

ефективним засобом психогієни і психопрофілактики, продуктивним методом управління власними психоемоційними і психофізіологічними станами. Головними прийомами АТ, які ми використовували, є вербальне самонавіювання, продукування позитивних уявлень та перцептивних образів, викликані вольовими зусиллями. Усі ці засоби психологічного впливу в аутогенному тренуванні використовуються комплексно, у певній послідовності: релаксація, позитивні уявлення, самонавіювання. Аутотренінг, який ми використовуємо, являє собою систему вправ, які були спрямовані на керування увагою, довільне керування чуттєвими образами, вольове регулювання тону м'язів й управління ритмікою дихання. Система керування увагою передбачає відпрацювання здатності концентруватись й тривалий час утримувати увагу на якомусь предметі, об'єкті, події, факті. Здатність оперувати чуттєвими образами відпрацьовується завдяки спеціальним вправам, спрямованим на перенесення уваги із зовнішнього світу на власний внутрішній, і далі на суб'єктивні відчуття та чуттєві образи. Від порівняно простих і звичних вправ в аутогенному тренуванні слід поступово переходити до більш складних. За допомогою спеціальних слів та виразів, які відтворюються спочатку у вигляді зовнішнього, а згодом у вигляді внутрішнього мовлення, відпрацьовуються навички вербального самонавіювання. Вербальне самонавіювання поєднується з певною ритмікою дихання, а управління ритмікою дихання досягається за рахунок вправ, які або уповільнюють, або прискорюють дихання [5, 7].

Таким чином, вправи АТ дозволяють учасникам тренінгу здійснити переключення уваги з об'єкту переживань чи травмуючої ситуації, досягнути стану повної релаксації. Тривалість кожної вправи становить 5–10 хвилин. Після відпрацювання здатності до фізичної релаксації здійснюється перехід до вправ, спрямованих безпосередньо на ліквідацію неприємних емоційних станів. За допомогою самонавіювання поступово ослаблюється або знімається зовсім відчуття тривоги, напруги, занепокоєння, сором'язливості, страху тощо.

Ми виходили з того, що найкращі результати можна отримати шляхом комплексного використання вищезазначених методів. Дослідження показало, що обраний підхід дозволяє організувати діяльність таким чином, щоб практично всі були залучені до процесу пізнання, де учасники можуть обмінюватися думками, ідеями в умовах емоційного комфорту і творчої атмосфери. Водночас, поданий матеріал краще запам'ятовується, оскільки все, що відбувається, пов'язане з певним видом пізнавальної активності. Засвоєння нових знань є більш ефективним завдяки базовій інформації, котра була зібрана раніше.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Психогимнастика в тренінге : учебно-метод. пособие [для врачей, психологов и учителей] ; под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб. : Речь, Институт тренинга, 2002. – 256 с.
2. Психологические проблемы самореализации личности : учебно-метод. пособие [для психологов и учителей] ; под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. – СПб. : Речь, 2000. – 252 с.
3. Супрун Д. М. Формування у керівників органів внутрішніх справ мотивації збереження здоров'я / Д. М. Супрун // Вісник Академії управління МВС. – 2010. – № 4. – С. 257–263.
4. Супрун Д. М. Тренінгові методи формування мотивації особистісного зростання / Д. М. Супрун // Наук. часопис нац. пед. у-ту ім. М. П. Драгоманова. – 2011. – № 19. – С. 362–366.
5. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т.С. Драбкиной. – М.: Независимая фирма "Класс", 1999. – 576 с.
6. Cecil H. Patterson and C. Edward Watkins, Jr. "Theories of Psychotherapy", 5th ed., New York: Holt, Rinehart and Winston, 1997. – 169 p.
7. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1958. – 179 p.

УДК: 376-056.36-053.5

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Ужченко І. Ю.

кандидат психологічних наук, доцент

Кукса Е. В.

Інститут педагогіки і психології

ЛНУ імені Тараса Шевченка

Наукова стаття розкриває питання психологічної характеристики процесу цілепокладання в загальній психології і передумов його виникнення в молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Научная статья раскрывает вопросы психологической характеристики процесса целеполагания в общей психологии и предпосылок его формирования у младших школьников с задержкой психического развития.

The scientific article exposes the questions of psychological description of process of teleologism in general psychology and pre-conditions of his forming for junior schoolchildren with special needs.

Ключові слова: цілепокладання, цілі, мотиваційна сфера, психічні процеси, діти із затримкою психічного розвитку.

Ключевые слова: целеполагание, цели, мотивационная сфера, психические процессы, дети с задержкой психического развития.

Keywords: teleologism, aims, motivational sphere, psychical processes, children with special needs.

Місце й роль цілепокладання в житті людини досить очевидні, якщо взяти до уваги, що все життя є нескінченною кількістю форм діяльності, вчинків, актів спілкування й інших видів цілеспрямованої активності. Від ступеня досконалості цілепокладання особистості залежить успішність, продуктивність і кінцевий результат її діяльності. Самостійна постановка цілей властива лише досить зрілій особистості. Свідому постановку цілей психологи пов'язують з розвитком довільної поведінки, з можливістю приймати рішення, появою намірів, що зменшує імпульсивність, безпосередність, ситуативність поведінки.

У період молодшого шкільного віку в центр психічного розвитку висувається розвиток довільності: формується довільний характер пізнавальних процесів дитини; виникає здатність діяти організовано, відповідно до поставлених завдань.

Молодші школярі із затримкою психічного розвитку приходять до школи з особливостями, характерними для старших дошкільників, – відсутністю шкільної готовності, довільної регуляції поведінки; слабковираженими пізнавальними інтересами; зовнішнім бажанням іти до школи; низькою продуктивністю навчальної діяльності.

У психології дослідженням цілепокладання як проблемою постановки цілі займалися І.В. Васильєва, Д.Б. Богоявленська, В.В. Знаков. Процес вибору людиною цілей інтенсивно вивчався в контексті проблем прийняття рішень (Ю. Козелецкий, 1979), цілеутворення (Р. Бибрих, 1987; О.К. Тихомиров, 1977). У рамках спеціальної психології розроблялись окремі питання цілепокладання, зокрема цілепокладання в молодших школярів із ЗПР в аспекті мотивації досліджували І.Ю. Кулагіна, Т.В. Кузьмічова, Л.В. Кузнєцова, Т.Д. Пускаєва, Н.Л. Белопольська, психічних процесів – Т.В. Єгорова, В.І. Лубовський, У.В. Ульяновка, Т.Д. Пускаєва, Л.І. Переслені, у галузі навчальної діяльності – Н.А. Нікішина, Г.І. Жаренкова, Н.І. Королько.

Цілепокладання визначається як процес перетворення можливості в дійсність, що здійснюється через засоби, діяльність людини, що протікає під контролем свідомості і включає в себе ідеальне як необхідний компонент [5, с.19]. Процес цілепокладання представляє єдність двох моментів: 1) ідеального покладання цілі теоретичною діяльністю – ціле утворення; 2) реального покладання ззовні, в об'єктивно-предметну дійсність – цілереалізація [1].

У закордонній психології експериментальні дослідження цілепокладання представлені роботами Вюрцбургської школи. У розробках робився акцент на зв'язку мислення, мотивації й емоцій. Перший етап пов'язаний з дослідженнями рівня домагань (К. Левін, А. Карстен, Ф. Хоппе). У наступних роботах ставилось питання про мотиваційні детермінанти рівня домагань і цілеутворення.

У вітчизняній практиці найбільш широкі й системні дослідження цілепокладання виконані Н.Ф. Наумовою і Ю.М. Швалбом. Сформульовані п'ять принципів цілепокладання: а) світ цілей альтернативен; б) вибір повинен виходити з припущення про логічну несумісність крайніх позицій вибору; в) принцип невизначеності (один чи кілька елементів цілепокладання не визначені); г) передбачається прийняття в процесі вибору вольового рішення; д) принцип вільного структурування й інтерпретації вибору [4, с.70-76].

Виокремлюються три психічні процеси, які є основами цілепокладання: на рівні сприйняття цілепокладання розгортається й конкретизується; образи уяви в цілепокладанні відкривають простір нового як зміст цілі, надають їй емоційної забарвленості й насиченості; мислення задає цілі характеристики, які роблять її регуляторною основою діяльності [6, с 85-88].

Ціль є основним об'єктом уваги людини, займає об'єм короткочасної і оперативної пам'яті; з нею пов'язані розумові процеси, що розгортаються в даний момент часу, і більша частина емоційних переживань (Г.А. Кураєв, О.Н. Пожарська).

Також важливо відзначити, що різні цілі пов'язані асоціативними зв'язками в пам'яті. При цьому цілі когнітивно пов'язані не тільки одна з одною, але й із засобами їх досягнення (Kruglanski, 2000). Під час перерви у вирішенні людиною завдання в її пам'яті зберігаються виявлені умови і зв'язки когнітивного характеру, а під час

повернення до завдання вони можуть автоматично відновитися (В.К. Вілюнас).

Визначальним для механізму прийняття цілі є мотиваційний вектор суб'єкту відносно завдання (С.С. Занюк, А.Ф. Коган). Ціль є потужним мотиваційним фактором, який стимулює, активізує, організовує дії людини.

Цілі тісно пов'язані з мотивами й також здійснюють важливий вплив на діяльність людини. Постановка цілі стимулює людину докладати відповідних зусиль для її досягнення.

Співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив виступає як спонукання чи намагання постановки й досягнення цілей (С.Л. Рубінштейн).

Ціль, як правило, детермінується декількома мотивами. Чим більше мотивів детермінує ціль, тим більшою є її спонукальна сила, що здійснює вплив на діяльність людини.

Сила мотиву й ефективність діяльності залежать від того, наскільки ясно усвідомлюється людиною ціль, смисл діяльності. Конкретизація цілі, розробка проміжних цілей і засобів їх досягнення є важливим мотиваційним чинником [3].

В.О. Аверін розробив схему мотиваційного процесу, результатом якого є мотив (ціль): на першій стадії відбувається формування первинного мотиву, у структуру якого входять потреба, ціль, спонукання до пошуку конкретної цілі; друга стадія – це пошукова активність, інтелектуальна обробка потреби й утілення її в план; на третій стадії здійснюється вибір конкретної цілі й формування намірів її досягнення.

Найважливіший параметр цілей – їх рівень, тобто рівень труднощів, який задає собі людина. Поки вона докладає зусиль, добивається поставленої цілі, складніші цілі сприяють більш високому рівню домагань. Низка авторів відзначає, що ближні цілі чи сполучення ближніх і віддалених цілей наділені більшою мотиваційною силою, ніж тільки віддалені (Bandura, Schunk, 1981; Stock, Cervone, 1990). Оскільки будь-яка ціль характеризується своїм рівнем (яким повинен бути результат), то її вибір обумовлений рівнем домагань особистості, зокрема потребою досягнень чи уникнення невдачі [3].

Під час досягнення загальної цілі може відбуватися виділення проміжних цілей, у результаті чого цілісна дія членується на декілька окремих послідовних дій. Чим більш диференційованою є загальна ціль, чим більше виділено етапів і конкретних проміжних цілей, тим легше працювати (О.Н. Леонтьєв).

Реальність досягнення цілі створює для особистості перспективу, яка надає мотивам особливо сильного спонукального характеру. Однак у всіх випадках ціль буде стимулювати людину тільки тоді, коли її досягнення має для неї який-небудь смисл.

Будь-яка ціль – об'єктивно існує в якійсь предметній ситуації. Для свідомості суб'єкту ціль може виступити в абстракції від ситуації, але його дія не може абстрагуватися від неї. Тому окрім свого інтенціонального аспекту (що повинно бути досягнуто) дія має і свій операціональний аспект (як, яким способом це може бути досягнуто), який визначається об'єктивно-предметними умовами досягнення цілі. А оскільки в різних умовах ціль повинна й може бути досягнута різними способами («операціями») чи шляхами («методами»), дія перетворюється в розв'язання завдання (С.Л. Рубінштейн). А завдання – це і є ціль, поставлена в певних умовах (О.Н. Леонтьєв).

Чітке визначення цілі діяльності має потужний спонукальний ефект. Коли суб'єкт сам ставить перед собою ціль (а не виконує точно вказівки й завдання іншої людини), то він може виконати роботу, яка за обсягом у декілька разів перевищує ту, яку він виконав би без самостійної постановки цілі.

Ціль, задана іншою людиною, не завжди стає ціллю суб'єкта і в процесі роботи може легко викривлятися чи навіть відкидатися. Перетворення зовнішніх завдань в індивідуальні цілі – один з варіантів цілепокладання [2].

Щоб зовнішня вимога була прийнята, стала наміром суб'єкту, необхідна його участь не тільки в постановці завдання, але й в аналізі, обговоренні умов його виконання, плануванні діяльності. У такому випадку людина є не пасивним виконавцем, а активним суб'єктом діяльності. Це надає їй більшої мотивованості й активності.

Таким чином, цілепокладання – це процес прийняття чи самостійної постановки цілі. Воно є компонентом мотиваційної сфери особистості й перебуває в прямій залежності від вольової сфери. Процес цілепокладання залежить від вищих психічних функцій людини (і від рівня їх сформованості), зокрема від уваги, пам'яті, сприймання, значною мірою від мислення, від сфери рефлексії особистості. Ціль – це той безпосередньо усвідомлюваний, запланований результат діяльності, на який повинна бути спрямована дія, що задовольняє актуалізовану потребу. Ціль є суб'єктивним образом, моделлю майбутнього продукту діяльності. Для досягнення цілі в процесі цілепокладання в свідомості людини вибудовується в певний алгоритм, модель розв'язання завдання, установлюються шляхи й способи досягнення, оптимальні в даних умовах.

З огляду на вищевикладене, розглянемо потенційні можливості цілепокладання в молодших школярів із ЗГПР. У дослідженнях з'ясовано, що психологічна структура ЗГПР зумовлена незрілістю емоційно-вольової сфери і своєрідністю пізнавальних процесів – уваги, пам'яті, мислення й мовленнєвої діяльності (Т.В.Єгорова, Г.І.Жаренкова, Т.Д.Ілляшенко, В.І.Лубовський, Н.О.Менчинська, А.Г.Обухівська, Т.Д.Пускаєва, Т.В.Сак, Н.М.Стадненко, С.О.Тарасюк, Р.Д.Тригер, С.Г.Шевченко, Н.О.Ципіна).

Оскільки особливості цілепокладання залежать від рівня пізнавальної сфери дітей, а молодший шкільний вік є етапом для формування цілепокладання, важливо відзначити такі особливості вищих психічних функцій у молодших школярів із ЗПР, як недостатня сформованість довільної регуляції цих процесів і запізнення в розвитку самих психічних процесів (В.І. Лубовський, Л.І. Переслені, І.Ю. Кулагіна, Т.Д. Пускаєва та ін.).

Відставання в розвитку розумової діяльності, що відіграє важливу роль у процесі цілепокладання, у дітей із ЗПР виявляється в усіх компонентах структури мислення (Т.В. Єгорова, У.В. Ульяновка, Т.Д. Пускаєва, В.І. Лубовський), а саме:

- дефіциті мотиваційного компонента, що виявляється у вкрай низькій пізнавальній активності, уникненні інтелектуальної напруги аж до відмови від виконання завдання;
- у нераціональності регуляційно-цільового компонента, обумовленій відсутністю потреби ставити мету, планувати дії методом емпіричних спроб;
- у тривалій несформованості операційного компонента, тобто розумових операцій аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, порівняння;
- у порушенні динамічних сторін розумових процесів.

Дослідження показників довільної уваги й працездатності дозволило встановити, що при ускладненні завдання в дітей із ЗПР збільшується кількість помилок і час, витрачений на його виконання, знижується темп, що веде до низької працездатності дітей і їхньої швидкої стомлюваності (В.І. Лубовський, Л.М. Шипіцина).

В.І. Лубовський (1978), Г.І. Жаренкова (1981) вказують на недостатність мовної регуляції дії; Т.А. Власова й М.С. Певзнер (1967, 1973), Т.В. Єгорова (1973), Г.І. Жаренкова (1981) – на слабкість пізнавальної активності цієї категорії дітей.

Численні дослідження свідчать, що в дітей із ЗПР є відставання в орієнтуванні в навчальних завданнях, труднощі в застосуванні правил, інструкції, зразка, неусвідомлення структури завдання, способу його планування й виконання (С.О. Домішкевич, Н.О. Жулідова, З.І. Калмикова, Н.І. Королько, В.І. Лубовський, А.К. Маркова, Л.О. Метієва, В.В. Ульяновка, О.П. Хохліна).

Також у дітей даної категорії були виявлені труднощі програмування (правильно роблячи окремі операції, діти не могли їх вибудувати в заданому порядку, потрібній послідовності), які, за даними нейропсихологічних досліджень О.Р. Лурії (1958), Є.Д. Хомської (1958), В.В. Лебединського й Л.Д. Кошельової (1974), значною мірою пов'язані з недорозвиненням мовлення.

Л.В. Кузнецова відзначає, що в дітей із ЗПР затриманий розвиток емоційно-вольової сфери, яка забезпечує довільну саморегуляцію особистості в її взаємодії з середовищем. Розлади в афективній сфері в дітей із ЗПР полягають у зниженні можливості довільної регуляції поведінки, що виявляється або в підвищеній збудливості, або в загальмованості.

В.В. Лебединський стверджує, що для дітей із ЗПР характерна нездатність до вольового зусилля й систематичної діяльності.

У своїх дослідженнях І.Ф. Марковська, В.В. Лебединський і О.С. Нікольська, виявили, що регуляторні функції в дітей зі ЗПР порушені в ланці контролю. Особливо складними для виконання є конфліктні завдання, виконання яких страждає через імпульсивність.

У роботах Н.А. Менчинської, Н.Л. Белопольської, І.Ю. Кулагіної, Т.Д. Пускаєвої, Л.В. Кузнецової розкриваються особливості мотиваційної сфери дітей із ЗПР. При її аналізі виявляється не відсутність навчальної мотивації, а неадекватно сформовані мотиви навчання. Так, мотив одержання оцінки, навіть якщо він ще не виник у старшого дошкільника, що готується до вступу в I клас, з'являється в школі. Але виявляється він вибірково, у різній формі й є нестійким.

Якщо завдання досить важке, спонукальна сила мотиву одержання високої оцінки слабшає, якщо ж досить легке, то мотив виявляється настільки сильним, що знижується якість виконання завдання (Н.Л. Белопольська, Т.Д. Пускаєва).

Вивчаючи навчальну мотивацію дітей із ЗПР Т.В. Кузьмічова встановила, що ця група учнів не співвідносить ціль діяльності з етапами планування й контролю, тобто дітям із ЗПР важко організувати свою діяльність, вони не можуть самостійно впоратися з завданням.

Н.А. Нікішина відзначає, що в умовах заохочення успіхів діти із ЗПР нерідко самі виявляють активність у пошуках засобів, що полегшують вирішення поставленого завдання (кілька разів читають завдання, проговорюють інструкцію, міркують уголос у процесі рішення).

У школярів із ЗПР мотиваційна готовність виявляється на рік-два пізніше. Її поява свідчить і про те, що сензитивність до навчальної діяльності в учнів із ЗПР запізнюється. З'являється мотиваційна готовність до навчальної діяльності в учнів із ЗПР тільки до кінця II – початку III класу. Саме до цього часу складаються біологічні й соціальні передумови сензитивності до навчання, а отже й до формування процесу цілепокладання.

Таким чином, у молодших школярів із ЗПР спостерігається несформованість передумов цілепокладання, а саме інертність і низька довільність пізнавальних процесів; несформованість довірливих форм діяльності й регуляції поведінки; психоемоційна незрілість. У дітей із ЗПР відзначається дефіцит мотиваційного компонента, нераціональність регуляційно-цільового компонента, обумовлена відсутністю потреби ставити ціль, планувати дії, несформованість операційного компонента розумової діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Володарская И.А., Митина А.М. Проблема целей обучения в современной педагогике. – М.: МГУ, 1989.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304с.
3. Мотивация и мотивы / Е. Ильин. — СПб.: Питер, 2003.
4. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. — М.: Наука, 1988. — 199 с.
5. Чунаева А.А. Категория цели в современной науке и её методологическое значение. – М., 1979.
6. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). / Швалб Ю.М. – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.

УДК 651.851.4 – 056.262:376

ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Хомякова О.В.

кандидат биологических наук, доцент
ТНУ имени Н.И.Вернадского

Штеренберг Е.С.

УРЦ для детей с нарушением зрения г.Симферополя

В статье представлены результаты исследования некоторых показателей психофизиологического развития учащихся с нарушением зрения. Намечены методические подходы в расширении двигательного режима в учебном процессе.

У статті представлені результати дослідження деяких показників психофізіологічного розвитку учнів з порушенням зору. Намічені методичні підходи у розширенні рухового режиму у навчальному процесі.

In this article are presented the research results of psycho physiological development characteristics of school student with visual impairment. Methodological approaches of increasing motion state in the process of education are laid down.

Ключевые слова: дети среднего школьного возраста, нарушение зрения, оперативная память, двигательная память, внимание.

Ключові слова: діти середнього шкільного віку, порушення зору, оперативна пам'ять, рухова пам'ять, увага.

Key word: middle-school aged children, visual impairment, main memory, locomotory memory, attention.

Для решения проблем обучения и воспитания с нарушением зрения необходимым комплексный подход к психофизиологическому изучению личности школьников, который должен охватывать все основные стороны психофизиологического развития учащихся и решать следующие задачи:

- 1) выявление относительного уровня развития;
- 2) анализ изменения уровня развития учащихся под влиянием определенных воздействий;
- 3) выявление потенциальных возможностей психофизиологического развития.

Решение этой задачи представляет собой реализацию прогностической функции. Она становится возможной потому, что результаты, достигнутые учащимися в развитии, составляют базу дальнейшего совершенствования, что придает особую значимость поиску и применению методов оценки и коррекции не только существующего уровня психофизиологического развития, но и направлений его последующего изменения.

Исследовательская часть работы выполнялась в условиях учебно-реабилитационного центра для детей с нарушением зрения г.Симферополя. На первом этапе проводилась диагностика некоторых