

3. Бондар В., Синьов В., Тищенко В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? // Рідна школа, (серпень-вересень) – 2012, -№8-9. – С. 20-27.
4. Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) // Дефектологія.– 2004.– №1.– С. 2-10.
5. Гудонис В., Баркаускайте М. Интегрированное обучение детей с нарушениями зрения // Дефектология.– 2006.– №3.– С. 78-82.
6. Гюнвальпер Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех» // Дефектология.– 2006.– № 2.– С. 73-78.
7. Лупарт Д. До справедливості та досконалості у канадських школах: чи може інклюзивне навчання зменшити прірву // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід): Матеріали Міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004 р. / За ред.: В.І. Бондаря, Р. Петришина.– К.: Наук. світ, 2004.– 200 с.
8. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология.– 2008.– №1.– С. 71-78.
9. Микаилова У.Т. О развитии инклюзивного образования в Азербайджане // Дефектология.– 2006.– №4.– С. 63-68.
10. Родда М. Громадянське суспільство, Канада, Україна і проблеми освіти глухих // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід): Матеріали Міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004 р. / За ред.: В.І. Бондаря, Р. Петришина.– К.: Наук. світ, 2004.– 200 с.

УДК: 376.42:75.05

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

Соколова Г.Б.

кандидат психологічних наук  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

*У статті розглядається актуальна проблема особливостей розвитку емоційної сфери розумово відсталих дітей.*

*В статье рассматривается актуальная проблема особенностей развития эмоциональной сферы умственно отсталых детей.*

*The article features the actual problem of emotional development of mentally retarded children.*

*Ключові слова:* учні з інтелектуальною недостатністю, емоційний розвиток, закономірності емоційного розвитку.

*Ключевые слова:* ученики с интеллектуальной недостаточностью, эмоциональное развитие, закономерности эмоционального развития.

*Keywords:* students with intellectual disabilities, emotional development, patterns of emotional development.

Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні відрізняється деякою невизначеністю і суперечливістю, що створює особливі труднощі для здійснення соціальної адаптації дітей з проблемами в розвитку і висуває серйозні вимоги до якості корекційно-виховної роботи.

Сьогодні в корекційній педагогіці і спеціальній психології підвищений інтерес фахівців викликають діти з легким ступенем розумової відсталості, для яких характерне стійко виражене зниження переважно пізнавальної діяльності, що виникло внаслідок органічного ураження кори головного мозку. Поряд з пізнавальними процесами у них страждають і інші вищі психічні функції, але в цілому при створенні сприятливих умов навчання і виховання вони досить перспективні в плані розвитку і мають можливості до адаптації.

Відомо, що важливим фактором, що забезпечує успішність соціальної адаптації, є адекватна поведінка людини в суспільстві, яка обумовлена гармонійною взаємодією інтелекту і емоційної сторони психіки.

Емоційна сфера представлена сукупністю особливих внутрішніх психічних станів, які проявляються в суб'єктивних відносинах і безпосередньо впливають на пізнавальну діяльність та поведінку.

Накопичені в корекційній педагогіці і спеціальній психології дані показують, що в житті, як розумово відсталого школяра, так і в дитини, яка розвивається нормально, емоції відіграють важливу роль, будучи невід'ємним компонентом психічного відображення. Під впливом позитивних емоцій удосконалюється пам'ять дитини, згладжуються недоліки уваги і мислення. Знання про прийняті у суспільстві норми і правила можуть впливати на її поведінку, тільки злившись з почуттями і утворивши переконання.

Матеріал, який викликає емоційний відгук, засвоюється значно успішніше.

Все це свідчить про необхідність глибокого вивчення емоційного розвитку розумово відсталих учнів, під яким розуміється послідовність позитивних змін, що ведуть до більш високих рівнів диференціації та організації емоційної сфери, протягом усього періоду навчання в спеціальній школі.

Важливість даної проблеми відзначають багато дослідників. Тим не менше, і у вітчизняній, і в зарубіжній дефектології ситуація склалася таким чином, що особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей вивчені

глибоко й ґрунтовно, в той час як своєрідність емоційного компонента психіки освітлено недостатньо. Це відбивається на ефективності корекційно-педагогічного процесу.

З урахуванням позначеної актуальності була визначена мета даного дослідження: проаналізувати теоретико-методологічні передумови вивчення емоційного розвитку при розумовій відсталості.

При визначенні особливостей розвитку емоційної сфери учнів зі зниженим інтелектом ми орієнтувалися на принципово значуще для сучасної корекційної педагогіки та спеціальної психології положення про загальні з нормою і специфічні закономірності психічного розвитку аномальної дитини (Л.С. Виготський, В.В. Лебединський, В.І. Лубовський, Г.Я. Трошин, Ж.І. Шиф та ін.)

Будучи важливим компонентом психіки, емоційна сфера і в нормі, і при розумовій відсталості розвивається під впливом ряду біологічних і соціальних факторів.

Біологічною передумовою емоційного розвитку є особливості вищої нервової діяльності, які забезпечують глибокий взаємозв'язок всіх трьох основних компонентів емоцій: власне психічного, моторно-рухового і фізіологічного.

Однак своєрідність емоційного розвитку учнів зі зниженим інтелектом не може бути повністю приписаною впливу біологічного дефекту. Його визначають і такі соціальні фактори, як умови життя та виховання, особливості спілкування з оточуючими людьми, включення в різні види діяльності.

Загальні і специфічні закономірності емоційного розвитку розумово відсталих школярів, виявлені на основі аналізу робіт Л.С. Виготського, Л.В. Занкова, Г.М. Дульнєва, В.І. Лубовського, М.С. Певзнер, Ж.І. Шиф та інших фахівців, представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Основні закономірності емоційного розвитку при розумовій відсталості**

Загальні (для розумово відсталих і дітей, які нормально розвиваються)	Специфічні (властиві тільки розумово відсталим)
1. Емоційна сфера змінюється, удосконалюється, набуває нових якостей у міру проходження вікових етапів.	1. Емоційний розвиток залежить від структури і своєрідності первинного, біологічно обумовленого дефекту.
2. Емоційний розвиток залежить від особливостей взаємин з оточуючими людьми (дорослими і однолітками).	2. Є взаємозв'язок між емоційним розвитком і компенсаторними можливостями психіки.
3. На емоційний розвиток особистості впливають ті види діяльності, в які вона включається.	3. Прогноз емоційного розвитку залежить від ефективності корекційно-виховного процесу.

Так, і в нормі, і при розумовій відсталості кожний наступний віковий етап відрізняється від попереднього за рівнем сформованості вищих психічних функцій, до числа яких відносяться і емоційні якості. Причому, мова йде не тільки про зміни в емоційному компоненті психіки, але і про характер його взаємодії з інтелектом. Про ці закономірності психічного розвитку і нормальної, і аномальної дитини писав Л.С. Виготський [3], відзначаючи, що найбільш сприятливий чи сензитивний період у розвитку будь-якої психічної функції, властивості або якості настає тоді, коли будуть готові всі необхідні для цього передумови.

Динаміка розвитку дітей-олігофренів відрізняється від норми з перших місяців життя. Фахівці називають цей розвиток атиповим, дисгармонійним, так як він характеризується деяким зсувом притаманних тому чи іншому віковому періоду рис, а також більш пізнім і утрудненим формуванням вищих психічних функцій. І в той же час кожен віковий етап характеризується певними змінами в емоційному житті дитини.

Як відзначають А.А. Венгер, Г.Л. Вигодська та Е.І. Леонгард, при обстеженні дітей раннього та дошкільного віку особливості їх емоційної сфери розглядаються в якості важливого діагностичного критерію [2]. Якщо в нормі перші емоційні реакції у вигляді комплексу пожвавлення проявляються вже в 3 місяці, при розумовій відсталості вони відзначаються лише кінці 1 року життя. При цьому вони маловиразні і, як правило, неадекватні навколишньому оточенню. Діти не уловлюють інтонації мовлення дорослих, не дізнаються голоси знайомих, не реагують на своє ім'я [4].

Емоційне дозрівання дітей зі зниженим інтелектом відбувається повільніше, а диференціація почуттів у них завершується пізніше, ніж у дітей, які нормально розвиваються. У дошкільному і навіть в молодшому шкільному віці деякі афективні прояви розумово відсталих нагадують дітей раннього віку (О.П. Гаврілушкіна, Е.А. Стребелева, А.А. Катаєва, С.Я. Рубінштейн). Проте вже в дошкільному віці у дітей зі зниженим інтелектом можуть бути закладені основи доброзичливого ставлення до дорослих і однолітків, формується прихильність до домашніх тварин, передумови морально-етичної регуляції, діти оволодівають способами вираження своїх переживань.

Аналізуючи особливості розвитку моральних почуттів учнів за весь період навчання у спеціальній школі, А.С. Белкін [1] відзначає, що в початкових класах формується почуття поваги до старших, відповідальність, почуття справедливості. Яскраво виражено почуття задоволення від добре зробленої роботи і ін..

Молодший школяр вчиться реагувати на успіх та невдачу, оцінювати свої можливості відповідно до вимог учителя. Формується ставлення до навчальної діяльності, вміння будувати стосунки з іншими дітьми. Молодші підлітки здатні відчувати гордість за свою школу, клас, місто. У них розвивається почуття дружби, непримиренності до нечесності, лінощів. У цьому віці у хлопчиків необхідно формувати повагу до дівчаток, а у дівчаток - почуття власної гідності. Старші підлітки повинні правильно ставитися до норм і правил поведінки в суспільстві, відчувати повагу до людей праці, любов до праці, почуття гордості за оволодіння тією чи іншою трудовою спеціальністю. Крім того, для них особливу значимість набуває положення в колективі однолітків, яке залежить від вміння висловлювати свої емоції в соціально прийнятних формах, а також позитивні емоційні взаємини з матір'ю. Вони часто відчувають дискомфорт в сімейних відносинах, пов'язаний з переживанням невпевненості в позитивному ставленні з боку рідних. Якщо дорослі тільки ставлять перед розумово відсталим підлітком завдання і не забезпечують необхідною підтримкою його зусилля, він стає надмірно замкнутим, боязким, байдужим, або тривожним і агресивним.

У старших класах спеціальної школи розвиваються вищі почуття. Цей процес протікає уповільнено і вимагає великої праці, проте його результати мають неабиякий вплив на соціально-трудова адаптацію випускників корекційних установ.

Зміни в емоційній сфері розумово відсталого школяра визначаються ступенем і своєрідністю інтелектуального дефекту, а також якістю корекційно-освітнього процесу. У цьому плані Ж.І. Намазбаева, підкреслює необхідність більш глибокого вивчення зони найближчого розвитку емоційної сфери розумово відсталого дитини, що дозволить підвищити ефективність корекційної допомоги.

Іншою важливою закономірністю емоційного розвитку як в нормі, так і при зниженні інтелекту є залежність емоційних проявів, властивостей і станів від особливостей взаємин дитини з оточуючими людьми. А характер спілкування розумово відсталих з дорослими і однолітками найчастіше виявляється несприятливим, що створює умови для розвитку всіляких вторинних порушень.

Як підкреслювали у своїх дослідженнях О.К. Агавелян, Г.В. Грібанова, С.Д. Забрамна, Р.Ф. Майрамян, А.І. Раку, А.Н.Смірнова, В.В. Ткачова, О.Б. Чарова та інші фахівці, багато батьків практично не мають досвіду і знань, необхідних для виховання аномальних дітей. Повідомлення про інтелектуальний дефект дитини надає особливий, дестабілізуючий, пригнічуючий вплив на психіку її батьків. У 65% матерів воно викликає емоційні розлади, аж до суїцидальних спроб. Через взаємні звинувачення батьків при появі аномальної дитини розпадається близько 10% сімей.

Значна кількість розумово відсталих дітей вже в ранньому віці емоційно відкидаються батьками, які відчувають по відношенню до них жалість, але в той же час і роздратування, тривогу за їхнє майбутнє і нетерпимість до наявних порушень [7]. Такі сім'ї потребують допомоги досвідченого дефектолога, оскільки песимістичний настрій не допоможе реалізувати потенційні можливості розвитку дитини.

Розумово відсталі дітям сильніше, ніж їх нормальним одноліткам необхідна психологічна підтримка, від якої головним чином і залежить, чи буде задовільним їх емоційне пристосування. Саме похвала допомагає батькам і педагогам підвести дітей до позитивного сприйняття критики в свою адресу. Однак, як показують дослідження, і батьки, і вчителі більше відзначають негативні характеристики таких дітей, ніж їх позитивні риси, що суттєво знижує ефективність корекційного впливу (А.В. Абрамова, А.Г. Московкіна, С.В. Пахомова).

Міжособистісні стосунки в колективі учнів спеціальної школи вимагають глибокого уваги і корекційного втручання педагогів. (О.К. Агавелян, А.С. Белкін, А.Д. Віноградова, В.А. Вярнянен, А.І. Гаурілюс, Н.Л. Коломінський, Л.І. Кузьмайте, Ж.І.Намазбаева та ін.) Вчителям рекомендується максимально використовувати свій педагогічний авторитет з метою підвищення особистого статусу кожного учня, створювати умови, щоб дитина могла проявити позитивні якості. Крім того, необхідно вивчати і усувати конкретні причини несприятливого положення школярів в колективі, свідомо організовувати контакти. Дослідження показують, що запальні, афективні, неврівноважені в поведінці учні часто опиняються серед ізольованих, а незадоволеність у спілкуванні з однолітками ускладнює корекцію емоційних порушень.

У силу підвищеної сугестивності розумово відсталих школярів і утруднень, які вони відчувають при необхідності критично оцінити особистісні якості та вчинки інших людей, фахівці вважають за необхідне вибирати в якості лідерів дитячого колективу учнів з збереженою емоційно-вольовою сферою. Якщо серед лідерів виявляються діти з грубими емоційними порушеннями і несформованими особистісними якостями, вони негативно впливають на своїх товаришів по класу.

Отже, і в нормі, і при розумовій відсталості характер окремих реакцій та емоційний розвиток в цілому значною мірою визначається особливостями взаємодії з дорослими й однолітками. Дорослий є носієм соціального досвіду, який він передає дитині. У спілкуванні з однолітками цей досвід закріплюється і набуває особистісний сенс. Але наявність біологічного дефекту кілька змінює процес взаємини з людьми, що робить негативний вплив на емоційний розвиток дітей зі зниженим інтелектом.

У сучасній педагогіці і психології загальноприйнятим є положення про те, що психіка і свідомість людини розвиваються в діяльності (Л.С. Виготський, Л.В. Занков, С.Л. Рубінштейн та ін.) Відповідно, зміна відносин між інтелектуальним і афектним компонентами психіки, перехід від нижчих форм емоційного життя до вищих здійснюється за мірою його включення в різні види діяльності. Дана залежність повинна розглядатись як ще одна важлива закономірність, загальна для емоційного розвитку нормальної і розумово відсталого дитини.

У спеціальній школі провідним видом діяльності є навчання. Його роль у розвитку особистості розумово відсталих школярів відзначалася багатьма фахівцями (Л.С. Виготський, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, Л. В. Занков, Н.Г.Морозова, В. Г. Петрова, С.Я. Рубінштейн, І.П. Ушакова, Ж.І. Шиф та ін.) Дослідники переконливо доводять необхідність формування у школярів зі зниженим інтелектом позитивного ставлення до навчальної діяльності, розглядають вплив

емоційно-вольових якостей на успішність навчання, виводять умови, що стимулюють пізнавальну активність таких дітей. Але в цілому можливості навчальної діяльності в корекції і розвитку емоційної сфери при розумовій відсталості освітлені мало. Учні спеціальної школи не завжди отримують задоволення від власних зусиль і не можуть відповісти на вимоги й очікування оточуючих. Їм важко домогтися реальних успіхів у навчанні, а неможливість задовольнити наявні домагання, як пише Л.С.Славина [5], викликає неадекватну емоційну реакцію: дитина або відкидає сам факт неуспіху, або пояснює його невідповідними дійсності причинами, або знижує рівень домагань.

Дослідження Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко [6] показало, що розумово відсталі школярі реалізують потребу в позитивних переживаннях своєрідно, вони орієнтуються лише на зовнішню привабливість навчальної роботи, віддають перевагу найбільш простим завданням. Вибіркове відношення до навчальних предметів нестійке, багато в чому залежить від приватних успіхів і невдач. Тим не менш, особистісна готовність вчителя до роботи з розумово відсталими школярами, глибока і повна реалізація принципів навчання таких дітей, знання і врахування закономірностей і особливостей їх розвитку може значно розширити корекційні можливості навчальної діяльності.

Особливу роль в корекції недоліків пізнавальної та емоційної сфер учнів зі зниженим інтелектом виконує трудова діяльність. Це відзначали в своїх роботах А.С. Белкін, Л.С. Виготський, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков., В.В. Коркунов, С.Л. Мирський, Ж.І. Намазбаева, Б.І. Пінський, Г.Я. Трошин та багато інших дослідників. Участь у трудовій діяльності розвиває ділові та особисті взаємини учнів спеціальної установи, справляє позитивний вплив на формування адекватної самооцінки, дає необмежені можливості для корекції емоційно-вольової сфери. Фахівці вважають, що найбільший вплив на розвиток особистості розумово відсталого школяра трудова діяльність справляє в тому випадку, якщо вона цікава, емоційно значима і естетично приваблива. Праця повинна приносити задоволення, зміцнювати віру школяра у власні сили.

Важливою закономірністю, що визначає своєрідність емоційного розвитку розумово відсталих учнів, є залежність цього розвитку від структури і своєрідності первинного, біологічно обумовленого дефекту. Чим грубіше порушена вища нервова діяльність, тим сильніше це відбивається на емоційному розвитку дитини, Про залежність особливостей емоційної сфери від структури і своєрідності інтелектуального дефекту писали Д.Н. Ісаєв, К.С. Лебединська, О.Р. Лурія, М.С. Певзнер, Г. Є. Сухарева, О.Е. Фрейеров та інші фахівці. Підкреслюючи загальну емоційну збідненість розумово відсталих учнів, вони відзначали, що особливі порушення характерні для ускладнених форм олігофренії.

До числа специфічних закономірностей аномального розвитку психіки Л.С. Виготський відносив «закон перетворення мінуса дефекту в плюс компенсації», відзначаючи, що виникнення будь-якого дефекту не лише ускладнює розвиток, але і мобілізує всі сили організму для подолання цього ускладнення. Дію компенсаторних механізмів він пов'язував з пошуком так званих «обхідних шляхів», що дають можливість наблизити розвиток аномальної дитини до норми [3].

Погоджуючись з Е. Сегеном, Л.С. Виготський підкреслював значення афективного компонента психіки у подоланні порушень, властивих розумово відсталім дітям. Дослідження Г.М. Дульнева, Л.В. Занкова, Н.Г. Морозової, Ж.І.Намазбаєвой, В.Г. Петрової та інших спеціалістів підтверджують, що своєчасне і вміле посилення емоційного фактора сприяє підвищенню ефективності корекційної роботи з розумово відсталими школярами. Причому, переконати таких учнів в необхідності прояву саморегуляції і вольових зусиль у процесі тієї чи іншої діяльності можна тільки через позитивний фон настрою (А.А.Дмитрієв, Е.А. Корнійчук).

Про компенсаторне значення емоційного компонента психіки розумово відсталих школярів пише і Д.Н. Ісаєв. Але він стверджує, що компенсації інтелектуального дефекту може сприяти лише порівняно задовільний розвиток емоційної сфери. В іншому випадку виникає лжекомпенсація [4].

Відсутність своєчасної корекційної допомоги призводить до ряду вторинних порушень емоційної сфери, пов'язаних з переживанням неуспіху, втратою віри в свої сили, з несприятливими статусом в колективі однолітків. Навіть при неускладненому дефекті ці вторинні порушення поступово починають відігравати все більш важливу роль у психічному розвитку школяра, утруднюючи його взаємодію з навколишньою дійсністю. Таким чином, писав Л.С. Виготський, - змінюється ієрархія між первинними і вторинними дефектами. Якщо на перших етапах труднощі в навчанні і вихованні пов'язані з первинним біологічно зумовленим дефектом, то потім основною перешкодою на шляху до соціальної адаптації стають вторинні порушення.

За даними Ж.П. Намазбаєвой, ті учні, які прийшли у допоміжну школу зі спеціальних корекційних дитячих садків показують більш збережені якості емоційної сфери та адекватну самооцінку, ніж діти, переведені з масової школи. Відповідно, за відсутністю корекційної допомоги та несприятливі середовищні обставини вторинні характерологічні утворення, що створюють основу майбутніх труднощів у навчанні, вихованні та розвитку розумово відсталих дітей, з'являються вже в дошкільному віці.

Таким чином, аналіз досліджень показує, що вивчення закономірностей емоційного розвитку розумово відсталих дітей - важлива проблема корекційної педагогіки та спеціальної психології, від вирішення якої залежить уявлення про сутність розумової відсталості та про шляхи її подолання. Ці закономірності обумовлені впливом на емоційну сферу біологічних і соціальних факторів. Емоційний розвиток розумово відсталої дитини лише частково визначається її біологічним дефектом і припускає перехід від найбільш простих форм емоційного життя до вищих почуттів, вдосконалення взаємовідносин між інтелектуальним і афектним компонентом психіки. Як і в нормі, цей розвиток здійснюється по мірі проходження різних вікових етапів, під впливом спілкування з оточуючими людьми, у процесі оволодіння різними видами діяльності.

Специфіка розвитку емоційної сфери учнів зі зниженим інтелектом виявляється в деякій залежності від структури, глибини і своєрідності біологічного дефекту, в наявності компенсаторних можливостей, а також в обумовленості позитивного прогнозу ефективної корекційної допомогою в умовах спеціальної установи.

Отже, емоційний розвиток розумово відсталих школярів в значній мірі визначається соціальними чинниками, серед

яких особливе місце займає цілеспрямований психолого-педагогічний вплив.

Аналіз літературних джерел дає можливість стверджувати, що вивчення закономірностей та особливостей емоційного розвитку при розумовій відсталості, а також вдосконалення корекційно-розвиваючих методів ще довгий час буде розглядатися в числі пріоритетних напрямків корекційної педагогіки та спеціальної психології.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы: Учебное пособие для студентов пединститутів / А.С. Белкин. - М.: Просвещение, 1977. - 138 с.
2. Венгер А.А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард. - М.: Просвещение, 1972. - 88с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. - СПб.: Лань, 2003. - 656 с.
4. Исаев Д.П. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.П. Исаев. - СПб.: Речь, 2003. - 391 с.
5. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением / Л.С. Славина. - М.: Просвещение, 1966. - 150 с.
6. Стадненко Н.М. Особенности отношения к учебной деятельности учащихся вспомогательной школы / Н.М. Стадненко, Т.Д. Ильяшенко // Дефектология. - 1980. - № 5. - С. 14 - 19.
7. Чарова О.Б. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием / О.Б. Чарова, Е.А. Савина // Дефектология. - 1999. - №5. - С. 34 - 39.

УДК 376.36 + 81`364

#### РОЛЬ МНЕСТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У СИНТАКСИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЯХ В МЕХАНІЗМІ ПОРОДЖЕННЯ ТА ВІДТВОРЕННЯ МОВЛЕННЕВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ

Сорочан Ю.Б.  
МНУ імені В.О.Сухомлинського

*У статті аналізується роль короткочасної та довготривалої пам'яті в механізмі породження мовленнєвого висловлювання; проводиться аналіз етапів послідовності введення одиниць мовлення і правил їх функціонування; з'ясовується вплив визначених аспектів синтаксису на запам'ятовування речень.*

*В статье анализируется роль кратковременной и долговременной памяти в механизме порождения речевого высказывания; проводится анализ этапов последовательности введения единиц речи и правил их функционирования; выясняется влияние определенных аспектов синтаксиса на запоминание предложений.*

*In the article the role of brief and long duration memory is analysed in the mechanism of generation of speech utterance, the analysis of the stages of sequence of introduction of speech units and rules of their functioning is conducted; influence of certain aspects of syntax is demonstrated on memorizing of sentences.*

*Ключові слова:* мнестичні процеси, моторна алалія, мовленнєва діяльність, граматичні трансформації, синтаксис, мовленнєве висловлювання.

*Ключевые слова:* мнестические процессы, моторная алалия, речевая деятельность, грамматические трансформации, синтаксис, речевое высказывание.

*Keywords:* memory processes, motor alaliya, speech activity, grammatical transformations, syntax, speech utterance.

Одним із завдань сучасної логопедії є створення науково-обґрунтованих методів формування мовленнєвого висловлювання у дітей із моторною алалією. Актуальність цього питання визначається тим, що в наш час не зменшується кількість дітей з подібною аномалією та поширюється мережа спеціальних закладів для логопатів із тяжкими порушеннями мови.

Проблема породження мовленнєвого висловлювання у дітей із моторною алалією досліджується в багатьох наукових працях (Н.Н.Трауготт, В.К.Орфінська, Є.Ф.Соботович). Учені розглядають мовленнєву діяльність як багаторівневу функціональну систему, складові частини якої залежать одна від одної та обумовлюють одна одну. Важливим складовим мовленнєвою діяльністю дітей з моторною алалією є процес породження мовленнєвого висловлювання, який, за визначенням О.М.Леонтьєва, включає такі компоненти: мотив, задум, внутрішнє програмування, відбір слів, граматичне конструювання (синтаксис), моторне програмування, зовнішнє мовлення [1,4,9].

Різноманітний і часто суперечливий психологічний та клінічний матеріал, що накопичився за відносно великий відрізок часу вивчення породження мовленнєвих висловлювань у молодших школярів з моторною алалією, ймовірно, спонукав багатьох дослідників шукати варіативні причини цього явища: в одних дітей їх убачали у порушеннях мовленнєвої або немовленнєвої моторики, в інших - у порушеннях мислення, а у третіх - емоційно-вольової сфери або зорового сприйняття, пам'яті, уваги тощо (В. Олтушевські, 1905; Е. Фрешельс, 1931; Р. Є. Левіна, 1951 та ін.). Така тенденція зберегалася і пізніше (М.Є. Хватцев, 1959; В. Д. Орфінська, 1963; Р. Лухзінгер і Г. Арнольд, 1970; Р. А. Бєлова-Давид, 1972 та ін.).