворюють ґрунт, на якому легше формуються одні форми поведінки, важче - інші». Характерною рисою розумово відсталих підлітків є відсутність потреби у спілкуванні, у налагодженні стосунків з іншими людьми. Прагнення до самовираження часто набуває форми неадекватних вимог, особливого ставлення й уваги до себе.

За найменших ускладнень підлітки шукають обхідних шляхів. Слабкість вольових зусиль спричиняє доступність учнів зовнішнім впливам [2, с. 29].

Сферу спілкування в контексті соціалізації підростаючої особистості розглядаємо в плані її розширення (примноження контактів з іншими людьми) та поглиблення (перехід від монологічного спілкування до діалогічного, набуття вміння орієнтуватися на партнера, більш точне його сприймання). А розвиток самосвідомості розглядаємо не як набуття особистістю нових рис і характеристик а як розуміння особистістю себе як певної цілості. Таким чином, корекційно-виховний процес скеровується на поступове розширення сфери спілкування та діяльності індивіда, на саморегуляцію і становлення самосвідомості й активної життєвої позиції особистості [3].

Соціально нормативне виховання є одним з найважливіших напрямів корекційно-виховної роботи з формування особистості аномальної людини. Воно стає невід'ємною частиною програми соціалізації, яку Л. Виготський розглядав, як головне завдання дефектології. Вивчення структури особистості розумово відсталого підлітка, зроблене ще в 1930 рр. Л. С. Виготським і успішно продовжене його послідовниками, дозволило сформулювати фундаментальне для олігофренопедагогіки положення про те, що мораль і моральність не біодетерміновані. Як і інші форми людського досвіду, вони

сприймаються і засвоюються підлітком при спілкуванні з дорослими і однолітками, в процесі оволодіння різними видами дитячої діяльності.

Патологічні риси вдачі у розумово відсталого підлітка - наслідок розбіжності, що виникає між його біологічним і соціальним розвитком. У тих випадках, коли вдається максимально подолати цю розбіжність, можливий значний моральний розвиток розумово відсталого підлітка.

Справедливість ідей Л. Виготського повністю підтвердилася теорією і практикою сучасної олігофренопедагогіки. Знайомство з досвідом корекційно-виховної роботи, здійснюваної в спеціальній школі, дозволяє з усією відповідальністю заявити, що більшість розумово відсталих підлітків дійсно засвоюють і застосовують на практиці правила поведінки в суспільстві, здатні орієнтуватися на моральні еталони навіть поза контролем з боку дорослого. Значний ефект у вихованні соціально нормативної поведінки розумово відсталих підлітків досягається тоді, коли вони залучаються до посиленої для них практичної або спільної діяльності, починають жити інтересами колективу [4].

Підхід до аналізу розвитку розумово відсталого підлітка з позицій з'ясування взаємодії біологічної і соціальної ліній розвитку, зроблений Л. Виготським, дозволив визначити так звані ядерні і вторинні ознаки розумової відсталості. Відомо, що ці вторинні ознаки, до яких відносяться і різні порушення характеру і поведінки, що мають місце при розумовій відсталості, піддаються педагогічній корекції. В абсолютній більшості випадків вони виникли в результаті неправильної взаємодії аномального підлітка з середовищем в ході його розвитку в умовах оточуючого середовища, чинників, що не враховують специфічні особливості даної людини. Через це поведінка розумово відсталого підлітка виявляється у ряді випадків неадекватних ситуацій, суперечить тим етичним нормам, знання про які формувалися раніше. Невміння розібратися в ситуації, усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між вчинком і його результатом, встановити сенс дії іншої особи часто є дійсною причиною порушення поведінки у розумово відсталих підлітків. Незрілість емоцій розумово відсталих підлітків, їх особистісна спрямованість на задоволення примітивних потреб є чинником, що значно ускладнює виховання учнів допоміжної школи. Здібність до узагальнення і закріплення в свідомості соціально ціннісних поведінкових актів пов'язана з такою особистісною якістю, як критичність мислення. Відомо, що розумово відсталі підлітки характеризуються значним зниженням критичності й самокритичності, підвищеною навіюваністю. У зв'язку з цим розумово відсталі підлітки можуть бути заручниками негативного впливу. Слід зазначити, що в процесі виховання розумово відсталих школярів поєднується наполеглива робота з формування у них суспільно ціннісних особистісних якостей із спеціальною корекційно-виховною роботою, направленою на виправлення тих недоліків їх характеру і поведінки, які

виникли в результаті неправильного попереднього виховання і набуття недосконалого, збиткового життєвого досвіду.

Отже, «при вихованні розумово відсталого підлітка слід враховувати, що в нього є і біологічно збиткові особливості, і соціальні можливості формування позитивних властивостей, які в складному поєднанні складають основу його особистості. Роль останніх особливо велика і значуща». Своєрідність розвитку розумово відсталих підлітків, звичайно, ускладнює процес виховання їх соціально нормативної поведінки, проте необхідно добиватися розуміння учнями гуманної суті і справедливості норм суспільства, а також необхідності існування і дотримання правових норм [5].

Процес виховання школярів з інтелектуальною недостатністю потребує поєднання наполегливої роботи щодо формування в них соціально ціннісних особистісних якостей за спеціальною корекційно-вовною роботою, виправленням тих недоліків рис їхнього характеру й поведінки, що виникли в результаті недосконалого, неповноцінного життєвого досвіду. При цьому, не можна обмежуватися організацією та фіксацією лише зовнішніх впливів на особистість. Необхідно контролювати процес сприймання особистістю різних вражень, реагування, оцінювання та привласнення їх; відповідно спрямовувати, домагаючись зворотної діяльності вихованців, стимулюючи їхнє спілкування з іншими людьми.

При цьому, неодмінною умовою стало врахування специфіки процесу навчання та виховання підлітків з розумовою відсталістю: повільність процесу навчання; простіший виклад навчального матеріалу; повторюваність у навчанні; індивідуальний і диференційований підхід; предметно-наочний і практичний характер навчання; опора на більш розвинені здібності підлітка і подолання загальної недостатності його інтелектуальної сфери; спеціальна організація усіх видів діяльності учнів; керуюча роль педагога (О. Граборов, Г. Дульнев, І. Єременко) у навчально-виховному процесі [3].

Отже, зміст корекційно-виховної роботи має передбачати цілеспрямований вплив на поведінку підлітка з метою вироблення в нього навичок і звичок соціальної нормативної поведінки. Зокрема, засвоєння учнями певних поведінкових навичок ще не забезпечує правильної поведінки. І основна причина полягає в тому, що набуті знання і сформовані навички не підкріплені звичкою. Тому змістом програми передбачається скерувати діяльність педагога на створення умов, які максимально сприяли б формуванню корисних звичок і послабленню, зведенню до мінімуму шкідливих; розвитку самооцінки і самоконтролю учня з тим, щоб він сам, без сторонніх нагадувань дотримувався позитивних і переборював (по можливості) негативні звички. Створення необхідних умов для здійснення підлітками позитивних вчинків, забезпечення формування в них відповідних стійких

звичок у різних видах діяльності, сприятиме утворенню позитивних рис характеру, що, в свою чергу, обумовлює відповідний спосіб їхньої поведінки. Як відомо, важливим регулятором поведінки особистості є її „Я - концепція”, відповідність образів „Я - реального” та „Я- ідеального”. Тому, особлива увага повинна приділятися формуванню та розвитку трьох компонентів „Я - образу” у школярів даної вікової групи. Змістом передбачено формування у школярів уявлень про себе, відповідного ставлення до себе та досягнення певного рівня самоповаги, – когнітивний компонент; формування адекватної самооцінки (набуття підлітком знань про себе у процесі спілкування та діяльності), прийняття себе, – емоційно-оцінний компонент; спонукання учнів до конкретних дій та здійснення вчинків, – поведінковий компонент. При цьому ми впливаємо на основні структурні блоки поведінки розумово відсталого підлітка: мотиваційний блок (включає в себе уміння виокремити, усвідомити і прийняти мету поведінки), операційно-регуляторний блок (уміння планувати шляхи досягнення мети як за змістом, так і за часом); блок контролю (уміння контролювати свою поведінку і вносити в неї необхідні корективи) [6, с. 298].

На основі аналізу теоретичних положень можна зробити висновок про те, що соціально нормативна поведінка випускника допоміжної школи визначається якістю корекційно-виховної роботи з ним впродовж всіх років навчання. В той же час визнається важкість і певна методична своєрідність вирішення завдань виховання соціально нормативної поведінки учнів допоміжної школи, що викликане недостатністю пізнавального і емоційно-вольового розвитку розумово відсталих підлітків, що протікає на біологічно неповноцінній основі. При цьому враховується, що аномальне функціонування нервово-психічних процесів підсилює можливість впливу біологічних чинників на розвиток людини та її поведінку. Облік впливу біологічних чинників на формування особистості дозволяє підсилити увагу до пошуку різноманітних компенсаторно-корекційних засобів в соціальному вихованні розумово відсталих підлітків з різними якісними особливостями дефекту [5].

Список використаної літератури

1. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. - Частина I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) / Синьов В. М. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. - 238с. **2. Савіцька Г.** Особливості розвитку морально-етичної поведінки в учнів допоміжних шкіл/ Галина Савіцька // Дефектологія.-2004.-№4.-с.29-33. **3. Висоцька А. М.** Педагогічні умови формування соціальної поведінки учнів з порушеннями психофізичного розвитку // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. Вип.7 / За ред. О.В.

Гаврилова, В.І. Співака – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – с.123-126. **4. Корекційне навчання**, як основа особового розвитку аномальних дошкільників/ Під ред. Л. П. Носкової ; НІІ дефектології АПП СРСР.-М.:Педагогіка,1989.-176с.,120-121с. **5. Навчання і виховання дітей в допоміжній школі: Допомога для вчителів і студентів дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Під ред. В.В. Воронкової — М.: Школа-Прес, 1994. — 416 з.Розділ IV. Питання виховної роботи в допоміжній школі. 6. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / Мамайчук И. И. – СПб.: Речь, 2006.**

Самукова С. І. Соціально нормативна поведінка розумово відсталих підлітків як педагогічна проблем

У статті висвітлені питання щодо особливостей виховання у розумово відсталих підлітків соціально нормативної поведінки в умовах допоміжної школи, зокрема зроблено теоретичний аналіз проблеми на основі психолого-педагогічних досліджень зазначеної проблеми.

Ключові слова: соціально нормативна поведінка, розумово відсталий підліток, виховання, соціалізація

Самукова С. И. Социально нормативное поведение умственно отсталых подростков как педагогическая проблема

В статье отображен вопрос относительно особенностей воспитания у умственно отсталых подростков социально нормативного поведения в условиях вспомогательной школы, в частности сделан теоретический анализ проблемы на основе психолого-педагогических исследований по данной проблеме.

Ключевые слова: социально нормативное поведение, умственно отсталый подросток, воспитание, социализация

Samukova S. I. Socially normative behaviour of mentally retarded teenagers as a pedagogical problem

In this article the question concerning education at mentally retarded teenagers of socially-standard behavior in the conditions of auxiliary school is reflected, the theoretical analysis of a problem on the basis of psychology-pedagogical researches in particular is made.

Key words: socially standard behavior, the mentally retarded pupil, education, socialization

**ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО АНАЛІЗУ ТА СИНТЕЗУ У
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ДИЗГРАФІЄЮ**

Наукові дослідження проблеми навчання писемного мовлення молодших школярів свідчать про стійку тенденцію до збільшення кількості учнів початкових класів, які зазнають специфічних труднощів в опануванні навичками письма й читання. У 1950-1960 рр. – виявлялось близько 6% випадків стійких порушень читання та письма у молодших школярів (Р.Є.Левіна, Р.І. Лалаєва, Є.Ф. Соботович); у 1990 р. - до 13, 7% (О.М. Корнєв, І.М. Садовнікова, Л.Н. Єфименкова); у 2000 - 30% - (Л.І. Бартенєва, Н.В.Чередніченко), з 2010 від 20% до 60 % (Т.В. Ахутіна, В.В.Тарасун, В.В.Тищенко) учнів початкової школи мають значні труднощі засвоєння навичок писемного мовлення [1; 2]. Саме тому, пошук ефективних шляхів подолання та запобігання порушень писемного мовлення є актуальним напрямом досліджень сучасної логопедії, як галузі корекційної педагогіки.

Дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених з даної проблеми є досить ґрунтовними. Сучасні наукові уявлення про порушення писемного мовлення пов'язані, в основному, з ідеями Р. Є. Левіної, О. Р. Лурія, Н. О. Никашиної, Л. Ф. Спірової, Є.Ф.Соботович, О.М.Корнєва та ін. Порушення або труднощі формування навичок писемного мовлення, традиційно розглядались як наслідок системного недорозвитку мовлення, тобто порушення формування фонетико-фонематичного і лексико-граматичної будови мовлення (Г. А. Каше, І. К. Колповська, Р. Є. Левіна, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спірова, Г. В. Чиркіна та ін.). Дослідження науковців, зокрема Л. І. Бартенєвої, В. О. Кондратенко, Р. Є. Левіної, І. С. Марченко, О. В. Ревуцької, М. А. Савченко, Л. Ф. Спірової, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, Л. І. Трофименко, Н. В. Чередніченко, М. К. Шеремет та ін., присвячені проблемам недорозвинення мовлення, засвідчили, що у дітей із порушеннями писемного мовлення виникають значні труднощі опанування операціями мовного аналізу та синтезу, констатували низький рівень сформованості фонематичних процесів, наявність у дітей із тяжкими вадами мовлення порушень усіх систем мови та підкреслили складність оволодіння мовними закономірностями такою категорією школярів.

Метою дослідження є вивчення стану й особливостей процесів мовного аналізу та синтезу у молодших школярів з дисграфією.

Дослідження патогенезу специфічних порушень письма у школярів в даний час здійснюється в рамках психолого-педагогічного та нейропсихологічного напрямів.

В даний час існують різні теорії патогенезу дисграфії. Окремі з них пов'язують виникнення порушень писемного мовлення з

фонологічним дефіцитом, з розладом мовної здатності, інші - з порушенням зорово-просторових функцій, зорово-моторної координації (Ф. Веллютіно, А. Н. Корнев, Р. І. Лалаєва, Р.Е . Левіна, Л. Г. Парамонова, І. Н. Садовникова, Л. Ф. Спірова, М. та ін.).

У сучасній логопедії дисграфія розглядається, насамперед, як специфічне мовленнєве порушення, патогенез якого пов'язаний з порушенням певних компонентів мовлення: з неповноцінністю фонематичного сприйняття, недоліками звуковимови, несформованістю мовного аналізу і синтезу, лексико-граматичної будови мови (Л. Н. Ефименкова, Р. І. Лалаєва , Р. Є. Левіна, Л. Г. Парамонова, І. Н. Садовникова, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркіна, С. Н. Шаховська, А. В. Ястребова та ін.) [3; 4].

Основними симптомами дисграфії вважають специфічні помилки у письмі школярів. І. Н. Садовникова (1995) виділяє три групи специфічних помилок, характеризуючи можливі механізми та умови їх появи на письмі дітей [9]. Так, помилки на рівні букви і складу можуть бути обумовлені: несформованістю дій звукового аналізу слів (пропуск, перестановка, вставка букв або складів); труднощами диференціації фонем, що мають акустико-артикуляційну схожість (змішання парних дзвінких і глухих приголосних; лабіалізованих голосних; сонорних, свистячих і шиплячих звуків, африкат); кінестетичною схожістю в написанні букв (заміни букв, які мають тотожні графомоторні рухи); явищами прогресивної і регресивної асиміляції в усній та письмовій мові, пов'язаних зі слабкістю диференційованого гальмування (спотворення фонетичного наповнення слів: персеверація - застрявання на якій-небудь букві, складі, або повторення в слові; антиципація - передбачення букви або складу).

Помилки на рівні слова можуть бути обумовлені: утрудненнями в виокремленні з мовного потоку мовних одиниць та їх елементів (порушення індивідуалізації слів, що виявляється в роздільному написанні частин слова: приставок або початкових букв, складів, нагадують прийменник, союз, займенник; в розривах слів при збігу приголосних через слабку артикуляторну злитність ; при злитому написанні службових слів з наступним або попереднім словом, злите написання самостійних слів); грубими порушеннями звукового аналізу (контамінація - з'єднання частин різних слів); труднощами аналізу та синтезу частин слів (морфемний аграматизм у вигляді помилок словотворення: неправильне використання приставок або суфіксів; уподібнення різних морфем; неправильний вибір форми дієслова).

Помилки на рівні речення можуть бути обумовлені: недостатністю мовних узагальнень, що не дозволяє школярам «вловити» категоріальні відмінності частин мови; порушеннями зв'язку слів: узгодження та управління (аграматизм, що виявляється у помилках зміни слів по категоріям числа, роду, відмінка, часу).

О. М. Корнєв (1997) виділяє кілька категорій дисграфічних помилок помилки звуко-буквенної символізації (заміни букв, фонематично або графічно близьких); помилки графічного моделювання фонематичної структури слова (пропуски, перестановки, вставки букв, асиміляції, персеверації); помилки графічного маркування синтаксичної структури речення (відсутність точок в кінці речення, заголовних букв на початку його, відсутність пробілів між словами або створення неадекватних прогалів в середині слів) [5].

В останні роки з'явилися нові підходи до аналізу симптоматики дисграфії - пропусків перестановок, вставок букв і складів. Їх пов'язують з порушенням сукцесивної функції (І. М. Плоткіна), уваги (Н. П. Карпенко, А. І. Подільський). О. Б. Іншакова, Н. Л. Немцова відзначають особливий характер перестановок букв у ліворуких учнів, обумовлений несформованістю стереотипу стеження поглядом зліва направо.

Отже, патогенез дисграфії представники психолого-педагогічного напрямку пов'язують з недостатністю ВПФ, що забезпечують процес письма.

В даний час до дисграфічних помилок відносять: заміни, змішання, вставки букв, складів, злите написання слів, роздільне написання одного з елементів слова, контамінації, помилки, пов'язані з невмінням виділяти межі речення, аграматичні помилки, помилки в структурному оформленні речення, пропуски слів у реченні, помилки оптичного характеру (І. Н. Садовникова, А. Н. Корнєв).

При аналізі робіт ряд авторів відзначає відмінності в трактуванні походження дисграфічних помилок. В основі заміни і змішань букв на письмі Р.Е. Левіна, Л. Ф. Спірова, А. В. Ястребова, А. Н. Корнєв бачать недостатню сформованість фонематичного слуху (або первинну, або вторинну), І. М. Садовникова – неправильне позначення звуку буквою. В основі пропуску букв лежить порушення звукового аналізу. Перестановки букв вона пов'язує лише з недостатністю звукового аналізу [11]. О.М. Корнєв при цьому вказує на порушення фонематичного аналізу з недостатністю слухомовної пам'яті, уваги [6]. Причину вставок букв І.М. Садовникова бачить у появі призвука при повільному промовлянні слова в ході письма. Помилки, які проявляються в порушенні структури речення, виділення меж речень пояснюються не лише бідністю словника, обмеженістю розуміння слів

Дослідники відзначають, що серед усіх видів порушень письма дисграфія на основі порушення мовного аналізу та синтезу є найбільш поширеною. Як відзначає А. Н. Корнєв (2003), порушення мовного аналізу та синтезу можуть спостерігатися: внаслідок мовного недорозвинення дитини; мовний аналіз та синтез можуть бути несформовані як розумова дія. Автор вказує, що передумовами аналізу та

синтезу є сформовані суцесивні процеси, слухомовна пам'ять, довільна увага.

Експериментальне дослідження проводилось серед учнів четвертих класів на базі КЗ Луганської середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. № 45 та на базі КЗ Луганської середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. № 13. Для проведення дослідження було залучено 56 учнів, серед яких у 28 увійшли до складу експериментальної групи, за даними попереднього логопедичного обстеження у них виявлено дисграфію. Контрольну групу склали 27 – учнів з різним рівнем успішності та без порушень мовлення.

З метою визначення рівня сформованості навичок письма під диктовку у молодших школярів. Результати якого оцінювались за наступними критеріями: 1) сформованість гігієнічних навичок письма; 2) наявність або відсутність специфічних помилок; 3) здатність молодших школярів самостійно знаходити та виправляти допущені помилки. Зазначені критерії визначались у відповідності до «Критеріїв та норм оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з мови навчання»: згідно з цими критеріями було визначено рівні сформованості навичок письма молодших школярів.

Критерії оцінювання: високий рівень – текст написаний чітко, з дотриманням правильного накреслення літер та їх сполучень, допускається 1-2 помилки; достатній рівень – текст написаний чітко, але є окремі відхилення від правильного накреслення літер та їх сполучень, допущено 3-4 помилки; середній рівень – текст написаний розбірливо, але не неохайно, з відхиленням в накресленні літер, допущено 5-7 помилок; низький рівень – диктант написаний, але нечітко, неохайно з багатьма відхиленнями в накресленні та сполученні букв, допущено 8 і більш помилок.

Кількісний аналіз помилок засвідчив різний рівень оволодіння навичками письма як у контрольній, так і в експериментальній групі. У ході дослідження були отримані наступні дані:

У дітей контрольної групи – 14,9%, у експериментальної 22,5% помилок у відмежуванні мовних одиниць; у контрольної групи 20%, у експериментальної 16,4% помилок звукового аналізу; 18% експериментальна група, 10,7% у контрольної помилок в позначенні м'якості приголосних; у 5,8% експериментальної та 15,5% контрольної групи змішання букв за акустико-артикуляційною подібністю; у дітей експериментальної 1,1%, та контрольної 1,5% помилок змішання букв за кінетичною подібністю; 0,8% персеверацій, 0,9% антиципації у експериментальної групи, у контрольної даний тип помилок не спостерігався; 4,8% у контрольної та 9,6% експериментальної групи граматичних помилок; 17% орфографічних помилок у експериментальної та 32,6% у контрольної групи; 7,7% поодинокі,

небагато чисельні помилки. Так само було виявлено, що в однієї дитини може зустрічатися декілька типів помилок.

Рисунок 1



Якісний аналіз помилок дозволив виявити характерні ознаки проявів дисграфії на ґрунті порушень мовного аналізу та синтезу. Діти допускали помилки у відмежуванні мовних одиниць, помилки звукового аналізу, помилки позначення м'якості приголосних, змішання букв за акустико артикуляційною подібністю, за кінетичною подібністю, персеверації, антиципації та граматичні помилки.

Експериментальне дослідження передбачало виконання двох серій завдань. Були поставлені наступні завдання. Перше, визначити рівень сформованості операцій звукового аналізу та синтезу. Друге - дослідження рівня сформованості процесів мовного аналізу та синтезу. Третє - передбачало вивчення характеру порушень мовного аналізу та синтезу.

Метою першої серії завдань було визначення рівня сформованості операцій звукового аналізу та синтезу. Завдання підібрані з урахуванням віку дітей, їх етапу навчання, оцінювання проводилось за наступними критеріями: високий рівень – допускали 1 – 3 помилки, 1 бал; середній рівень – допускали 4 – 6 помилок, 2 бали; низький рівень – допускали 7 – 9 помилок, 3 бали.

При виконання першої серії завдань діти показали різний рівень успішності. Помилки спостерігалися як у дітей контрольної, так і експериментальної групи. Деякі завдання викликали у дітей труднощі. В експериментальній групі учні не правильно розділяли слова на склади, вказували кількість складів, допускали помилки за акустико-артикуляційною подібністю і помилки звукового аналізу. Велика кількість помилок у спрощенні складової структури слова, перестановки складів, також поодинокі випадки вставок і пропусків. Спостерігались труднощі диференціації звуків за глухістю і дзвінкістю. Темп виконання був дещо знижений (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Темп виконання завдань респондентами

	Високийрівень	Середній рівень	Низький рівень
Контрольнагрупа	22 (81,5%)	4 (14,8%)	1 (3,7%)
Експериментальнагрупа	16 (57,1%)	8 (28,6%)	4 (14,3%)

Метою другої серії завдань було визначення рівня сформованості операцій мовного аналізу і синтезу. Відповідно до виконання завдань були розроблені критерії оцінювання. Високий рівень - допускається 1-2 помилки, 0 - 1 бал; середній рівень - допускається 3-6 помилок, 2 - 3 бали; низький рівень - допускається 6 і більше помилок, 4 бали. Спостерігалися різні рівні виконання другої серії завдань. При виконанні даної серії помилки спостерігалися у дітей контрольної та експериментальної групи. Були виявлені наступні види помилок у відмежуванні мовних одиниць (слів), приклади: «снегвоздух» - снег, воздух; «берегшутк» - берег, шутка. Помилки звукового аналізу, а саме пропуски «крокоди» - крокодил, «вено» - венок; вставки «билент» - билет, «дродник» - родник; спрощення складової структури слова - «ребёнок» - жеребёнок; контамінації «супосе» - суп, осел; «жукчение» - жук, чтение. Змішання букв за акустико-артикуляційною подібністю «горог» - горох; а також помилки за кінетичною подібністю «херебенек» - жеребенек; «сморобина» - смородина. Помилки у відмежуванні слів і речень: «Он сковаллужына. Дорожкеитро – пинке -холодныйветергулал лесу холодн», «Онсковаллужинаопинкехолодныйветер»; «быстпролетелокороткоесевернаялетонезаметноподкралосьосень в октябре пошли ...». Крім допущених помилок учні не вкладалися в певний час. Кількісні показники виконання завдання контрольною групою представлені в (Див. табл.2).

Таблиця 2

Кількісні показники виконання завдання контрольною групою

Завдання	Високийрівень	Середній рівень	Низький рівень
2.1.	17 (63%)	7 (25,9%)	3 (11,1%)
2.2.	15 (55,6%)	8 (29,6%)	4 (14,8%)
2.3.	12 (44,4%)	8 (29,6%)	7 (26%)

Кількісні показники виконання завдання експериментальною групою представлені в (Див. табл. 3).

Таблиця 3

**Кількісні показники виконання завдання експериментальною
групою**

Завдання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
2.1.	9 (32,1%)	13 (46,5%)	6 (21,4%)
2.2.	7 (25%)	12 (42,8%)	9 (32,2%)
2.3.	6 (21,4%)	10 (35,8%)	12 (42,8%)

Таким чином, якісний аналіз помилок у роботах молодших школярів показав низький рівень сформованості операцій мовного аналізу та синтезу. Труднощі дітей пов'язані з відмежуванням мовних одиниць, спільним написанням слів та позначенням меж речень. Крім допущених помилок, у дітей зустрічалися помилки за акустико-артикуляційною подібністю і помилки звукового аналізу найбільш частими були пропуски. У великої кількості дітей помилки були пов'язані з неправильною побудовою речень, був втрачений логічний зв'язок слів у реченні. Темп виконання дітей експериментальної групи був знижений.

Аналіз результатів дослідження показав, що за характером помилок у письмових роботах, під час виконання діагностичних завдань методики дослідження операцій мовного аналізу та синтезу, учні експериментальної групи являють собою неоднорідну групу. Специфічні помилки мають різний характер та механізми. Існує системний зв'язок між характером помилок у письмових роботах учнів та не сформованістю відповідних вищих психічних функцій, що потребує подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И.Лалаева, Л.В.Венедиктова. – СПб.: Образование, 1997. – 172 с. **2. Ефименкова Л. Н.** Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов/ Л.Н. Ефименкова. – М.:, 2001. – 189 с. **3. Левина Р. Е.** Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Роза Левина – М.: 1961. – 310 с. **4. Лалаева Р. И.** Нарушения письменной речи / Лариса Лалаева. – М.: Владос, 2003. – с. **5. Садовникова И. Н.** Нарушение письменной речи у младших школьников: Учебное пособие / Ирина Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 256 с. **6. Корнев А. Н.** Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / Александр Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.

Слива В. А. Особливості мовного аналізу та синтезу у молодших школярів з дизграфією

Стаття присвячена актуальній проблемі вивчення труднощів письма, а саме дисграфії у молодших школярів. Тому проблема пошуку ефективних шляхів їх подолання потребує докладного вивчення їх механізмів та проявів. Результати, отримані в ході дослідження, дозволять підвищити ефективність діагностики дисграфії, отримати найбільш повне уявлення про стан структури наявних у них порушень письма.

Ключові слова: дисграфія, процеси мовного аналізу та синтезу, графічні навички, навички звукового аналізу та синтезу

Слива В. А. Особенности языкового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией

Статья посвящена актуальной проблеме изучения трудностей письма, а именно дисграфии. Поэтому проблема поиска эффективных путей их преодоления требует тщательного изучения их механизмов и проявлений. Результаты, полученные в ходе исследования, позволят повысить эффективность диагностики дисграфии, получить наиболее полное представление о состоянии структуры имеющихся у них нарушений письма.

Ключевые слова: дисграфия, процессы языкового анализа и синтеза, графические навыки, навыки звукового анализа и синтеза

Features of the language analysis and synthesis at younger schoolboys with dysgraphy

The article is devoted to the acute problem of study the difficulties of writing, namely, dysgraphy of ounger pupils. That is why the problem of the search of effecive ways for overcoming the problem needs more detailed study of its mechanisms and manifestation. The results received during research, will allow to raise efficiency of diagnostics dysgrafy, to receive the fullest representation about a condition of structure of infringements of the letter available for them.

Key words: dysgrafy, processes of the language analysis and synthesis, graphic skills, skills of the sound analysis and synthesis

УДК[376.015.31:17.022.1]–056. 36

О. В. Трофімова

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Проблема формування колективу була і є на сьогоднішній день найактуальнішою, тому що, не підготовлена особистість не зможе

успішно соціалізуватись і адаптуватись у суспільстві. Їй складно спілкуватися з оточуючими та розумітиме їх. Тому завдання педагога є зробити корекційно-виховний процес, таким щоб розумово відстала дитина змогла пройти всі етапи формування колективу. Для цього у допоміжній школі використовують моральне виховання. Яке помагає дітям освоїти моральні правила і норми поведінки.

Виходячи з положення Л. С. Виготського про наявність загальних закономірностей нормального і аномального розвитку, вважаємо, що формування спілкування з навколишніми людьми у розумово відсталих школярів протікає за тими ж законами, які визначають розвиток дитини, що нормально розвивається. Тим часом, наявність інтелектуального дефекту і деякі особливості в поведінці і розвитку розумово відсталого дитини визначають якісну своєрідність протікання цього процесу і необхідність в його спеціальній організації.

В корекційній педагогіці колектив розглядається як один з ефективних факторів формування особистості, в якому налагоджена чітка система співпраці, взаємодопомоги, дисципліни та відповідальності всіх його членів.

Вагоме місце у вихованні розумово відсталих учнів належить їх колективній діяльності. Колектив здійснює корекційно – виховний вплив на всебічний розвиток учня й подальшу соціалізацію. Вагоме значення набуває, те що у спільній діяльності, у процесі емоційного спілкування між розумово відсталими дітьми виникають різноманітні стосунки, визначається положення кожної дитини в колективі та її психологічний стан [1, с. 137] .

Теорії з формування колективу розумово відсталих школярів розробляли Л. Виготський, Н. Коломинський, М. Виноградова, С. Миронова, В. Синьов, Л. Шипіцина, І. Семенченко, Л. Кузнецова, С. Рубінштейн та інші.

Дослідження, проведені такими вченими, як М. Гнезділов, С. Гутуровою, Б. Кашенко, Г. Мурашовою та іншими не лише підтвердили визначену теорію, а й показали специфічність розвитку і формування колективу розумово відсталих дітей: кількісно малий склад, довільне виникнення груп, їх велика якісна різноманітність, створення взаємостосунків між дітьми на досить короткий час.

На даний момент актуальною проблемою є виховання в колективі такої особистості розумово відсталого школяра, яка змогла б стати корисною для суспільства, зуміла адаптуватися після закінчення школи до суспільного середовища. На даний час досить багато науковців вважають що виховання в колективі є найкращим шляхом здійснення і досягнення даної мети (О. Белкін, В. Воронкова, В. Мачихіна, І. Еременко, І. Могильовська та інші). При цьому вони вказують, що самотійно він не формується, а потребує допомоги з боку педагога-дефектолога.

Слід зазначити, що колектив допоміжної школи створює особливо сприятливі умови для морального розвитку розумово відсталої дитини. Саме колектив забезпечує широке спілкування з однолітками, рівноправне становище суб'єкта в системі міжособистісних і групових стосунків, можливість самоствердження в тій мікросоціальній ролі, яка найбільш бажана для дитини. Організація колективного життя розумово відсталих дітей створює великі можливості для розширення пізнавальних інтересів, корекції вищих психічних функцій, виховання навичок суспільної поведінки, моральних уявлень та переконань.

У розвитку колективу особлива роль належить спільній діяльності. Це визначає, по - перше, необхідність залучення всіх, хто навчаються, до будь - якої змістовної в соціальному й етичному відношенні колективної діяльності, а по - друге, необхідність такої її організації і стимулювання, щоб вона об'єднувала вихованців у працездатний самокерований колектив. Тому як найважливіші засоби формування колективу виступають навчальна та інші види всілякої діяльності школярів. Діяльність вихованців повинна будуватися з дотриманням ряду умов, таких, як уміле пред'явлення вимог, формування здорової громадської думки, організація захоплюючих перспектив, створення і множення позитивних традицій колективного життя.

Аналіз літератури показує, що формування колективу морально вихованих старших школярів з розумовою відсталістю спрямовано на формування вміння спілкуватися, вміння правильно поводитися в оточенні, спрямоване на систематичне формування в них моральних знань, етичних поглядів та переконань (С. Миронова, В. Синьов, О. Белкін, Л. Кузнецова, С. Рубінштейн, Г. Савицька, О. Вержиховська).

Треба мати на увазі, що ознаки, характерні для розвиненого колективу, виникають не відразу і не автоматично. Лише високорозвинений колектив успішно виконує свої соціальні функції, а саме: є природною формою соціальної життєдіяльності членів суспільства. Виділяють три виховні функції колективу:

- організаційну - дитячий колектив стає об'єктом управління своєю суспільно корисною діяльністю;
- виховну - дитячий колектив стає носієм і пропагандистом певних ідейно-етичних переконань;
- стимулюючу - колектив сприяє формуванню етичних стимул - реакцій усіх суспільно корисних справ, регулює поведінку своїх членів, їх взаємини [2, с. 433].

Л. С. Виготський розглядав колектив як важливий фактор особистісного розвитку і вказував на його роль у розумовому вихованні: «Із колективної поведінки, із співпраці дитини з оточуючими людьми, з її соціального досвіду виникають і організуються зовнішні функції інтелектуальної діяльності».

Колектив (від лат. collective — збірний) розглядається як соціальна спільність людей, об'єднаних на основі суспільно значущих цілей, загальних ціннісних орієнтацій, спільної діяльності і спілкування [3, с. 173].

Початковим етапом формування дитячого колективу є утворення ділових стосунків. Вони формуються на основі єдності цілей і спільної діяльності учнів. А. Макаренко визначив ділові стосунки як «стосунки відповідальної залежності» і вважав їх найбільш характерними. Без таких стосунків неможливий вплив колективу на особистість.

А. Макаренко вважав, що гуманістична інтерпретація колективу передбачає наявність певних ознак, які й дозволяють зробити саме колектив «інструментом дотику до особи».

Щоб стати колективом, група повинна пройти нелегкий шлях якісних перетворень. А. Макаренко виділив декілька стадій формування колективу в загальноосвітній школі:

1 стадія – передумова формування колективу.

Її особливості: - педагог є єдиним керівником колективу, який сам розв'язує виховні завдання; - актив відсутній; - громадська думка не сформована; - на негативні вчинки, оцінки членів колективу діти не реагують; - вимоги вчителя не обговорюються і не підтримуються; - пропозицій щодо організації життя колективу учні не висувають, на запропоновані вчителем справи не відгукуються; - переважають міжособистісні стосунки.

2 стадія – формування основних рис колективу.

Її особливості: - педагог – головний організатор колективу; - актив наявний; пропозиція вчителя підтримується більшістю учнів; - організувати діяльність самостійно учні не можуть; - актив висуває вимоги до колективу, але не до себе; - реалізується принцип паралельної дії – на особистість впливає і педагог, і актив; - міжособистісні стосунки починають перетворюватись у внутрішньо колективні.

3 стадія – період розвитку колективу.

Її особливості: - вчитель і актив є організаторами колективу; - актив висуває вимоги і до колективу, і до себе; - вимоги до членів висуває весь колектив; - створюються стійкі моральні орієнтації, громадська думка, встановлюються товариські стосунки; - з'являється ініціатива; - переважають внутрішньо колективні стосунки.

На всіх стадіях розвитку учнівського колективу загальноосвітньої школи педагоги цілеспрямовано працюють над його згуртуванням. Важливим у цій роботі є дотримання певної системи – низки послідовно поставлених перед колективом цілей, задач, досягнення яких зумовлює перехід від простого емоційного задоволення до формування поглибленого почуття обов'язку перед однолітками й іншими членами суспільства. Тому педагогу потрібно надзвичайно чітко продумувати таку систему для колективу загалом і для кожного учня зокрема.

Слід зазначити, що колектив допоміжної школи створює особливо сприятливі умови для морального розвитку розумово відсталої дитини [4, с. 27]. Саме колектив забезпечує широке спілкування з однолітками, рівноправне становище суб'єкта в системі міжособистісних і групових стосунків, можливість самоствердження в тій мікросоціальній ролі, яка найбільш бажана для дитини. Організація колективного життя розумово відсталих дітей створює великі можливості для розширення пізнавальних інтересів, корекції вищих психічних функцій, виховання навичок суспільної поведінки, моральних уявлень та переконань.

Колектив учнів допоміжної школи також проходить стадії формування колективу, проте, через психічні особливості розумово відсталих дітей, досить своєрідно. Стадії є не настільки виразними, як у колективі здорових учнів. Своєрідність колективу учнів допоміжної школи передусім пов'язана з тим, що в дошкільному віці дитина «випадає» із колективних форм спілкування, обминає школу рольової гри.

Експериментальними дослідженнями Н. Коломинського встановлено, що в масових школах уявлення вчителів, класних керівників про систему стосунків дітей в класі співпадає з даними соціометричних обстежень в межах 30 – 40%, а в допоміжній школі подібні обстеження дозволяють визначити їхню валідність від 60% до 80% [5, с. 35].

Такі результати пояснюються меншою кількістю учнів у класі, значно більшим ступенем довіри до особистості педагога як носія в більшості випадків позитивних емоцій для школярів, менш вираженою емоційною диференційованістю стосунків між розумово відсталими дітьми.

У руслі психологічного напрямку педагогічної теорії колективу (дослідження З. Васильєвої, Т. Конікової, М. Казакіної, А. Кирпічника, В. Сухомлинського, К. Радиної і ін.) зазначені наступні проблемні умови:

- розвиток особи в колективі: розвиток індивідуальності учня в колективі, чинники розвитку особи, формування соціально значущих якостей, суспільної спрямованості і позиції особи, творчий і духовний розвиток особи;

- стосунки і взаємодія в колективі: система стосунків у колективі і її вплив на особу, характер і типи стосунків в колективі; структура і динаміка взаємин в колективі; емоційний клімат в колективі; входження особи в систему колективних стосунків, стадії і рівні розвитку стосунків у колективі; ефективність взаємодії в колективі;

- колектив як інструмент педагогічного впливу на особу: дія колективу на окремих учасників, дія особи на колектив, питання лідерства.

Так, наприклад, Т. Конікова пов'язувала формувальну дію колективу на особу з особливою організацією його діяльності [6, с. 10-

11], з постановкою цілей, що все більше ускладнюються, розвитком мотивів, формуванням етичних позицій кожної дитини, що, реалізується в стосунках справжнього колективізму і гуманізму. У роботах Л. Новікової також виявляється своєрідний «міст» між психологічним і системо логічними напрямками. Розгляд проблеми колективу і особи в дослідженнях Л. Новікової відбувається під іншим кутом зору, з позиції цілісності, системності впливу і відповідних механізмів. Так, наприклад, в характеристиці такого інтегрального (системного) показника, як «полі інтелектуально - моральної напруги», по суті розкривався механізм взаємодії колективу і особи. Зв'язок між напрямками (праксеологічним і психологічним) є і в роботах М. Казакіної: життєдіяльність колективу розглядалася як джерело етичного формування особистості.

Як зазначав О. Белкін, колектив являє собою багатство індивідуальностей. Турбота про виховну силу дитячого колективу повинна стати турботою про інтелектуальний розвиток, корекцію і компенсацію психофізичних дефектів, моральне збагачення і зростання кожного його члена [7, с. 77].

У допоміжній школі колектив характеризується певною своєрідністю, яка обумовлюється порушенням емоційно-вольового та інтелектуального розвитку учнів. Н. Коломінський виділяє три стадії розвитку дитячого колективу учнів допоміжної школи:

1 стадія – стадія первинного синтезу.

2 стадія – стадія інтеграції.

3 стадія – включення учнів у діяльність.

Характерними особливостями стадій є: - колектив розумово відсталих учнів довго затримується на першій стадії;

- переважає друга стадія;

- третя стадія створюється досить рідко, вона можлива лише у випускному класі, проте риси її є слабо вираженими;

- роль учителя залишається досить вагомою і в 5 – 7 класах;

- навіть у старших класах діти наслідують учителя і діють за його вказівкою;

- міжособистісні стосунки між дітьми є досить короткочасними;

- мікрогрупи, що виникають у колективі є кількісно малими за складом і якісно різноманітними.

Характеризуючи стадії формування учнівського колективу в допоміжній школі ми можемо зазначити, що в деяких випадках взагалі його розвиток зупиняється і він розпадається. Однак успішно реалізувати більш складні цілі можливо лише в тих випадках, коли рівень моральної вихованості усіх членів колективу або його основної маси відповідає вимогам соціального середовища і дозволяє дитині в подальшому в ньому адаптуватись.

У класах, де навчально - виховна робота знаходиться на низькому рівні, де відсутнє цілеспрямоване керівництво процесом діяльності та

спілкування, виділення школяра серед інших може стати джерелом його самозакоханості, егоїзму, самовпевненості, зневажливого ставлення до оточуючих. Намагаючись зберегти своє становище, такі діти можуть вдаватися до негативних форм самоствердження (застосування фізичної сили, нечесність, брехливість тощо). В таких групах у дітей з низьким мікросоціальним статусом може поступово розвинутих почуття неповноцінності, невпевненості у своїх силах, негативне ставлення до однолітків і дорослих як носіїв негативних емоційних переживань.

Для оптимальної організації формування учнівського колективу потрібно враховувати умови, за яких виховна роль учнівського колективу дає бажаний вплив на розумово відсталих дітей. Найважливішою умовою є те, щоб педагогічний колектив в цілому і вчитель зокрема змогли добре уявити собі реальні можливості колективу учнів допоміжної школи, специфіку його дії на особистість. Він повинен врахувати, що провідною особливістю учнівського колективу в допоміжній школі є те, що його функціонування і формування, способи організації і виховання знаходяться в прямій залежності від специфіки складу учнів. Ця особливість накладає відбиток на весь період життя і розвиток колективу.

У колективі розумово відсталих зустрічаються учні, які абсолютно не мають зв'язків одне з одним. Характерною є також велика кількість малих мікрогруп. Ізольованих учнів приблизно разів у три - чотири більше, ніж в масовій школі. Це явище пов'язане з характером дефекту. Відторгаються найчастіше школярі запальні, афективні, образливі, невірноважені в поведінці.

Майбутній педагог повинен досконало опанувати методику вивчення міжособистісних взаємин дітей, що навчаються в колективі. Вивчення особливостей міжособистісних стосунків, що існують в контактних групах розумово відсталих школярів, допоможе студентові за короткий час дізнатися про склад класу, особливості спілкування між учнями, характер кожного учня. При вивченні цього питання треба мати на увазі, що формальні групи, як правило, збігаються з неформальними групами.

Колектив виступає могутнім фактором виховання особистості розумово відсталої дитини. Організація стосунків учнів допоміжної школи на початку формування колективу, їх включення у колектив є важливим засобом корекції вищих психічних функцій.

У підготовці розумово відсталих дітей до життя в суспільному середовищі велике місце належить вихованню в учнів моральних якостей, необхідних для участі в продуктивному житті після закінчення школи. Моральна вихованість у поєднанні з освіченістю і професійною підготовкою забезпечить можливість розумово відсталим учням знайти своє місце в житті.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, присвячену дослідженням розвитку учнівського колективу загальноосвітньої і допоміжної шкіл, ми можемо зробити висновок, що при утворенні груп всередині колективу учнів допоміжної школи до нього входять діти з різним рівнем розумового розвитку і це є однією з основних умов його існування. Причому найбільш стійким і довготривалим виявляється колектив, що складається зі школярів, які мають різний ступінь розумової відсталості. Характеризуючи колектив учнів загальноосвітньої школи, такі конкретні зауваження ми не можемо зробити. Тут групи дітей об'єднуються за спільними інтересами, уподобаннями, участю в гуртках, секціях тощо. У допоміжній школі провідну роль у формуванні колективу, моральних норм поведінки, міжособистісного спілкування серед однолітків займає корекційний педагог, і від нього залежить подальший розвиток шкільного колективу, соціалізація і адаптація учнів у соціумі.

Список використаної літератури

1. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник / Миронова С. П.- Кам'янець - Подільський.: Кам'янець - Подільський державний університет, редакційно – видавничий відділ, 2008. – 204 с. 137 **2. Сластенин В. А. и др.** Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Под ред. В. А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с. 433 **3. Российская педагогическая энциклопедия** / в 2 т.— М., 1993. — Т. 1. — 450 с. 173 **4. Виноградова А. Д.** Особенности личностных проявлений подростков вспомогательной школы. // Сборник трудов / Под ред. Г. М. Дульнева. - М.: Просвещение, 1970. с. 27 – 41. **5. Коломинский Н. Л.** Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский. – Киев: Радянська школа, 1978 . – 87 с 35 **6. Конникова Т. Е.** Роль коллектива в формировании общественной направленности личности школьника // Нравственное воспитание школьников в коллективе / Отв. ред. Т. Е. Конникова. — Л.: ЛГПИ имени А. И. Герцена, 1970. 57 с. 10-11. **7. Белкин А. С.** Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы.- М.: Просвещение, 1977. – 111 с. 77.

Трофімова О. В. Особливості формування колективу розумово відсталих старших школярів засобами морального виховання

У статті розглядаються особливості формування учнівського колективу. Зроблено теоретичний аналіз проблеми формування учнівського колективу в умовах загальноосвітньої та допоміжної шкіл. Проаналізовано декілька теорій та концепцій щодо особливостей формування учнівського колективу розумово відсталих школярів.

Ключові слова: розумово відсталі школярі, моральне виховання, колектив, корекційно-виховна робота

Трофимова Е. В. Особенности формирования коллектива умственно отсталых старших школьников методами морального воспитания

В статье рассматриваются особенности формирования школьного коллектива. Сделан теоретический анализ проблемы формирования школьного коллектива в условиях общеобразовательной и вспомогательной школ. Проанализировано несколько теорий и концепций относительно особенностей формирования школьного коллектива умственно отсталых школьников.

Ключевые слова: умственно отсталые школьники, моральное воспитание, коллектив, коррекционно- воспитательная работа

Trofimova O. V. Features of formation of collective of mentally retarded senior schoolboys methods of moral education

Some peculiarities of the forming of the school group are considered in this article. The theoretical analyses of forming of the school group in the conditions of the secondary and the auxiliary schools is made. Some theories and conceptions concerning of the peculiarities of forming of the school group of the mentally - backward school children have analysed.

Key words: the mentally backward school children, the moral upbringing, a group (collective), the correctly - upbringing word

УДК376 - 056.36

Ю. В. Фаліна

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Проблема мотивації діяльності учня та його поведінки – одна з провідних у психології, оскільки мотивація посідає значне місце у структурі особистості і є основним поняттям, яке використовується для визначення рушійних сил діяльності та поведінки молодших школярів. Соціальна мотивація передбачає потребу в спілкуванні з однолітками й уміння підкоряти свою поведінку законам дитячих груп, здатність приймати роль учня, уміння слухати і виконувати інструкції вчителя, а також навички комунікативної ініціативи та само презентації. Соціальна, або особистісна, мотивація до навчання в школі - це готовність школяра до нових форм спілкування, новому становленню до навколишнього світу, обумовленим ситуацією шкільного навчання.

Питання соціальної мотивації як психологічної категорії, досліджене та розкрито в працях вітчизняних та зарубіжних вчених (Л. Божович, А. Леонтєва, С. Рубінштейна Д. Узнадзе, Д. Аткинсона,

К. Левіна). Функції, види, структури та етапи розвитку мотивів аналізують М.І. Алексеева, Л. Божович, Д. Ельконін, С. Занюк, А. Менчинська, Л. Проколієнко, У. Кеннон, К. Левін, А. Маслоу, З. Фрейд, та ін. [1, с. 153].

Вивчення особливостей розвитку соціальної мотивації до навчання молодших школярів з розумовою відсталістю є актуальним, як для більш глибокого розуміння психології дітей цієї категорії, так і для вдосконалення методів діагностики, навчання і виховання цих дітей і здійснення повноцінної корекції. У спеціальній психології та дефектології проблема соціальної мотивації навчальної діяльності розглядається такими вченими як: Б. Пінський, Ж. Шиф, Л. Виготський, С. Рубінштейн, І. Ушакова, В. Синьов, Г. Дульнев та ін..

Нове покоління засвоює суспільний досвід через різні форми діяльності. Навчання є основною і спеціальною формою засвоєння суспільно-історичного досвіду. Його засвоєння можливе лише у спільній діяльності дитини й дорослої людини, учня й учителя.

Одним з основних видів діяльності школярів є навчання, яке для дітей стає джерелом позитивних і негативних переживань, радості й розчарування, успіхів і невдач. Вивченню навчальної діяльності присвячено немало досліджень (М. Алексеева, Б. Баєв, П. Зінченко, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко, О. Скрипченко, К. Ушинський та ін.).

С. Д. Максименко вказує, що успіх навчання школярів значною мірою залежить від усвідомлення мети навчання та тих мотивів, якими вони керуються. Важливу роль відіграють соціальна та пізнавальна мотивація. Соціальна мотивація – усвідомлення ролі та необхідності знань для життя й праці, пізнавальна – ставлення до змісту знань, інтерес до них.

Усвідомленість навчання проявляється в розумінні основ і сенсу змісту навчальної інформації, у мотивах навчання, ставленні дітей до навчання, розумінні й прийнятті знань, тобто в тому, що знання набувають особистісної значущості. Щоб навчальна діяльність була свідомою та ефективною, повинна бути зацікавленість, інтерес до неї, безпосередній чи опосередкований інтерес до навчання та навчального предмета [2, с. 49].

Соціальна мотивація навчання визначається як частковий вид мотивації, включеної в учіння. Навчальна мотивація характеризується низкою специфічних для цієї діяльності чинників. І. О. Зимня виділяє такі:

- 1) освітню систему, освітній заклад, де здійснюється навчання;
- 2) організацію освітнього процесу;
- 3) суб'єктивні особливості тих, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія індивіда з іншими учнями та ін.);

4) суб'єктивні особливості педагога та його система ставлень до учня, до справи;

5) специфіка навчального предмета

Мотивація навчання системна й характеризується такими властивостями, як: спрямованість, стійкість, динамічність.

У навчальній діяльності в єдину структуру поєднанні соціальні й навчально-пізнавальні мотиви, таке поєднання передбачає виділення провідного мотиву, який організовує цю структуру. Аналіз співвідношення між двома групами мотивів, проведений дослідниками (Божович Л. І., Благонадежина Л. І., Жданова Р. А., Скрипченко А. В.) свідчить, що провідними мотивами навчання впродовж усіх років перебування у школі є широкі соціальні. Мотиви саме цієї групи визначають структуру мотиваційної складової навчальної діяльності та її динаміку на різних вікових етапах. Якщо в молодшому шкільному віці провідним мотивом в учнів є бажання стати на позицію школяра, то в середніх класах цей мотив поступається бажанню учнів посісти певне місце в колективі. У старшому шкільному віці поступово починають домінувати мотиви, спрямовані на статус учнів в майбутньому.

Мотиви, безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю, на всіх етапах вікового розвитку виявляються підпорядкованими. Ці особливості розвитку структури мотивів вперше були представлені у дослідженнях Л. І.Божович, і тривалий час у педагогічній психології розглядалися як відображення закономірностей вікового розвитку. З часом ці дані доповнилися результатами дослідження О. В.Скрипченка, в яких було показано, що провідне місце в структурі мотивів навчання учнів початкових класів посідає мотив задоволення учнем своїм статусом у шкільному колективі.

Наприкінці дошкільного віку у дитини формується достатньо стійка соціальна мотивація до навчання у школі. Вона виражається в потребі відвідувати школу (носити шкільну форму, ранець), включатися в нову для неї діяльність – навчання, зайняти нове положення серед оточуючих. А також у тому, що у дітей раннього віку формується певний рівень розумового розвитку, наявна присутність знань та вмінь, з якими дитина приходить до школи.

Інтерес до навчання, як самоціль, складає в учнів 2-3 класів лише 12-13%. Аналогічні дані були отримані Р. О. Ждановою, згідно з якими у молодших школярів переважає тип мотивації, обумовленої моральним ставленням до навчання, і який не пов'язаний з пізнавальними інтересами. Динаміка пізнавального інтересу, відтак - інтересу до навчальної діяльності, у низці досліджень (Л. І. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славіна) характеризується поступовим зростанням на початку, і помітним його зниженням до кінця навчання у початковій школі. Виявлена стійка тенденція до зниження позитивного ставлення до навчання в останньому класі основної школи. Таке співвідношення

широкого соціального та навчально-пізнавального мотивів на різних етапах навчання дослідники (О. К. Дусавицький, В. В. Репкін) пов'язують з організацією змісту навчальної діяльності. Спосіб навчання, під час якого у початковій школі в учнів формується вузьке коло елементарних практичних умінь і навичок (у межах узагальнення емпіричного типу) і призводить до цього співвідношення. Водночас, організація змістового й операційного компонентів навчальної діяльності, в основу яких покладена система теоретичних понять і спеціальна організація відповідних предметних дій (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Ш. А. Амонашвілі), роблять пізнавальні інтереси провідними.

Домінування пізнавальних інтересів залежить від сформованості операційного компонента навчальної діяльності, який пов'язаний з рівнем розумового розвитку. Так, у дослідженні М. В. Матюхіної встановлено, що в учнів з високим рівнем розумового розвитку впродовж навчального року рівень навчально-пізнавальної мотивації зберігається і навіть підвищується, натомість, в учнів із низьким рівнем розумового розвитку рівень мотивації знижується.

Важливий вплив на мотиваційну сферу учнів мають успіх чи невдача у навчанні. Успішна навчальна діяльність безпосередньо є джерелом позитивного ставлення до навчання. Як свідчать дослідження (Ш. А. Амонашвили, В. Г. Асеев), існує тенденція до переключення мотиваційних настановок на більш успішні види діяльності, які відповідають вже сформованим або тим функціональним можливостям людини, що формуються. Водночас, невисокий рівень мотивації навчання часто зумовлений труднощами у навчанні. Існує багато підтверджень тому, що систематичний неуспіх, зазвичай, призводить до різко негативного ставлення до навчання, низького рівня домагань, заниженої самооцінки.

Суттєвий вплив на формування мотиваційної сфери учнів має оцінка їх діяльності учителем. Численні дані свідчать, що відсутність оцінки негативно впливає не лише на ефективність навчання, а й на мотиваційну сферу. Стосовно впливу модальності оцінки на мотивацію, то більшість психологів вважає, що позитивна оцінка має значну спонукальну силу. Стосовно негативних оцінок (у тому числі зауваження, нотації тощо), то вони породжують мотивацію уникнення неприємностей, що становить невелику педагогічну цінність, оскільки, примусове навчання немає достатнього навчального, тим паче, виховного ефекту [3, с. 304].

В складній структурі особистості, яка формується, вділяють потребу – мотиваційна сфера. У розумово відсталих учнів вона характеризується незрілістю, слабкою виразністю та коротко тривалістю спонукань до діяльності, обмеженість мотивів, недостатньою сформованістю соціальних потреб. Сухарева Г. Є. виділяє центральні дефекти, які характерні для олігофренії. Їх два : по перше - дефіцит

допитливості, потреба в нових враженнях, дефіцит пізнавальних інтересів, по друге – неповноцінна можливість навчання, повільне, спотворене сприйняття усього нового. Ці дефекти впливають на особливість формування мотиваційної сфери розумово відсталих дітей.

У розумово відсталих дітей переважають органічні потреби. Соціальні та інтелектуальні потреби формуються важко. Якщо розвиткові соціальних інтересів не приділяти достатньої уваги, то розумово відсталий школяр не навчиться самостійно структурувати свій час, заповнювати його цікавими справами, не знатиме, як скористатися власним дозвіллям. Якщо у дитини не сформовані інтереси до читання, рукоділля чи майстрування, спорту, ігор, музики, спілкування тощо, у вільний час вона буде задовольняти свої органічні потреби, що може призвести до їхньої гіпертрофованості. Саме цим можна пояснити наявність патологічних потягів у деяких учнів допоміжної школи.

Спонукачами поведінки дитини та одним із значущих критеріїв соціальної активності особистості є її інтереси. Характерна риса розумово відсталої дитини відсутність інтересу до навчання, пізнання, тому що в перші дні навчання у школі розумово відсталим дітям властива майже повна відсутність будь яких інтересів. Їх інтереси мало інтенсивні, неглибокі, однобічні, нестійкі. Відмічається дифузність, мала диференційованість і недостатня усвідомленість інтересів. Особистісні інтереси домінують над усіма іншими. Вже сформовані соціальні та інтелектуальні інтереси розумово відсталих школярів характеризуються нестійкістю, поверховістю, невисокою інтенсивністю.

Пізнавальний інтерес у розумово відсталих дітей відмічаються як реакція на окремі цікаві факти, події, він не переростає у інтерес до предмета як галузі знань. Розумово відсталі діти, особливо молодших класів, зазвичай пасивно відносяться до навчальних завдань, які потребують мисленнєвої діяльності. На початкових етапах шкільного навчання інтереси розумово відсталих учнів часто пов'язані з цікавістю навчального матеріалу, яскравістю його викладання. У даній категорії дітей пізніше, ніж у їх нормальних однолітків, з'являється інтерес до змісту навчального матеріалу або до самого процесу навчання. Особливу складність у розумово відсталих дітей викликає формування пізнавальних інтересів при виконанні складної діяльності [4, с. 516].

Інтереси розумово відсталих учнів можна поділити на два рівні: перший – поверховий, навіяний вихователем, другий – власний глибинний, неусвідомлений. Першій рівень інтересів реалізується під контролем педагогів. Як тільки цей контроль припиняється, інтерес зникає. За відсутністю керівництва педагога розумово відстала дитина діє переважно імпульсивно, безпосередньо, відповідно до своїх не - усвідомлених потреб.

Характерної особливістю мотивів розумово відсталих дітей є їх не висока спонукальна сила. Щонайменша перешкода, необхідність

докласти зусилля призводить до відмови до бажаного. Можуть відмовитись від більш бажаного, але далекого, заради менш бажаного, проте близького. За термінологією О. М. Леотьева, ведучи мотиви не стають для них «дієвими». розумово відстали учні добре знають, що «добре», а що «погано», як треба діяти в доступній їхньому розумінню ситуації, але ці знання не спонукають їх до відповідної поведінки.

В учнів допоміжної школи виявляється несформованою ієрархія мотивів. У них рідко можна спостерігати конфлікт бажань, боротьбу мотивів. Пояснити це можна двома причинами: переважанням органічних потреб і мотивів, що їм відповідають, а також неспроможністю через інтелектуальну недостатність усвідомити мотиви власної поведінки. В особистісному розвитку розумово відсталих дітей виявляється пригніченість етапу боротьби мотивів.

Характерні для періоду формування ієрархії мотивів є так званий феномен «гіркої цукерки», який виявляється у тому, що дитина, одержавши безпосередньо бажане, раптом замість позитивних переважає негативні емоції.

Для розумово відсталих притаманне погане розуміння мотивів поведінки інших людей і тому вони оцінюють її не за причиною, а за результатом. Отже, розумово відсталі молодші школярі не розуміють, що поведінку людей слід оцінювати не лише за її наслідками, а й за причинами.

Усвідомлення мотивів власної поведінки розумово відсталими дітьми має певні труднощі. Часто вони виявляються схильним до безглузвих невмотивованих вчинків або не можуть пояснити, чому вдіяли так, а не інакше. Враховуючи це, дуже важливо у процесі виховної роботи спонукати дітей до аналізу власної поведінки, допомагати їм розібратися в її мотивах, вчити протистояти безпосереднім імпульсам, передбачити наслідки того чи іншого поведінкового акту.

Мотивація в цієї категорії дітей має нестійкий характер. Іноді учні пояснюють важливість навчання з позиції задоволення утилітарних потреб, а зі зміною обставини відбувається переорієнтація на інші мотиви.

Цим дітям притаманна «коротка» («близька») мотивація діяльності, а також слабка та елементарна мотивація стосунків. Діяльність учнів молодших класів спеціальної школи значною мірою залежить від ситуації. Мотиви, які спонукають їх до виконання тієї або іншої діяльності, дуже часто слабо виразні, нестійкі та швидко вичерпуються. Засвоюються вони дітьми формально, не стають їх власними спонуканнями. Учні допоміжної школи майже не усвідомлюють мотиви власної діяльності. У більшості дітей навіть не постає питання про те, навіщо їм вчитися.

Розвиток ставлення до навчання у дітей з розумовою відсталістю триває достатньо повільно і характеризується нестійкістю, може

змінюватися під впливом ситуації, зміни обставин, успіху або невдачі, ступеню контролю з боку педагога. У молодших класах негативне ставлення до навчання може бути обумовлено труднощами в оволодінні знаннями.

Розумово відсталі діти мають досить низький рівень мотивації навчання. З кожним роком перебування у школі в них змінюється пріоритетність мотивів діяльності. Так, мотивація їх активності, спрямованої на опанування знань, умінь та навичок, на початковому етапі навчання залежить від того, наскільки задовольняються утилітарні потреби: отримати оцінку, винагороду, схвалення. Такі школярі також керуються потребою у спілкуванні. Тому для них важливо, щоб навчальний процес надавав їм можливість контактувати з однолітками, дорослими. Важливо для дітей цієї категорії шкільного життя, виконанням режимних моментів тощо [5, с. 391].

Незважаючи на вузькість мотивації в умовах шкільного навчання та виховання, коло потреб, що спричинює навчання, з часом значно розширюється, сприяючи становленню мотиваційної сфери в цілому. При цьому мотиви набувають сталішого характеру.

У розумово відсталих молодших школярів у пізнавальній мотивації, велику зацікавленість викликає в основному процесуальна сторона навчання, а не її зміст чи наслідки. Діти з розумовою відсталістю молодшого шкільного віку люблять виконувати окремі навчально-практичні дії, їх приваблює поетапне виготовлення виробу. Водночас у цій діяльності вони більше вбачають гру, а ніж навчання. Отож, для розумово відсталих молодших школярів досить важливим є ігрова мотивація їхньої діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок, що у розумово відсталих учнів потребово-мотиваційна сфера характеризується незрілістю, слабкою виразністю та короткотривалістю спонукань до діяльності, обмеженістю мотивів, недостатньою сформованістю соціальних потреб. Переважають органічні потреби. Соціальні та інтелектуальні потреби формуються важко. Характерна риса розумово відсталої дитини - відсутність інтересу до навчання. Інтереси розумово відсталих учнів можна розділити на два рівні: перший - поверховий, навіяний вихователем, другий - власне глибинний, неусвідомлений. Характерною особливістю мотивів дітей - олігофренів є їх невисока спонукальна сила. В учнів допоміжної школи виявляється несформованою ієрархія мотивів. Погано розумово відсталі діти усвідомлюють мотиви власної поведінки. Розвиток відношення до навчання у дітей з інтелектуальною недостатністю протікає достатньо повільно і характеризується нестійкістю, може змінюватися під впливом ситуації, зміни обставин, успіху або невдачі, ступеню контролю з боку педагога.

Список використаної літератури

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / Давыдов В. В. – М. : 1986. - 153 с. 2. Єрещенко В. Про мотиви учіння розумово відсталих школярів / Вікторія Єрещенко. // Дефектологія. – 1999. - №2 – 49 – 50 с. 3. Занюк С.С. Психологія мотивації / Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304с. 4. Ильин Е. П. Мотивация / Ильин Е. П. – Мотивы.- П. : 2003. – 516 с. 5. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Исаев Д. Н. – Руководитель .- Спб. : Речь, 2003. – 391с.

Фалина Ю. В. Особенности социальной мотивации к обучению младших школьников с умственной отсталостью

Статья посвящена проблеме особенности социальной мотивации к обучению младших школьников с умственной отсталостью. В ней даются определения понятий: мотив, мотивация, потребность, интерес, социальная мотивация. Раскрыта структура социальных и учебно-познавательных мотивов.

Ключевые слова: мотивация, мотив, интерес, потребность

Фаліна Ю. В. Особливості соціальної мотивації до навчання молодших школярів з розумовою відсталістю

Стаття присвячена проблемі особливості соціальної мотивації до навчання молодших школярів з розумовою відсталістю. В ній даються визначення понять: мотив, мотивація, потреба, інтерес, соціальна мотивація. Розкрито структура соціальних та навчально – пізнавальних мотивів.

Ключові слова: мотив, мотивація, інтерес, потреба

Falina Y. V. The peculiarities of social motivation in educating of younger school children mental retardation

Article is devoted problem the peculiarities of social motivation in educating of younger school children mental retardation. It provides definitions of concepts: the motive, motivation, needs, interests, and social motivation. Revealed the structure of social and educational – cognitive motives.

Keywords: motivation, motive, interests, needs.

УДК 376 (043)

І. В. Чувашева

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВЧИНКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Виховання цілісної особистості, яка здатна на усвідомлений і відповідальний вчинок у різних життєвих умовах є однією з провідних

проблем корекційної педагогіки. Моральний вчинок, що відповідає моральній вимозі – показник моральної вихованості особистості і є передумовою її ефективної взаємодії в суспільстві.

Мораль у філософському аспекті розглядається як діяльність, зміст якої полягає у самій собі, а не фіксується у нормах. Обґрунтування моралі – не обґрунтування принципів, керуючись якими можна діяти, та самої можливості морального вчинку. Вчинок набуває моральну визначеність, коли характеризується як добрий чи злий. У залежності від двох полюсів моральної сфери («добра» та «зла») питання про можливість морального вчинку розглядається у двох вимірах: як проблема добра та проблема зла.

Моральність вчинку у філософських дослідженнях визначається рівнем свідомості та відповідальності у цьому вчинку, аморальний вчинок відповідно пов'язується з недостатнім рівнем усвідомленості та відповідальності (Е. Кант, Ф. Ніцше, Сократ, Цицерон).

Моральний вчинок на думку Е.Канта забезпечується «естетичною здатністю судження», що не спирається на закон та загальну думку і судить з повною спонтанністю кожен вчинок та намір. Відповідно аморальність вчинків пов'язана з поступовою втратою особистістю цієї незалежної людської здатності. Звичні дії, які не підкріплюються усвідомленим судженням, призводять до значних негативних наслідків, а відмова від суб'єктної позиції – до відмови від відповідальності за свої вчинки та виводить людину за межі моралі.

З точки зору Сократа, моральна, «вірна» поведінка не є самоочевидною. Необхідно постійно піддавати сумнівам стандарти, що існують, у результаті здійснюється моральний вчинок, що має в основі самоповагу, гідність, бо здійснити протилежне – протистояти самому собі. Такий підхід є дієвим у кризових ситуаціях, а за інших обставин містить загрозу девальвації цінностей [1; 2].

На думку Х.Арендт, М.Екхартома, Цицерона та мораль є набором відносних норм та стандартів, абсолютних цінностей не існує, а отже моральний вибір має бути здійсненим після винесення судження, яке передбачає формування ставлення особистості через оцінку. Позитивна чи негативна спрямованість моральної дії визначається тим, який вірець було обрано для наслідування. Усім людям характерне тяжіння до добра, до підтримки миру із собою, що стає можливим лише за умови віднесення себе до «співдружності добродіїв». Отже здатність до усвідомленого морального судження є основою моральної поведінки особистості, моральності її вчинків.

У філософських дослідженнях формування усвідомленої поведінки особистості пов'язується з терміном «індивідуальна етика» (Х.Арендт, Е.Кант), що передбачає наявність у людини власних, незалежних суджень та можливості діяти відповідно до них.

Психолого-педагогічні дослідження також підкреслюють роль усвідомленості у формуванні здатності до морального вчинку. Значне місце в процесі розвитку цієї здатності відводиться вихованню (І. Бех, Л. Виготський, А. Макаренко, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський).

Основним критерієм моральної вихованості особистості є моральність її вчинків. Вчинок – свідома дія, оцінювана як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, до себе самої, до групи або до суспільства, до природи в цілому. Вчинок, як свідома дія – найвищий вид діяльності людини, у якій відображаються її гідність, унікальність, свобода і сенс життя в цілому [2, с.138].

Моральний вчинок є одиницею морального життя людини, та в свою чергу складається з дій. Вчинок має два аспекти: мету та причину, одночасно у ставленні до цих аспектів виявляється бажання людини, певна емоційна реакція, що створює емоційний фон. Який у сукупності є мотивом вчинку. Мотив вчинку – його рушійна сила, що складається з бажання досягти усвідомленої мети та з емоційно забарвленої реакції та зовнішні обставини. Моральні вчинки з'єднуються у ланцюг та утворюють більш високу форму існування моральності – моральну поведінку, при цьому моральні вчинки і моральна поведінка можуть не мати мотиву [5, с.285].

Моральна свідомість здебільшого спирається на поняття про добро та зло, за допомогою яких оцінює вчинки та мету. Добро та зло протиставляються одне одному та пов'язані з поняттям «сумління», що є здатністю людини критично обмірковувати свої вчинки та переживати їх, емоційно реагувати на власні оцінки. Сумління є автономною, незалежною від думки оточуючих здатністю людської свідомості. Невідповідність людини власним уявленням щодо етики часто призводить до виникнення сорому.

Людині притаманна свобода як можливість вибору своєї поведінки за умови здатності до свідомого вибору мотиву поведінки [1, с.138].

Виходячи з вищезазначеного вважаємо доцільним використання наступної моделі здійснення морального вчинку: За моделлю, здійснення морального вчинку передбачає вибір взірця поведінки, який особистість наслідуватиме. Механізм наслідування виражається у виборі виду раціонального обґрунтування поведінки (традиційний, релігійний, філософський), що відображаються в моральних відносинах суспільства (у формі ідеальної моделі взаємодії). Обравши взірець поведінки особистість прилаштовує її до реальних умов життя, формуючи своє ставлення до явищ дійсності, виникає індивідуальна етика людини. Така етика передбачає здійснення моральних вчинків на основі усвідомленого морального судження, що є підґрунтям свідомого вибору поведінки.

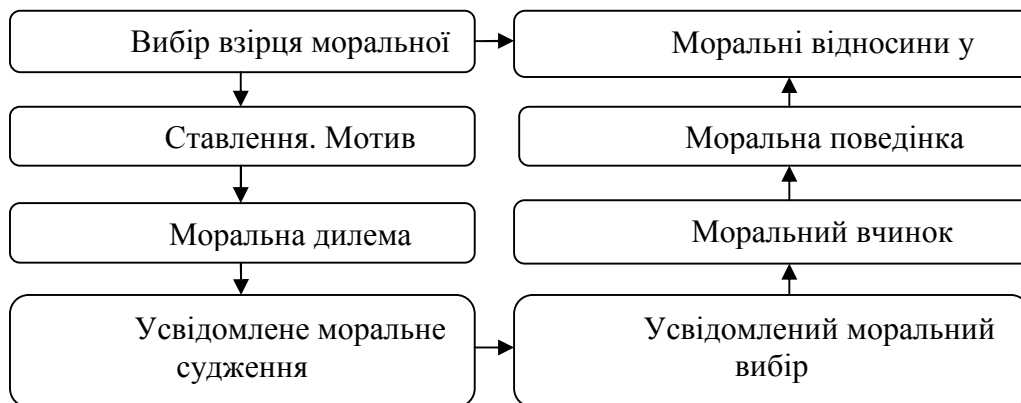


Рис. 1 Модель здійснення особистістю морального вчинку

Моральні вчинки є складовою моральної поведінки особистості, а сукупність поведінкових моделей моральності членів суспільства утворюють моральні відносини у ньому, які можуть бути обраними у подальшому як взірці моральної дії.

Розумово відсталі підлітки, у зв'язку з притаманним їм недорозвитком мислення, слабкістю засвоєння загальних понять та закономірностей порівняно пізніше ніж учні із типовим розвитком починають розбиратися у питаннях суспільного устрою, у поняттях моральності. Вони дізнаються правила моралі від батьків, вчителів, з книг, але не завжди можуть діяти в узгодженні з цими нормами, або скористатися ними у звичній конкретній ситуації, базуючись на судженнях. Це спричиняє те, що учні з розумовою відсталістю не мають стійких моральних понять і через навіюваність стають піддатливими до негативних впливів [4, с. 118].

Мотиви навчальних, трудових та інших дій розумово відсталого підлітка задані дорослими людьми, та вони не перетворюються у власні дієві мотиви, що обумовлюються потребами їх свідомості.

Л. Виготський зазначав, що недорозвиток характеру, волі та інших вищих психічних функцій доволі часто але не обов'язково з'являється як вторинне ускладнення при розумовій відсталості. Отже, для того, щоб уникнути цього порушення треба здійснювати спеціальну роботу. Л. С. Виготський у своїх працях спростовує точку зору за якою розумово відсталі виявляють вроджену схильність до аморальної поведінки. Він зазначає, що аморальні вчинки таких учнів спричиняються тим середовищем, в якому вони живуть та розвиваються [3; 4].

Учень, що під впливом тяжкої хвороби порушує правила суспільного порядку діє так тому, що не усвідомлює явища дійсності, або тому що не може керувати своїми вчинками, але не тому, що хвороба примушує його діяти саме проти правил суспільного порядку.

Таким чином здатність розумово відсталих учнів до морального вчинку – свідомої дії, що відповідає моральній вимозі є обмеженою. Це

обумовлюється недостатнім рівнем усвідомлення ними моральних норм і труднощами свідомого керівництва своєю поведінкою.

Підвищення рівня здатності розумово відсталих підлітків до морального вчинку у допоміжній школі відбувається засобами морального виховання, що є цілеспрямованим процесом формування у розумово відсталих учнів стійких моральних якостей, потреб і почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі [3, с.182].

Питанням морального виховання розумово відсталих учнів займалися як вітчизняні так і зарубіжні дефектологи (І. Бех, О. Вержиховська, Л. Виготський, А. Висоцька, Н. Коломинський, В. Липа, М. Матвеева, С. Миронова, О. Пріданнікова, Г. Савицька, В. Синьов, О. Хохліна). У цих дослідженнях особливе значення приділяється моральному вчинку як безпосередньому критерію моральної вихованості людини. Чисельні дослідження встановили низький рівень моральної вихованості розумово відсталих учнів: слабка усвідомленість моральних норм, обмеженість моральних уявлень, недостатня сформованість морального вчинку, відсутність реалізації моральних знань в поведінці, загальна невідповідність моральним вимогам суспільства (асоціальна поведінка). У розумово відсталих учнів розвиток моральності та зокрема формування морального вчинку без спеціального навчання та виховання відбувається з недоліками. Відтак, моральне виховання розумово відсталих підлітків представляє значний науковий інтерес, та проблема морального вчинку в корекційній педагогіці розроблена недостатньо.

Для підвищення рівня моральної вихованості підлітків із розумовою відсталістю адекватним є використання усіх методів виховної роботи, серед яких – методи етичного інформування (бесіда, роз'яснення), методи створення виховних ситуацій, формування досвіду відповідної поведінки (привчання, вправи), методи стимулювання належної поведінки (заохочення, схвалення, нагорода). Підхід вчителя під час роботи повинен охоплювати загальну структуру особистості учня, а також урахувати його індивідуальні психофізичні особливості.

Одним з основних методів формування моральних уявлень і понять є вправи у позитивних вчинках, організація практичного досвіду. З одного боку успіх включення розумово відсталого школяра у корисну діяльність вирішується тим у якій мірі виховані в нього необхідні для цієї діяльності моральні якості, а з іншого – організація практичної діяльності та життя школяра є умовою розвитку в нього вольових рис та характеру, які дозволять учневі втілювати свої плани та переконання в життя. Цьому процесу сприятиме залучення учнів до суспільної, трудової та пізнавальної діяльності. Обов'язковим є поєднання морального просвітництва та практичної діяльності учнів [4, с.136].

Формування морального вчинку як безпосереднього критерію моральної вихованості розумово відсталих учнів має відбуватися з урахуванням принципів індивідуального та диференційованого підходу до учня: важливою є діагностика актуального рівня сформованості здатності до морального вчинку, оцінка потенційної ефективності засобів виховної роботи, що застосовуватимуться в корекційному процесі.

Безперервність процесу розвитку (зокрема морального) учнів вимагає гнучкості та постійного оновлення засобів виховної роботи, оцінки зони найближчого розвитку розумово відсталих підлітків. Цей процес водночас характеризується кумулятивністю (накопичення у ході розвитку психічних властивостей, якостей, вмій, навичок, що призводять до якісних змін; при цьому вміння попереднього етапу використовуються на наступному, стають його основою), що притаманна будь-якому розвитку. Кумулятивність морального розвитку передбачає наявність певних стадій розвитку моральної вихованості, поступового формування здатностей, які у результаті створюють можливість здійснення учнем морального вчинку. Розуміння стадіальності та поетапності формування здатності розумово відсталих учнів до морального вчинку сприяє формуванню більш доцільного підходу до діагностики та корекції моральності учнів [2; 5].

Аналіз спеціальної літератури дозволив виокремити певні етапи формування здатності розумово відсталих підлітків до морального вчинку, проходження яких характеризує підвищення рівня їх моральної вихованості. На кожному етапі учень набуває певної здатності, яка створює умови для появи наступної, більш складної за рівнем усвідомленості дій.

Вважаємо доцільним використання наступної моделі поетапного формування здатності розумово відсталих підлітків до здійснення морального вчинку.

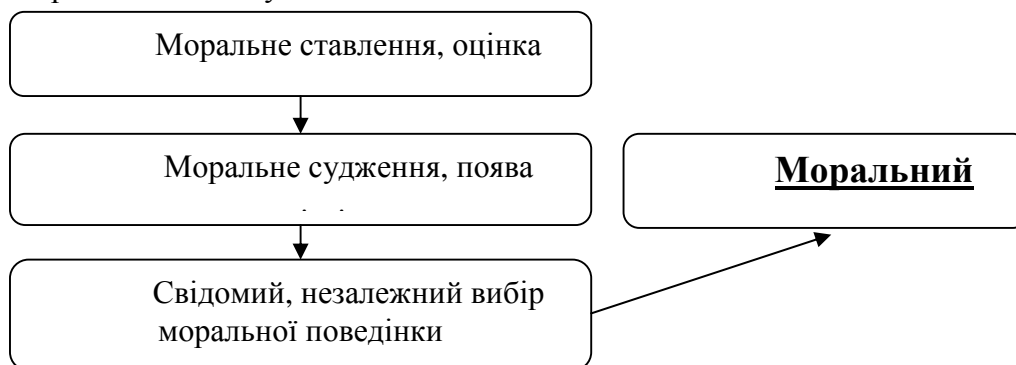


Рис. 2 Модель поетапного формування здатності розумово відсталих підлітків до здійснення морального вчинку

Згідно моделі (Див. рис. 2) здійсненню розумово відсталими підлітками передує формування емоційного фону дії – мотиву вчинку (емоційне ставлення до дії, бажання виконувати ту чи іншу дію); винесення усвідомленого морального судження (наявність незалежного внутрішнього оцінювання події, сумління) та свідомий вибір моральної поведінки (реалізація сформованих моральних суджень у безпосередній діяльності та спілкуванні). Проходження усіх етапів створює можливість здійснення морального вчинку.

Залишаючись несамостійними у судженнях, не маючи сформованої індивідуальної етики, розумово відсталі підлітки діють стереотипно під час розв'язання моральної дилеми: віддають перевагу ситуативним бажанням (через невміння передбачати віддалені наслідки поведінки); некритично виконують волю референтної особи (через навіюваність та знижену здатність до усвідомлених суджень). Отже здатність до винесення усвідомленого морального судження та свідомої поведінки як умов морального вчинку у розумово відсталих підлітків є обмеженою і без спеціальної корекційно-виховної роботи формується з порушеннями. Розробка концепцій морального виховання, що передбачають розвиток здатності до морального вчинку розумово відсталих підлітків є необхідною для формування в учнів соціально-нормативної поведінки.

Отже проблема морального виховання особистості є предмет багатьох психолого-педагогічних (І.Бех, Л.Виготський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, С.Рубінштейн,) та філософських (М.Екхарт, Е.Кант, Ф.Ніцше, Сократ, Цицерон,) досліджень. Безпосереднім критерієм моральної вихованості особистості є її моральні вчинки, що є результатом достатнього рівня усвідомленості нею явищ дійсності та сформованості в неї індивідуальної етики.

Особливості психофізичного розвитку розумово відсталих підлітків спричиняють те, що їх поведінка не є соціально нормативною, а процес соціалізації відбувається повільно та з ускладненнями, отже моральне виховання розумово відсталого підлітка потребує спеціально організованої корекційно-виховної роботи (І.Бех, Л.Виготський, С.Я.Рубінштейн, В.Синьов, Г.Савіцька, О.Хохліна). Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити узагальнення у вигляді орієнтовної моделі поетапного формування здатності розумово відсталих підлітків до здійснення морального вчинку. Розробка моделі має на меті підвищити ефективність діагностичної та корекційної роботи щодо морального виховання розумово відсталих підлітків.

Список використаної літератури

1. Arendt H. Some Questions of Moral Philosophy / Arendt Hannah. – N.Y.: Schocken books, 2003. – 247 p. **2. Гусейнов А. А.** Социальная природа нравственности / Абдусалам Абдулкеримович Гусейнов. – М. :

МГУ, 1974. – 157 с. **3. Миронова С. П.** Олігофренопедагогіка : навч. посіб. / Світлана Петрівна Миронова. – Кам'янець-Подільський. : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с. **4. Мухина В. С.** Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебн. [для студ. вузов] / Валерия Сергеевна Мухина. – М. : Академия, 1999. - 456 с. **5. Петровский А. В.** Психология : словарь в 6 т. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, Т. 3. – 1990. – 494 с. **6. Рубинштейн С. Я.** Психология умственно отсталого школьника/ Сусанна Яковлевна Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

Чувашева І. В. Особливості морального вчинку розумово відсталих підлітків (теоретичний аспект)

Стаття присвячена проблемі морального вчинку, як безпосереднього прояву моральної вихованості особистості. Розкрито поняття морального вчинку, виокремлено його передумови. Розглянуто особливості морального вчинку розумово відсталих підлітків.

Ключові слова: мораль, виховання, розумово відсталий підліток

Чувашева И. В. Особенности нравственного поступка умственно отсталых подростков (теоретический аспект)

В статье освещена проблема нравственного поступка как непосредственного проявления нравственной воспитанности личности. Раскрыто понятие нравственного поступка, выделены его предпосылки. Рассмотрены особенности нравственного поступка умственно отсталых подростков.

Ключевые слова: нравственность, воспитание, умственно отсталый подросток

Chuvasheva I. V. Features of the moral act of mentally retarded adolescents (theoretical aspect)

This article is devoted to the problem of moral act, as a direct manifestation of the moral upbringing of personality. Explain the concept of the moral act, specifically mentioned his background. The features of the moral act of mentally retarded adolescents.

Keywords: ethics, education, mentally retarded teenager

УДК 376-056.36

Е. Ю. Шрайнер

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Проблема мотивації займає провідне місце серед інших фундаментальних проблем в психології. Вивченню мотиваційної сфери

особистості присвячена велика кількість наукових досліджень вітчизняних (А. Н. Леонт'єв, В. Г. Асєєв, В. К. Вілюнас, В. І. Ковальов, М. Ш. Магомед-Емінов, В. С. Мерлін, П. В. Симонов, Д. Н. Узнадзе, А. А. Файзуллаєв, П. М. Якобсон та ін.) і зарубіжних авторів (Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен та ін.).

В останні десятиліття більшість педагогів і психологів розглядають мотив як вищу форму регуляції діяльності. Дослідники мотивації навчальної діяльності стверджують, що для більш продуктивного навчання в школі важливо не те, що знає і вмє дитина, а те, наскільки вона хоче опанувати ці навчальні знання та вміння (Л. І. Божович, Є. П. Ільїн, А. Н. Леонт'єв, Н. Г. Морозова, Л. С. Славіна, В. Д. Шадріков, Х. Хеккхаузен, Б. Д. Ельконін та ін.). У зв'язку з цим, питання підвищення продуктивності навчальної діяльності на основі мотиваційних факторів є в спеціальній психології актуальним.

Ученими проводилися дослідження за наступними напрямками: вивчення мотивів вступу до школи і навчальної діяльності школярів (Л. І. Божович, О. М. Леонт'єв, А. К. Маркова, М. В. Матюхіна, Д. В. Солдатова та ін.), вплив мотивації на продуктивність діяльності учнів (З. І. Калмикова, І. Ю. Кулагіна, Б. П. Мартиросян та ін.), вивчення впливу рівня розвитку пізнавальних процесів на мотивацію навчальної діяльності школярів із ЗПР (В. Н. Брайтфельд, Л. В. Кузнецова та ін.), формуванням пізнавальної мотивації, що надає навчальній діяльності знаущість (Н. Л. Білопільська, Л. В. Кузнецова, І. Ю. Кулагіна, М. С. Певзнер, У. В. Ул'єнкова та ін.).

Особливо важливим є питання про мотивацію саме на початковому ступені навчання, тому що, основи для того, щоб діти зміли і мали бажання вчитися, закладаються в молодшому шкільному віці. Саме мотив є джерелом діяльності і виконує функцію спонукання.

Тривогу вчителів викликають діти з труднощами в навчанні, серед яких - діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Протягом останніх десятиліть проблеми ЗПР були об'єктом вивчення багатьох дослідників (Борякової Н. Ю., Волковської Т. М., Жаренкової Г. І., Лебединської К. С., Лубовського В. І., Марківської І. Ф., Нікашиної Н. О., Певзнер М. С., Сак Т. В., Слепович О. С., Стрекалової Т. О., Ул'єнкової У. В., Ципіної Н. А., Шевченко С. Г. та ін.).

Найбільш повно вивчені специфічні особливості психічної діяльності при ЗПР, окремі психічні функції в структурі порушення, розроблені питання організації психолого-педагогічної допомоги дітям з ЗПР, у той час як проблема мотиваційної сфери дітей даної категорії залишається мало вивченою. Недостатнє теоретичне дослідження проблеми відбивається, перш за все, на практиці навчання даної категорії дітей. У більшості методичних рекомендацій, адресованих вчителям і батькам молодших школярів, даються лише загальні поради щодо

формування навчально-пізнавальної мотивації, які не враховують повною мірою психологічних основ даного процесу.

Слід підкреслити, що актуальність даної роботи в даний час пов'язана з інтенсивним обговоренням в корекційній психології питання про інтеграцію дітей з відхиленнями в розвитку в загальноосвітню школу.

Становлення мотиваційної сфери є стержневою проблемою психології розвитку. Різноманітні дослідження структури діяльності людини незмінно підкреслюють необхідність наявності в ній компонента мотивації. Відомо, що мотивація визначає спрямованість особистості і спонукання до діяльності. Будь-яка діяльність протікає більш ефективно і дає якісні результати, якщо при цьому в особистості є сильні, яскраві, глибокі мотиви, які викликають бажання діяти активно, з повною віддачею сил, долати неминучі труднощі, несприятливі умови та інші обставини, наполегливо просуваючись до мети. Все це має пряме відношення і до навчальної діяльності, яка йде успішніше, якщо в учнів сформовано позитивне ставлення до навчання, якщо у них є пізнавальний інтерес, потреба в отриманні знань, умінь і навичок, якщо у них виховані почуття обов'язку, відповідальності та інші мотиви навчання [1]. Відсутність мотивації до навчання, пізнання нового - основна проблема, з якою зустрічаються вчителі в школі, психологи, батьки [2].

Мотив - це те, що спонукає людину до дії. Одним з найважливіших моментів, які розкривають психічну сутність ставлення школярів до навчання, є сукупність мотивів, що визначає навчальну мотивацію [1]. Навчальна мотивація - це процес, який запускає, спрямовує і підтримує зусилля, спрямовані на виконання навчальної діяльності. Це складна, комплексна система, утворена мотивами, цілями, реакціями на невдачу, наполегливістю і установками учня. Навчання в школі - це основний вид діяльності учня, і його основна мета - успішне засвоєння знань і умінь, необхідних для того, щоб він зміг їх використати в подальшому для себе, а значить і для суспільства. Тому кожного учня можна оцінити у тому, як він ставиться до навчання і які його власні цілі і плани. Високий рівень мотивації навчання необхідний для досягнення успіху в навчанні і в цьому внесок мотивації в загальну успішність діяльності школяра можна розглядати нарівні з когнітивними здібностями учня. Іноді менш здібний учень, але з високим рівнем мотивації може досягти більш високих результатів у навчанні, тому що прагне до цього і приділяє навчанню більше часу та уваги. У той же час, в учня недостатньо мотивованого, успіхи у навчанні можуть бути незначними, навіть, незважаючи на його здібності. Мотивація навчання може виступити хорошим показником рівня психічного благополуччя учня, а також показником рівня його розвитку [2].

Пізнавальні мотиви пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання. Ці мотиви свідчать про орієнтацію школярів на оволодіння новими знаннями, навчальними навичками. Вони відображають прагнення школярів до самоосвіти і спрямованість на самостійне вдосконалення засобів добування знань [1]. Пізнавальні мотиви мають наступні рівні: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями - фактами, явищами, закономірностями), навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння засобів добування знань, прийомів самостійного придбання знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на придбання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення).

Мотивація навчальної та пізнавальної діяльності - це якісно різноманітна система спонукань, яка направляє учня на навчальну та пізнавальну діяльність як на засіб досягнення інших цілей. Навчальна мотивація - це система спонукань, що визначають активність учня та її спрямованість на оволодіння способами дій, діяльності технологіями [1]. Пізнавальна мотивація - це система спонукань, що визначають активність учня та її спрямованість на знання: поняття, закономірності, закони, алгоритми та ін.

Загальний зміст розвитку навчальної та пізнавальної видів мотивації школярів полягає в тому, щоб переводити учнів з рівнів негативного і байдужого ставлення до навчання, до зрілих форм позитивного ставлення до навчання - дієвого, усвідомленого, відповідального. Робота над мотиваційною сферою учня зосереджена на усвідомленні школярем того, заради чого він вчиться і що його спонукає до навчання, і перш за все це інтерес до способів діяльності та інструментальної основи діяльності. Основний зміст формованих мотивів: навчальні мотиви, пізнавальні мотиви, мотиви навчально-пізнавальної діяльності.

Важливим стимулом пізнавальної мотивації суб'єкта є пізнавальний інтерес, який виступає у вигляді цілеспрямованої пізнавальної діяльності особистості. Пізнавальний інтерес, так само важливий для формування стійкої пізнавальної спрямованості учня, як і пізнавальний мотив.

Інтереси різняться змістом, широтою, стійкістю, силою і дієвістю. Цінність пізнавального інтересу для розвитку особистості полягає в тому, що пізнавальна діяльність в даній предметній області, під впливом інтересу до неї, активізує психічні процеси особистості, надає їй глибоке інтелектуальне задоволення, яке сприяє емоційному підйому, призводить до того, що пізнавальний інтерес починає виступати як важливий мотив активності особистості, її пізнавальної діяльності.

Таким чином, пізнавальна мотивація - це одна з найважливіших умов, що забезпечує успішне формування в учнів знань, слугує для них

джерелом отримання нової інформації та осмислення її, розвитку мовлення та самостійного розуміння матеріалу.

Особливістю становлення пізнавальної мотивації молодших школярів є включення всіх учнів в активну навчальну роботу, так як тільки в процесі діяльності може формуватися потрібна мотивація. Для формування позитивної стійкої мотивації навчальної діяльності важливо, щоб головним в оцінці роботи учня був якісний аналіз цієї роботи, підкреслення всіх позитивних моментів, просувань в освоєнні навчального матеріалу і виявлення причин наявних недоліків, а не тільки їх констатація. Ще один шлях розвитку пізнавальної мотивації в контексті шкільного навчання - вплив прикладом. Головний зміст мотивації в цьому віці - «навчитися вчитися». Молодший шкільний вік - це початок становлення мотивації пізнання, навчання, від якого багато в чому залежить її доля протягом усього шкільного віку [3].

Серед різноманітних мотивів молодшого школяра особливе місце займає пізнавальний мотив, який є одним з найбільш специфічних для молодшого шкільного віку. Розумова активність школяра набуває більш самостійний характер. Він прагне без сторонньої допомоги вирішувати нові завдання, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти приховані властивості і відносини предметів.

Показниками виразності пізнавальної активності є:

- емоційна залученість дитини в діяльність (зосередженість на завданні; експресивно-мімічні прояви інтересу; позитивний емоційний фон; емоційні «сплески»);
- цілеспрямованість діяльності, її завершеність (здатність не відволікатися на сторонні подразники і доводити діяльність до кінця);
- ступінь ініціативності дитини (наявність питань, реплік щодо виконання завдання, власних пропозицій, зауважень, прохань про допомогу, а також діалогу з партнером про зміст діяльності).

Стан мотиваційної сфери учня молодшого шкільного віку характеризується такими якостями: міра усвідомленості мотивів, які спонукають його навчатися, розуміння значущості мотивів, міра діяльності мотивів. Зміст всіх цих компонентів дає уявлення про сформованість того чи іншого виду мотивації [4]. Наприкінці дошкільного віку у дитини формується достатньо стійка мотивація до навчання у школі.

Формування пізнавальної мотивації має свої особливості. У молодшому шкільному віці вона характеризується достатньо виявленим емоційним відношенням, обумовлена зовнішніми факторами, не завжди локалізована, що залежить від навчального досвіду учнів, розвитку процесів мислення. Вже в підлітковому віці пізнавальний інтерес та спрямованість визначається самим змістом знань, прагненням до дорослості, самостійності; інтерес носить пошуковий характер, з тенденцією пошуку більш глибоких, ширших знань [4].

Процес формування пізнавальної мотивації тісно пов'язаний з розвитком навчальних умінь і навичок. Уміння, необхідні для вирішення пізнавальних завдань, отримали назву пізнавальних умінь. Без оволодіння школярем такими уміннями його інтерес не проникає вглиб, він залишається поверховим. Наявність відпрацьованих пізнавальних умінь збагачує процес накопичення знань, які дають можливість учню самостійно виконати пізнавальну роботу, що підвищує його можливості пізнання, додає віри в свої сили, створює умови для самоствердження особистості й для розвитку пізнавальних здібностей.

Досліджуючи фактори, які впливають на розвиток пізнавальної мотивації учнів, Огородников І. Т., Підкасистий П. І., Половнікова Н. О. підкреслюють значення самостійного поповнення знань; Алексюк А. М., Лернер І. Я., Махмутов М. І. - творчого використання принципів і методів навчання; Занков Л. В., Данилов М. О., Скаткін М. Н., Онищук В. О. - зміст навчання і таких форм оволодіння знаннями в позаурочний час, як читацькі конференції, шкільні олімпіади, конкурси, під впливом яких пізнавальні здібності учнів стають більш глибокими і дійовими [1].

Підводячи підсумок, можна сказати, що формуванню пізнавальних мотивів молодших школярів сприяють всі засоби вдосконалювання навчального процесу: відновлення змісту й зміцнення міжпредметних зв'язків, удосконалювання методів навчання, розробка й поширення розвиваючого навчання, модернізація структури уроку, розширення форм самостійної роботи на уроці, активізація навчальної діяльності школярів на уроці, особлива система роботи з виховання прийомів самоосвіти (на уроці, на учнівських зборах, на годині класного керівника).

Мотиваційну сферу дітей із ЗПР вивчали Н. А. Менчинська, Н. Л. Білопольська, І. Ю. Кулагин тощо. Фахівцями були виявлені особливості всіх трьох основних груп мотивів: зовнішніх (страх, нагорода), внутрішніх (бажання, ініціатива самої дитини) і проміжно-змагальних (мотивом виступає порівняння своїх досягнень з досягненнями інших). З внутрішніх мотивів домінують ігрові мотиви, мотиви збереження цілісного звичного функціонування у той час як у дітей з типовим розвитком провідними у молодшому шкільному віці стають пізнавальні мотиви, пов'язані з прагненням до інтелектуальної активності, оволодінням новими вміннями, знаннями та навичками.

Особливістю молодших школярів із ЗПР є загальна недостатність волі: учень молодшого шкільного віку ще не вміє тривалий час досягати поставленої мети, цілеспрямовано долати труднощі і перешкоди. Він у разі невдачі може втратити віру у свої сили і можливості [5]. Тому в педагогічній діяльності надзвичайно важливим є уміння вчителя створити ситуацію успіху для кожного учня, допомогти дитині подолати сумнів, напругу в складних ситуаціях, невпевненість у власних силах

тощо. Створення ситуації успіху є частиною особистісно-орієнтованої технології.

У молодших школярів із ЗПР спостерігається несформованість певних параметрів, які впливають на навчально-пізнавальну мотивацію. В учнів з ЗПР в початковій школі виявлена низька готовність до навчання: інертність пізнавальних процесів, несформованість довільних форм діяльності; психоемоційна незрілість. Молодшим школярам із ЗПР також притаманна низька пізнавальна активність, відсутній інтерес до навчання, діти грають, займаються сторонніми справами на уроці, вчителі можуть лише на короткий термін зовні формально організувати їх навчальну діяльність. Ця група учнів не співвідносить мету діяльності з етапами планування та контролю, тобто дітям з ЗПР важко організувати свою діяльність, вони не можуть самостійно справитися із завданнями, але легко виконують їх з допомогою вчителя. Уявлення дитини про навчальну діяльність безпосередньо пов'язані з академічною успішністю. Діти з ЗПР переоцінюють результати своєї праці. Така неадекватна оцінка пояснюється станом розгубленості, в основі якого лежить розбіжність між тим, що досягла дитина і тим, що вона хотіла би отримати, тобто завищену оцінку дитина ставить не за досягнутий результат, а за бажаний [4]. Численні дослідження показують, що для формування повноцінної пізнавальної мотивації у школярів із ЗПР необхідно проводити цілеспрямовану роботу. Навчально-пізнавальні мотиви, які займають особливе місце серед представлених груп, формуються тільки в ході активного освоєння навчальної діяльності.

Отже, пізнавальна мотивація дітей із ЗПР різко знижена. Для них тривалий час провідною діяльністю продовжує залишатися гра в її елементарних формах: діти уникають наближення до навчальних складних ігор сюжетно-рольового характеру з правилами, заборонами. Інтелектуальне відставання сильно гальмує розвиток пізнавального інтересу. Щоб уникнути непосильну і неприємну для них ситуацію навчання, інтелектуальної напруги, діти із ЗПР вдаються як захист до відмови від завдань.

Список використаної літератури

- 1. Ильин Е.П.** Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 287с.
- 2. Маркова А.К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М.: Просвещение, изд-е 2-е, 2005. — 192с.
- 3. Кулешова О.Н.** Формирование мотивов учения младших школьников. -Ярославль, 2000. – 82с.
- 4. Гани С.В.** Развитие мотивации в младшем школьном возрасте. / Автореферат дисс... канд.психол.наук. – М. – 2009.
- 5. Блинова Л.Н.** Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. – М.: Изд-во НИЦ ЭНАС, 2004. – 136с.

Шрайнер О. Ю. Особливості пізнавальної мотивації молодших школярів із затримкою психічного розвитку

Стаття присвячена проблемі особливостей пізнавальної мотивації молодших школярів із затримкою психічного розвитку. У ній даються визначення понять: мотив, навчальний мотив, мотивація, пізнавальна мотивація. Розкрито структуру та особливості навчально - пізнавальних мотивів.

Ключові слова: мотивація, мотив, навчальний мотив, пізнавальна мотивація

Шрайнер Е. Ю. Особенности познавательной мотивации младших школьников с задержкой психического развития

Статья посвящена проблеме особенностей познавательной мотивации младших школьников с задержкой психического развития. В ней даются определения понятий: мотив, учебный мотив, мотивация, познавательная мотивация. Раскрыта структура и особенности учебно – познавательных мотивов.

Ключевые слова: мотивация, мотив, учебный мотив, познавательная мотивация

Schreiner H. Features cognitive motivation of junior schoolchildren with mental retardation

Article is devoted to peculiarities of cognitive motivation of junior schoolchildren with mental retardation. It provides definitions of concepts: the motive, academic motivation, motivation, cognitive motivation. Revealed the structure and features of education - cognitive motives.

Keywords: motivation, motive, motive academic, cognitive motivation.

Відомості про авторів

Андрєєва Маргарита Сергіївна – студентка 4 курсу спеціальності «Корекційна освіта. Логопедія» ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Лазарєва І. А., старший викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Бабиніна Ія Вікторівна -магістрантка спеціальності «Корекційна освіта» Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Григор’єва І.О., викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Батура Оксана Володимирівна - студентка спеціальності «Корекційна освіта» Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Коваленко В. Є., викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Гордон Аліна Павлівна - студентка спеціальності «Корекційна освіта» Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Коваленко В. Є., викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Заболотникова Анастасія Юріївна – магістрантка Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник - Ужченко І. Ю., доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Заміралова Ольга Валентинівна – студентка 3 курсу спеціальності «Корекційна освіта. Логопедія» Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка. .

Науковий керівник – Сєромаха Н. Є., асистент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Каламбет Яна - студентка 5-го курсу спеціальності „Корекційна освіта”. Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Бистрова Ю. О., доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Кальницька Дар’я Ігорівна - студентка 2-го курсу спеціальності „Дошкільне виховання та дефектологія” Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Сєромаха Н. Є., асистент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Карпова Маргарита Сергіївна – студентка 4 курсу, Інституту педагогіки та психології, спеціальність «Корекційна освіта» ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Бистрова Ю. О., доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Книш Карина Валентинівна – студентка 5 курсу спеціальності «Корекційна освіта» Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Григор'єва І. О., доцент кафедри дефектології та психологічної корекції. Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Кузнєцова Наталія Анатоліївна – магістранта спеціальності «Корекційна освіта» Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Наукові керівники: – Макаренко І. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології і психологічної корекції ЛНУ імені Тараса Шевченка, Тимохіна А.В., кандидат медичних наук, доцент кафедри дефектології і психологічної корекції ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Майборода Ольга Вікторівна – магістрантка спеціальності «Психологія» Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Тихонова М. І., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Назаренко Олександра Вікторівна - магістрантка Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Макаренко І. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології і психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Назарова Надія Олександрівна – магістрантка спеціальності «Початкова освіта» Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Нікуліна О. Д., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Перегуда Юлія Івановна – студентка 4 курсу спеціальності «Корекційна освіта. Логопедія» Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Лазарева І. А., старший викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Самукова Сіяна Ігорівна – студентка 3 курсу спеціальності «Корекційна освіта (спеціальна психологія)» Інституту педагогіки і

психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Григор'єва І. О., доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Слива Вікторія Андріївна – студентка 4 курсу Інституту педагогіки і психології спеціальності «Корекційна освіта. Логопедія» ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Лазарєва І. А., старший викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Трофімова Олена Володимирівна – магістрантка спеціальності «Корекційна освіта», Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Григор'єва І. О., кандидат пед. наук, доцент, кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Фаліна Юлія Валеріївна – магістрантка спеціальності «Корекційна освіта» Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Ужченко І. Ю. кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Чувашева Ірина Володимирівна - магістрантка спеціальності «Корекційна освіта» Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Григор'єва І.О., викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Шрайнер Олена Юріївна -. студентка спеціальності «Корекційна освіта» Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Ужченко І. Ю. кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ПОШУК
МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ
(психологічні науки)**

Збірник наукових праць студентів

№ 9, 2012

Частина I

Відповідальні за випуск:

доц. Т. А. Пашко,
асист. Д. О. Звонок

Здано до склад. 25. 04. 2012 Підп. до друку 25. 05. 2012
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 18, 72.
Наклад 200 прим. Зам. № 109.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.