

пізнавальної активності на цих уроках, підвищенню якості знань, формуванню позитивних мотивів навчання, активної життєвої позиції.

Ключові слова: інтерес до навчання, пізнавальна активність, фізика, розумово відсталі учні.

Гончаренко А.Н. Интерес к учебе как составляющая развития познавательной активности умственно отсталых учеников на уроках физики

В статье рассматривается проблема развития познавательной активности умственно отсталых учеников во время учебного процесса. Проблема развития познавательной активности умственно отсталых учащихся является одной из ведущих в теории и практики специальной педагогики. Определение путей и средств привлечения умственно отсталых учеников к активной познавательной деятельности зависит от социальных процессов, которые происходят в обществе, от развития научно-технического прогресса, и с нахождением новых путей поиска информации и добывания знаний. Включение умственно отсталых детей в процесс обучения - это в первую очередь заслуга учителей, именно от них зависит, будет ли ребенку нравиться учеба, во время которой он не только будет учиться, получать новые знания, а главным образом, как будет формироваться и развиваться его познавательная активность, которая является залогом учебы. Известно, что, только создавая интерес к учебе можно изменить саму учебу с безразличного до интересного. Учителям вспомогательных школ приходится использовать разнообразные методы и приемы для решения этой проблемы – развития интереса к учебе. Создание интереса к учебе физики будет содействовать развитию и росту познавательной активности на этих уроках, качеству знаний, формированию позитивных мотивов учебы, активной жизненной позиции, что в совокупности и вызывает повышение эффективности процесса учебы в целом.

Ключевые слова: интерес к учебе, познавательная активность, физика, умственно отсталые учащиеся.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2014 р.

Статтю прийнято до друку 27.10.2014 р.

Рецензент: д.п.н., проф. І.В. Дмитрієва

УДК: 81'221.2-056.263

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ДАКТИЛЬНОГО ТА МІМІКО-ЖЕСТОВОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ-СУРДОПЕДАГОГІВ

Горлачов О.С.

кандидат психологічних наук, доцент

Узагальнення теоретичних і практичних висновків досліджень з проблеми дактильного та міміко-жестового мовлення свідчать, що засвоєння дактильного та міміко-жестового мовлення пов'язано зі специфікою їх структури. У розробці методики констатувального експерименту враховувались описані у дослідженнях закономірності, зокрема, теоретичний аналіз досліджень з лінгвістики, психолінгвістики, психології, сурдопедагогіки і сурдопсихології засвідчив неоднозначність у підходах стосовно аналізу структури і особливостей дактильного та міміко-жестового мовлення, а також неоднозначність поглядів на роль і місце дактильного та міміко-жестового мовлення в процесі корекційно спрямованого навчання [1, 2, 3]. Разом з тим, теоретичний аналіз психологічних підходів, здійснений в дослідженні, показав, що науково вивірені дані з проблеми дактильного та міміко-жестового мовлення недостатньо [2].

Найбільш цікавими є дані таких вітчизняних та зарубіжних дослідників, як Р.М.Боскіс, Й.Ф.Гейльман, О.Г.Геранкіна, Л.С.Дімскіс, Г.Л.Зайцева, Б.Д.Корсунська, Р.Г.Краєвський, Є.М.Марциновська, Т.В. Розанова, М.Ф.Тітова, W.C.Stokoe.

Й.Ф.Гейльман, О.Г.Геранкіна, Б.Д.Корсунська, Є.М.Марциновська, М.Ф.Тітова, досліджуючи дактильну форму мовлення, звертали основну увагу на принципи і особливості оволодіння дактильним мовленням учнями спеціальних шкіл для дітей з вадами слуху; Р.М.Боскіс, Й.Ф.Гейльман, Л.С.Дімскіс, Г.Л.Зайцева, Р.Г.Краєвський Т.В.Розанова, W.C.Stokoe в різних площинах наукового пізнання робили опис структури міміко-жестового мовлення.

Так, Р.М.Боскіс, досліджуючи особливості розвитку міміко-жестового мовлення, зазначала, що дактильне та міміко-жестове мовлення у дитини з вадами слуху розвивається як своєрідний засіб компенсації відсутнього словесного мовлення, а чуючі, оволодіваючи даними формами мовлення, використовують їх лише як технічний засіб для здійснення перекладу з словесної на міміко-жестову форму мовлення і навпаки [1]. Зокрема, Р.Г.Краєвський наголошував на тому, що міміко-жестовим мовленням діти і дорослі з вадами слуху вільно оволодівають в процесі міжособистісної неофіційної комунікації [3]. Дане положення досить часто поширюється і стосовно чуючих, які значний період часу змушені з тих чи інших причин перебувати в колективі нечуючих. Тобто, включаючись у певне мовленнєве середовище відбувається оволодіння відповідними формами мовлення. Й.Ф.Гейльман (Р.М.Боскіс, О.Г.Геранкіна, Р.Г.Краєвський) вказував на трансформацію міміко-жестового мовлення

глухих під час спеціального навчання і оволодіння словесним мовленням [2].

Проаналізований на основі отриманих даних теоретичний і практичний матеріал дав змогу розробити методику констатувального експерименту. Методика констатувального експерименту була спрямована на виявлення закономірностей засвоєння дактильного та міміко-жестового мовлення, орієнтування в їх структурних характеристиках та детермінацію специфіки дактильного та міміко-жестового мовлення, сурдоперекладу.

В цілому, методика констатувального експерименту складалась із чотирьох серій, які були відповідно позначені латинськими літерами А, В, С, D. Кожна серія нараховувала 20 типів завдань, що в цілому склали 80 типів завдань.

Так, серія А була спрямована на виявлення у студентів-сурдопедагогів знань дактильного та міміко-жестового мовлення.

Серія В була направлена на діагностику вмінь застосовувати дактильне та міміко-жестове мовлення в усіх сферах життєдіяльності осіб з вадами слуху.

Серія С була спрямована на перевірку вмінь студентів-сурдопедагогів модифікувати дактильну та міміко-жестову системи, тобто вміння навчити іншого.

Серія D була направлена на виявлення вмінь кодувати-перекодувати вербальну і невербальну системи спілкування.

Розглянемо серії завдань констатувального експерименту більш детально.

Як зазначалось вище, серія А спрямовувалася на виявлення у майбутніх сурдопедагогів знань дактильного та міміко-жестового мовлення. Так, як опис кожного із 20 завдань в рамках тексту статті є складним, наведемо приклади лише типових завдань. Перше завдання серії А пропонувалось студентам-сурдопедагогам з метою визначення рівня наявних знань дактильної форми мовлення. За умовою завдання студентам було запропоновано подумати і підібрати до поданих малюнків дактилем відповідні графеми української мови і зазначити їх на відповідних рядках. Так, зокрема, під нумерацією арабськими цифрами 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 було запропоновано відповідно малюнки дактилем: «и», яка характеризується тим, що при показі долоня звернена до співбесідника, безіменний палець і мізинець випрямлені рівні, дещо роз'єднані, всі інші пальці руки з'єднані, великий палець накладається на вказівний і середній. Отже, студентам пропонувалось зобразити на рядку поряд із малюнком дактилеми під номером 1 літеру «и». Так само, під номером 2 було розміщено іншу дактилему – «ч», яка зображується таким чином: долоня звернена до співбесідника, великий, вказівний і середній пальці рівні і з'єднані між собою пучками, всі інші пальці притиснуті до долоні. Під номером 3 знаходилась дактилема «ф», яка представлена такою конфігурацією: долоня руки звернена до співбесідника, великий палець приєднується до середньої фаланги вказівного і трохи визирає над пальцями, всі інші пальці з'єднані між собою і випрямлені. Номер 4 відповідав дактилемі «т», яка характеризується таким чином: кисть руки спрямована донизу, вказівний, середній і безіменний пальці з'єднуються між собою нігтьовими фалангами, великий палець накладається на мізинець. Під номером 5 містилось зображення дактилеми «р», яка відтворюється таким чином: долоня звернена до співбесідника, великий і середній пальці з'єднуються нігтьовими фалангами, утворюючи «кільце», всі інші пальці випрямлені, роз'єднані і направлені вгору. Номеру 6 відповідала конфігурація дактилеми «е», яка зображується так: долоня звернена до співбесідника, вказівний, середній, безіменний пальці і мізинець з'єднані та трохи зігнуті, поєднуються із зігнутим великим пальцем нігтьовими фалангами. Під номером 7 містилась дактилема «ю» – долоня звернена до співбесідника, вказівний, середній і безіменний пальці випрямлені, з'єднані і з'єднуються пучками з великим пальцем, а мізинець випрямлений, відокремлений від усіх інших і направлений вгору. Під номером 8 пропонувалась для визначення дактилема «н» – долоня звернена до співбесідника, великий і безіменний пальці з'єднуються нігтьовими фалангами, вказівний, середній і мізинець випрямлені, рівні і направлені вгору. Під номером 9 було подано дактилему «ж», яка зображується таким чином: долоня звернена до співбесідника, вказівний, середній, безіменний пальці і мізинець рівні, з'єднані між собою і поєднуються із рівним великим пальцем пучками. Під номером 10 було запропоновано зображення дактилеми «і», яка показується таким чином: долоня звернена до співбесідника, вказівний, середній і безіменний пальці з'єднані, зігнуті і прикриваються великим пальцем, а мізинець рівний, випрямлений, направлений вгору.

Отже, за допомогою першого завдання ми передбачали визначити рівень знань дактилем української абетки. Саме вміння визначати, зчитувати дактилеми показує відповідні знання та уміння самого студента навчитись зображувати дактилему, зчитувати дактилему у опонента, а також навчити дактильним знакам іншого, зокрема дитину. Також пропонувалось дзеркальне та особисте відтворення дактилем, з метою уточнення правильності знань студентів-сурдопедагогів з дактильного мовлення.

Друге завдання серії А було спрямоване на визначення рівня володіння дактильним мовленням студентами-сурдопедагогами. За умовами завдання студентам пропонувалось прочитати і визначити речення передані дактильними знаками. Необхідно було, прочитавши дактильне речення відтворити його письмово на поданих нижче рядках. Зокрема, пропонувалось таке вербальне речення: «Книга – скарбниця людських знань,

неоціненне духовне багатство кожного народу». Дане речення пропонувалось з усуненням усного супроводження, словесного приговорювання, лише за допомогою дактильних знаків.

Третє завдання серії А спрямовувалось на визначення рівня знань жестових одиниць міміко-жестового мовлення. У завданні пропонувалось подумати і визначити, які жести подані на запропонованих малюнках. Кожен із жестів було пронумеровано за допомогою арабських цифр у прямій послідовності від 1 до 10. Поряд з кожним малюнком жеста було виділено місце, де необхідно було зазначити вербальний відповідник. Таким чином, під номером 1 було запропоновано малюнок жесту «ліжко», який передається за допомогою двох рук і симетричної конфігурації. Двома руками відтворюється таке положення пальців: середній і безіменний пальці рівні, з'єднані між собою і поєднуються із рівним великим пальцем пучками, вказівний і мізинець є рівними, випрямленими і направленими вгору. В просторі перед собою руки з'єднуються кінчиками середніх, безіменних і великих пальців. Під номером 2 було зображено жест «писати», який є одноручним і передається за допомогою дактильної конфігурації «ч». Жест виконується в просторі перед собою. Рух зигзагоподібний, імітуючий процес письма. Під номером 3 було запропоновано жест «митись». Жест є дворучним, асинхронним. Обидві руки у конфігурації «а». Жест виконується на грудній клітині. Руки накладаються долонями на себе і почергово здійснюється ними рух вниз-вверх. Під номером 4 було подано жест «місяць». Жест є одноручним, виконується в просторі перед собою з правої сторони від обличчя. Конфігурація не дактильна, утворена прямими з'єднаними між собою пучками великого і вказівного пальців, а інші притиснуті до долоні. В процесі виконання жесту рука з вихідної конфігурації переходить у дактильну конфігурацію «є» і повертається у вихідну конфігурацію. Тим самим описуючи обриси півмісяця. Під номером 5 було запропоновано жест «більше». Жест є дворучним, асиметричним. Ліва рука знаходиться у конфігурації дактилеми «в», долоня звернена до себе, рука горизонтально розташована. Права рука, виконуючи конфігурацію «є», накладається на ребро лівої кисті тильною стороною долоні, а потім правою рукою окреслює рух по півколу, повертаючи у зап'ястку кисть з накладанням правої руки долонею на ребро лівої руки. Під номером 6 було запропоновано жест «мама». Жест є одноручним, виконується на обличчі. Права рука у конфігурації «в», долоня направлена вліво спочатку прикладається внутрішнім ребром до правої щоки, а потім переноситься паралельно на ліву щоку. Під номером 7 було запропоновано жест «стілець». Жест є одноручним, виконується в просторі перед собою. Конфігурація не дактильна: вказівний і мізинець випрямлені і напрямлені вгору, великий, середній і безіменний пальці прямі і з'єднані між собою пучками. Під номером 8 було запропоновано жест «запитувати». Жест є дворучним, симетричним. Обидві руки знаходяться у конфігурації «в», долоні направлені до себе, обома руками виконується синхронний рух від себе до співбесідника в горизонтальній площині, долоні направляються вгору. Під номером 9 запропоновано жест «купувати». Жест є дворучним, асиметричним. Кисть лівої руки знаходиться в дактильній конфігурації «в», долоня направлена вгору, а рука розташовується горизонтально. Кисть правої руки в дактильній конфігурації «ж» кінчиками пальців здійснює рух в зап'ястку від себе до співбесідника по долоні лівої руки. Під номером 10 було запропоновано жест «людина». Жест є одноручним, виконується в нейтральному просторі перед собою з правої сторони від тулуба. Конфігурація руки дактильна «є», але розвернена в зап'ястку на 90 градусів. Долоня направлена до співбесідника, рух вертикальний зверху-вниз.

Четверте завдання серії А спрямовувалось на визначення рівня знань жестових фраз міміко-жестового мовлення. У завданні пропонувалось подумати і визначити, які три речення передані за допомогою жестів. Перше жестове речення складалось із жестів «будь ласка», «уважно», «дивитись», «книга», що у перекладі на словесне мовлення звучить як «Будь ласка, уважно подивіться книгу». Жест «будь ласка» є дворучним, синхронним, обидві руки в дактильній конфігурації «в», виконується в безпосередньому просторі перед собою. Руки з'єднуються між собою долонями, всі пальці направлені до співбесідника. На обличчі повинна бути відповідна міміка прохання. Жест «уважно» є одноручним. Рука в дактильній конфігурації «п», долоня направлена вниз, пальці спрямовані вліво. Кілька разів кисть руки тильною стороною торкається підборіддя. Жест «дивитись» є одноручним, виконується перед обличчям. Рука в числовій конфігурації «2», долонею звернена до себе, вказівний і середній пальці направлені вгору. Рух відбувається від очей до співбесідника вивертаючи кисть в зап'ястку на 90 градусів, щоб в кінці виконання жесту долоня правої руки була направлена вгору. Жест «книга» – дворучний, синхронний. Обидві руки в дактильній конфігурації «в», з'єднані між собою долонями. В процесі виконання жесту руки розкриваються імітуючи розкривання книги. Друге жестове речення складалось із жестів «вчитись», «буде», «разом», що у перекладі на словесне мовлення звучить як «Вчитись будемо разом». Жест «вчитись» є одноручним, виконується на рівні правої скроні. Рука в дактильній конфігурації «ч». Рух повторювальний вперед-назад. Жест «буде» є одноручним, виконується в безпосередньому просторі перед собою. Рука в дактильній конфігурації «в», долоня звернена вліво, пальці направлені до співбесідника і трохи вгору. Рух виконується плавно від себе до співбесідника. Жест «разом» є дворучним, симетричним, виконується в безпосередньому просторі перед собою. Конфігурація обох рук на початку виконання жесту числова «5», долоні направлені одна на одну, пальці спрямовані до співбесідника. Рух синхронний, обома рідкими

із сторін до центру тулуба. Конфігурація рук переходить із числової «5» в дактильну «ж». Третє жестове речення складалось із жестів «ви», «родина», «більше», що у перекладі на словесне мовлення звучить як «Ваша родина велика». Жест «ви» є одноручним, виконується в безпосередньому просторі перед собою. Рука в дактильній конфігурації «в», долоня звернена вгору, пальці направлені до співбесідника. Рух плавний, виконується від себе до співбесідника. Жест «родина» є дворучним, виконується в безпосередньому просторі перед собою. На початку виконання жесту обидві руки знаходяться в числовій конфігурації «5», долоні направлені до себе, а пальці обох рук звернені в центр. Рух синхронний обома руками від себе до співбесідника, провертаючи кисті в зап'ястках відповідно руху рук. Закінчується виконання жесту переходом числової конфігурації обох рук в дактильну конфігурацію «ж». Жест «більше» є дворучним, виконується в безпосередньому просторі перед собою. Обидві руки в числовій конфігурації «5», з трохи зігнутими пальцями, долоні направлені одна на одну, пальці спрямовані до співбесідника. Рух синхронний обома руками із центру тулуба в сторони.

Наступним в методиці констатувального експерименту студентам пропонувалась серія В, завдання якої діагностували вміння застосовувати дактильне та міміко-жестове мовлення в усіх сферах життєдіяльності осіб з вадами слуху. Подібно до опису завдань серії А наведемо лише приклади завдань.

Перший тип завдань серії В пропонувався студентам-сурдопедагогам з метою виявлення рівня знань, щодо здійснення міжособистісної комунікації за допомогою дактильного та міміко-жестового мовлення. Студентам за умовою першого завдання пропонувалось подумати і написати на поданих рядках, як здійснюється міжособистісна комунікація за допомогою дактильного та міміко-жестового мовлення.

Другий тип завдань серії В було спрямовано на визначення рівня володіння студентами структурними елементами жестів. В завданні студентам пропонувалось подумати і написати на поданих рядках, з яких структурних елементів складається кожен жест в міміко-жестовому мовленні осіб з вадами слуху.

Третій тип завдань серії В мав за мету з'ясувати рівень володіння студентами-сурдопедагогами сурдоперекладом розповідних речень. В завданні студентам пропонувалось подумати і написати на поданих рядках, як здійснюють переклад на міміко-жестове мовлення (сурдопереклад) розповідних речень особи з вадами слуху.

Четвертий тип завдань серії В повинен був з'ясувати рівень володіння студентами-сурдопедагогами сурдоперекладом питальних речень. В завданні студентам пропонувалось подумати і написати на поданих рядках, як здійснюють переклад на міміко-жестове мовлення (сурдопереклад) питальних речень особи з вадами слуху.

Наступним в методиці констатувального експерименту студентам пропонувалась серія С, завдяки завданням якої перевірялися вміння студентів-сурдопедагогів модифікувати дактильну та міміко-жестову системи.

Перший тип завдань серії С пропонувався студентам-сурдопедагогам з метою виявлення вміння використовувати методику вивчення дактильного мовлення Р.Г.Краєвського. Студентам за умовою першого завдання було запропоновано подумати і розкрити на поданих рядках методику вивчення дактилогії Р.Г.Краєвського.

Другий тип завдань серії С спрямовувався на визначення вміння використовувати методику вивчення міміко-жестового мовлення Р.Г.Краєвського. Умовою завдання було запропоновано подумати і розкрити на поданих рядках методику вивчення міміко-жестового мовлення Р.Г.Краєвського.

Третій тип завдань серії С повинен був з'ясувати вміння студентів-сурдопедагогів використовувати методику вивчення міміко-жестового мовлення за Й.Ф.Гейльманом. В завданні пропонувалось подумати і розкрити на поданих рядках методику вивчення міміко-жестового мовлення за Й.Ф.Гейльманом.

Четвертий тип завдань серії С мав визначити вміння студентів-сурдопедагогів використовувати методику вивчення міміко-жестового мовлення Г.Л.Зайцевої. В завданні студентам пропонувалось подумати і розкрити на поданих рядках методику вивчення міміко-жестового мовлення Г.Л.Зайцевої.

Наступним в методиці констатувального експерименту студентам пропонувалась серія D, завдяки чому виявлялися вміння кодувати та перекодовувати вербальну і невербальну системи спілкування. Зупинимось на аналізі типових завдань.

Перший тип завдань серії D мав на меті виявити у студентів-сурдопедагогів знання використання сурдоперекладу. За умовою завдання студентам було запропоновано подумати і розкрити на поданих рядках значення поняття «сурдопереклад».

Другий тип завдань серії D був спрямований на визначення вміння використовувати різні специфічні види сурдоперекладу. Умовою завдання було запропоновано подумати і розкрити на поданих рядках специфічні види сурдоперекладу.

Третій тип завдань серії D повинен був з'ясувати вміння студентів-сурдопедагогів виконувати компетентнісні вимоги сурдоперекладача. В завданні пропонувалось подумати і розкрити на поданих рядках

вимоги, що висуваються до сурдоперекладача під час здійснення сурдоперекладу.

Четвертий тип завдань серії D мав за мету визначити вміння студентів-сурдопедагогів використовувати сурдопереклад в різних сферах. В завданні студентам-сурдопедагогам пропонувалось подумати і розкрити на поданих рядках вимоги, що висуваються до сурдоперекладача під час здійснення сурдоперекладу.

Для проведення констатувального експерименту були спеціально відібрані матеріали дактильного та міміко-жестового мовлення. Експериментальне дослідження проводилося протягом 2005–2011 навчальних років на базі Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Констатувальним експериментом охоплено 1567 студентів-сурдопедагогів денної і заочної форм навчання та спецфакультету. За курсами студенти розподілилися таким чином: студентів денної форми навчання на 1 курсі – 112 особи, на 2 курсі – 110 студентів, на 3 курсі – 108 студентів, на 4 курсі – 104 студенти, на 5 курсі – 104 особи; студентів заочної форми навчання на 1 курсі – 128 осіб, на 2 курсі – 132 студенти, на 3 курсі – 140 студентів, на 4 курсі – 138 студентів, на 5 курсі – 142 особи, на 6 курсі – 140 осіб; студентів спецфакультету на 3 курсі – 67 студентів, на 4 курсі – 70 студентів, на 5 курсі – 72 студенти.

Вище викладена методика констатувального експерименту на етапі її апробації та використання у констатувальному експерименті надала можливість отримати достовірні дані стосовно особливостей становлення дактильного та міміко-жестового мовлення у майбутніх сурдопедагогів.

Отже, здійснивши теоретичний аналіз досліджень з лінгвістики, психолінгвістики, психології, сурдопедагогіки і сурдопсихології була розроблена авторська методика. Методика констатувального експерименту складалась із чотирьох серій (позначених відповідно латинськими літерами А, В, С, D), по 20 типових завдань. Так, серія А була спрямована на виявлення у студентів-сурдопедагогів знань дактильного та міміко-жестового мовлення, серія В – на діагностику вмінь застосовувати дактильне та міміко-жестове мовлення в усіх сферах життєдіяльності осіб з вадами слуху, серія С – на перевірку вмінь студентів-сурдопедагогів модифікувати дактильну та міміко-жестову системи, тобто вміння навчити іншого, а серія D – на виявлення вмінь кодувати-перекодувати вербальну і невербальну системи спілкування. Апробація методики показала її дієвість і тому може бути використана в подальшому в процесі навчання студентів-сурдопедагогів, у діагностиці динаміки опанування дактильним та міміко-жестовим мовленням.

Література

1. **Боскис Р.М.** Мимическая речь глухонемых / Р.М. Боскис // Глухие и слабослышащие дети / Боскис Р.М. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 100–114. 2. **Гейльман И.Ф.** Ручная азбука и речевые жесты глухонемых / И.Ф. Гейльман. – М. : КОИЗ, 1957. – 596 с. 3. **Краєвський Р.Г.** Мова жестів глухих / Р.Г. Краєвський. – К. : Рад. школа, 1964. – 220 с.

References

1. **Boskis R.M.** Mimicheskaya rech gluhonemyh / R.M. Boskis // Gluhie i slaboslyshashchie deti / Boskis R.M. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1963. – P. 100–114. 2. **Geyl'man I.F.** Ruchnaya azbuka i rechevye jesty gluhonemyh / I.F. Geyl'man. – M. : KOIZ, 1957. – 596 p. 3. **Kraevskuy R.G.** Mova jestiv gluhih / R.G. Kraevskuy. – K. : Rad. shkola, 1964. – 220 p.

Горлачов О.С. Теоретичні підходи та методика дослідження особливостей становлення дактильного та міміко-жестового мовлення у студентів-сурдопедагогів

В статті представлена розроблена на основі аналізу даних теоретичних досліджень та практичних матеріалів з лінгвістики, психолінгвістики, психології, сурдопедагогіки і сурдопсихології методика констатувального експерименту діагностики рівня становлення дактильного та міміко-жестового мовлення у студентів-сурдопедагогів. Показано, що дана методика констатувального експерименту складалась із чотирьох серій (позначених відповідно латинськими літерами А, В, С, D), по 20 типових завдань кожна. Наведено приклади деяких типових завдань методики констатувального експерименту, які були спрямовані на виявлення закономірностей становлення дактильного та міміко-жестового мовлення, орієнтування в їхніх структурних характеристиках та детермінацію специфіки дактильного та міміко-жестового мовлення, сурдоперекладу. Доведено, що апробація методики засвідчила її дієвість і тому може бути використана в подальшому в процесі навчання студентів-сурдопедагогів, у діагностиці динаміки опанування дактильним та міміко-жестовим мовленням майбутніми сурдопедагогами.

Ключові слова: дактильний знак, жест, дактильне мовлення, міміко-жестове мовлення, сурдопереклад, методика діагностики.

Горлачёв А.С. Теоретические подходы и методика исследования особенностей становления дактильной и мимико-жестовой речи у студентов-сурдопедагогов

В статье представлена разработанная на основе анализа данных теоретических исследований и практических материалов по лингвистике, психолингвистике, психологии, сурдопедагогике и сурдопсихологии методика констатирующего эксперимента диагностики уровня становления дактильной и мимико-жестовой речи у студентов-сурдопедагогов. Показано, что данная методика констатирующего эксперимента состояла из четырёх серий (обозначенных соответственно латинскими буквами А, В, С, D), по 20 типичных заданий каждая. Приведено примеры некоторых типичных заданий методики констатирующего эксперимента, которые были направлены на выявление закономерностей становления дактильной и мимико-жестовой речи, ориентирование в их структурных характеристиках и детерминацию специфичности дактильной и мимико-жестовой речи, сурдоперевода. Доказано, что апробация методики показала её действенность и потому может быть

использована в последующем в процессе обучения студентов-сурдопедагогов, в диагностике динамики овладения дактильной и мимико-жестовой речью будущими сурдопедагогами.

Ключевые слова: дактильный знак, жест, дактильная речь, мимико-жестовая речь, сурдоперевод, методика диагностики.

Gorlachov O.S. Theoretical approaches and methodology of the study finger-gesture and facial expressions of speech students deaf and hearing-impaired teaching

The paper is developed based on data analysis of theoretical studies and practical materials on linguistics, psycholinguistics, psychology, pedagogy of deaf and hearing-impaired teaching and psychology of deaf and hearing-impaired teaching ascertaining experiment methodology for diagnosing the level of formation of finger-gesture and facial expressions in speech students deaf and hearing-impaired teaching. It is shown that this technique ascertaining experiment consisted of four series (indicated with Latin letters A, B, C, D), 20 typical tasks each. Examples of some typical tasks techniques ascertaining experiment that focused on identifying patterns of formation of finger and facial expressions, sign language, orientation in their structural characteristics and the determination of the specificity of finger and facial expressions, sign language, sign language translation. It is proved that testing methodology showed its effectiveness and thus can be used in future in teaching students deaf and hearing-impaired teaching in the diagnosis of mastering the dynamics of finger and facial expressions, a signed speech deaf and hearing-impaired teaching future.

Keywords: finger sign, sign, finger spelling, sign language, sign language translation, diagnosis methods.

Стаття надійшла до редакції 28.10.2014 р.

Статтю прийнято до друку 03.11.2014 р.

Рецензент: д.психол.н., проф. Фомічова Л.І.

УДК 376-056.264:159.923-053.6

ВПЛИВ МОВЛЕННЄВИХ ВАД НА ФОРМУВАННЯ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ В ПІДЛІТКІВ

Губарь О.Г.

Кардинальні зміни в сучасному суспільстві, як політичних так і соціально-економічних умов тягнуть за собою зміни головних цілей та прагнень такого суспільства, що в свою чергу викликає зміни в окремих його індивідах: їх світогляді, моральності та інших якостях. Зараз, як ніколи суспільству необхідні особистості цілісні, стійкі, креативні, здатні адекватно реагувати на важкі умови роботи та збільшення навантажень, як фізичних так і психологічних. Для формування таких особистостей суспільству необхідно повернути значну частину педагогічних сил та уваги до підліткового віку, як етапу переходу, від дитинства до дорослості.

Людина в сучасному трансформуючомуся суспільстві, за твердженням Т. Ромм, опиняється не лише в складній ситуації багатопланових та багаторівневих перетворень, а в історично новому просторі, часі, зумовленому загальною динамікою об'єктивного розвитку суспільства.

В сучасній науці існує декілька поглядів на підлітковий вік. З соціально-психологічної точки зору, що враховує соціальну ситуації розвитку, підлітковий вік є найбільш значимим для задоволення вікових потреб, психологічних новоутворень. Виключно з соціальної точки зору, ситуація розвитку підлітка, характеризується зміною провідного виду діяльності з навчальної на визначення власного місця в світі та на соціальне самовизначення. Таким чином, це не сходинка між дитинством та дорослим життям, а окремий віковий період, що має свій діяльнісний і особистісний зміст та суспільне значення.

У психології досить широко представлено питання розвитку особистості підлітків в роботах О. Ахметової, В. Пескова, Т. Реана, Є. Слобідської, М. Сафронової; дослідження тривожних станів у підлітків займалися Т. Бартош, О. Бартош, А. Прихожан; питанням соціального та психологічного розвитку підлітків з вадами інтелекту та затримкою розвитку вивчали П. Астрейко, Е. Інденбаум, Т. Філіпіді, С. Флоровський; дослідження комунікативних вмінь підлітків та ролі мовлення в процесі розвитку особистості здійснювали І. Грачова, М. Достанова, С. Ігратьева, С. Кривцова, О. Орлова, Т. Філіпіді, С. Флоровський та інші; проблеми акцентуацій характеру, як вікових особливостей підлітків розглядали Н. Іванов, А. Лічко, К. Леогард, Р. Немов та ін.; визначення ролі комунікативно-мовленнєвого аспекту в процесі гармонізації особистості підлітків з акцентуаціями характеру здійснював Г. Заблоцький. У зв'язку з цим актуальним залишається вивчення впливу мовленнєвих вад на розвиток акцентованих рис характеру у підлітків.

Метою нашого дослідження, було визначити роль мовлення в розвитку особистості підлітків та вплив мовленнєвих порушень на формування в них акцентованих рис характеру.

Завданнями нашого дослідження було дослідити вплив мовленнєвих вад на формування акцентованих рис особистості в підлітковому віці, виявити якості особистості, що зумовлюють схильність до загострення акцентованих рис характеру в підлітків, визначити основні умови надання корекційної допомоги підліткам з метою запобігання поглибленню акцентованих рис.