Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Вісник

Інституту розвитку дитини

Випуск 13

2011

Філософія
Педагогіка
Психологія

ББК 95
УДК 06
В 53

Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 13. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – Київ: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 165 с.

Фахове видання затверджене президією ВАК України 2010 року (*Постанова №1-05/2 від 10 березня 2010 р., філософські, психологічні науки та № 1-05/4 від 26 травня 2010 р., педагогічні науки*).

Редакційна колегія:
Андрущенко В. П. – член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, доктор філософських наук, професор (голова)
Андрущенко Т. І. – доктор філософських наук, професор
Бех В. П. – доктор філософських наук, професор
Бондар В. І. – академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор
Борисова З. Н. – доктор педагогічних наук, професор
Булах І. С. – доктор психологічних наук, професор
Вашкевич В. М. – доктор філософських наук, професор
Вільчковський Е. С. – член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор
Вовк Л. П. – доктор педагогічних наук, професор
Волинка Г. І. – доктор філософських наук, професор
Гузій Н. В. – доктор педагогічних наук, професор
Загарницька І. І. – кандидат філософських наук, професор (заступник голови)
Закович М. М. – доктор філософських наук, професор
Кононко О. Л. – доктор психологічних наук, професор
Кузьменко В. У. – доктор психологічних наук, професор
Пироженко Т. О. – доктор психологічних наук, професор
Пов'якель Н. І. – доктор психологічних наук, професор
Предборська І. М. – доктор філософських наук, професор
Приходько Ю. О. – доктор психологічних наук, професор
Розова Т. В. – доктор філософських наук, професор
Синьов В. М. – академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор
Фомичова Л. І. – доктор психологічних наук, професор
Ярошенко О. Г. – член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

Редакція:
Кочубей Н. В. – доктор філософських наук
Левінець Н. В. – кандидат педагогічних наук
Руденко І. М. – кандидат психологічних наук

Адреса редакції: *04141, Київ, вул. Автозаводська, 47,*
тел/факс 044 463 92 10; E-mail: visnuk_ird@ukr.net

Рекомендовано до друку Вченою Радою Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (протокол № 5 від 23 грудня 2010 р.).

Реєстраційне свідоцтво **№ 14704-3675Р**, серія **КВ**

© НПУ ім. М.П. Драгоманова
© Інститут розвитку дитини

Мойко О.
Змістовні та організаційно-технологічні аспекти інформатизації освіти..... 88

Мордоус І.
Особистісно-професійний компонент фахової готовності майбутнього вчителя іноземної мови в ДНЗ..... 94

Онопрієнко В.
Компетентністний підхід в екологічній освіті та його значення в системі її маркетингу..... 100

Поліщук К.
Фактори формування світоглядних уявлень дітей старшого дошкільного віку.. 104

Рудницька Н., Тарнавська Н.
Педагогічні стереотипи вихователя дошкільного навчального закладу та їх вплив на процес особистісної взаємодії з дітьми дошкільного віку..... 112

Шулигіна Р., Кизима Р.
Ігрова діяльність як засіб виховання дружніх взаємин у дітей старшого дошкільного віку..... 116

Щербина Н.
Пізнавальна самостійність дітей старшого дошкільного віку як основа розвитку їх творчості в художній праці..... 121

Якименко Л.
Розвиток взаємодії молодших дошкільників з однолітками в умовах виховного процесу..... 127

Психологія

Бабарикіна І.
Теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми страхів у психолого-педагогічній літературі..... 133

Іващенко Л.
Психолого-педагогічна проблема розвитку школяра як творчої індивідуальності..... 139

Манилюк Ю.
Інтерактивні стратегії пошуку моделі безперервної освіти педагогів дошкільного навчального закладу..... 143

Прищепа О.
Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі..... 149

Шульга Т.
Психосоціальна роль казки у корекції вад розумово відсталої дитини..... 154

Наші автори..... 162

6. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учат жить? / Цукерман Г.А. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. – 260 с.

7. Прихожан А. М. Подросток в учебнике и в жизни / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

8. Воронцов А. Б. Учебная деятельность: введение в систему Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова / А. Б. Воронцов, Э. В. Чудинова. – М.: Издатель РассказовЪ, 2004. – 300 с.

9. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с. – С. 175-232.

10. Психология человека от рождения до смерти / [В. А. Авекрин, Г. А. Виленская, Ж. К. Данадарова и др.]. – СПб.: Пройм-Еврознак, 2002. – 656 с. - С. 318-395.

В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме адаптации, систематизированы основные внутренние и внешние факторы, которые влияют на процес социально-психологической адаптации младших подростков к новым условиям обучения в основной школе.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, школьная дезадаптация, младший подростковый возраст, проблема образования, психолого-педагогическая помощь в условиях адаптационного процесса.

In the article the analysis of psychology-pedagogical literatures of adaptation problem is presented, basic internal and external factors which influence on the process of social psychological adaptation of junior teenagers to the new terms of studies at basic school are systematized.

Keywords: social psychological adaptation, school deadaptation, junior teens, educational crisis, psychology-pedagogical help in the conditions of adaptation process.

УДК 159.922.76-056.313:398.21

ПСИХОСОЦІАЛЬНА РОЛЬ КАЗКИ У КОРЕКЦІЇ ВАД РОЗУМОВО ВІДСТАЛОЇ ДИТИНИ

Тетяна Шульга
Київ

У статті визначено роль казки у становленні особистості, окреслено проблему розуміння літературних текстів молодшими школярами з вадами інтелекту, обґрунтовано психокорекційний потенціал казкового твору у вирішенні даної проблеми.

Ключові слова: розумово відстала дитина, казка, психокорекція, сприймання та розуміння тексту, візуальне мислення.

Історично склалося, що для будь-якої дитини світ казки є її мікрокосмом, в якому вона подумки діє, переживає різноманітні емоції, набуваючи соціокультурного досвіду. Передовсім через казку дитина починає сприймати реальний світ й усвідомлювати особистісне ставлення до соціуму. Активно-зацікавлене сприйняття змісту й форми казково-фантастичного світу актуалізує дослідження феномену казки, як самобутнього компоненту навчально-виховного процесу. У сучасній спеціальній психопедагогіці залишається актуальною проблема дослідження психолого-педагогічного потенціалу сприйняття казкового твору у контексті осмислення його розумово відсталими молодшими школярами. У психолого-педагогічних дослідженнях казка виступає засобом розвитку компонентів мовленнєвої діяльності (Л. І. Березовська, Л. Я. Бірюк, Н. І. Луцан, В. В. Любашина, Ю. А. Руденко, О. С. Трифонова, Л. І. Фесенко), творчих здібностей

(О. М. Пищухина), морально-етичного (Н. І. Гагарін, С. О. Литвиненко, Е. М. Садикова, А. А. Шапорева,) естетичного (В. В. Пабат, І. І. Філатова) й національного (О. В. Беляєва) виховання. У практичній психології казку успішно використовують як психотерапевтичну технологію з метою гармонізації й корекції психічного розвитку особистості (І. В. Вачков, А. В. Гнєзділов, Х. Дікманн, Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Ю. Соколов). У спеціальній олігофренопедагогіці увагу приділяється розробці системи методичної роботи з літературним текстом, зокрема з казкою (А. К. Аксьонова, Л. С. Вавіна, В. Я. Василевська, В. В. Воронкова, М. Ф. Гнєзділов, Г. М. Гусєва, Н. П. Кравець, В.-В. А. Озолайте, В. Г. Петрова, Н. М. Стадненко та ін.).

Автор цієї публікації пропонує власний підхід щодо дослідження особливостей сприймання казкових творів розумово відсталими дітьми з огляду на їх психосоціальну роль у становленні особистості молодшого школяра, при чому головна увага зосереджується на розкритті психокорекційного потенціалу казок у процесі корекції вад розумово відсталої дитини. Завданнями статті є: визначити місце і роль казки у становленні дитячої особистості, спираючись на положення Л. С. Виготського про єдність основних закономірностей розвитку нормальної і аномальної, зокрема, розумово відсталої дитини; розкрити психокорекційний потенціал казкового тексту у подоланні труднощів сприймання образної вербальної інформації дітьми з інтелектуальними вадами.

За висловом В. І. Шинкарука, казка постає первинним інтелектуальним засобом формування особистості: «якщо першопочатковою культурною формою становлення і розвитку духу в історичному плані виступає міф, то в індивідуальному – казка» [13, 17].

Народні твори є своєрідними еталонами стислої та глибокої думки, їхня семантико-синтаксична структура виразна і чітка, а лексика завжди насичено-образна. Особлива мова та ідея казок мають специфічно психологічний зміст, настанови й оцінки. Шляхом розумово-почуттєвого заглиблення у художній потенціал та психологічний зміст казки формується особистісна система духовних цінностей й орієнтацій на індивідуально-соціальні очікування. Завдяки прилученню до невичерпної скарбниці казково-мовної культури формуються не тільки стереотипи національного характеру, а й психіка дитини. Сприйнята дитиною казка через переживання та осмислення формує соціальні та психологічні настанови. Психосоціальний вплив казкових творів на становлення особистості дитини дошкільного і молодшого шкільного віку є важливим компонентом казкотерапевтичних методик. Зокрема, Д. Ю. Соколов, аналізуючи зміст казок з позицій психологічних напрямів, зазначає:

- у контексті поведінкового (біхевіористичного) підходу казка пояснює дитині «що буде, якщо...». Казкове посилання тут є абсолютно реалістичним. Наприклад, фабула народної казки «Ріпка» націлює на пошуки неординарних рішень у певних життєвих ситуаціях;

- стосовно рольової взаємодії (трансактний аналіз) казковий персонаж здебільшого може описувати реальну людину, її роль, і навіть бути в основі її життєвого сценарію. Хитра лисиця, дурний вовк та удачливий заєць цілком можуть бути відбитками життєдіяльності типової людської родини з матір'ю, батьком та дітьми;

- з позицій субособистостей усе, що відбувається у казці, можна інтерпретувати як внутрішні процеси: принц – уособлення свідомості, відшукує й звільняє з полону принцесу (підсвідомість) за допомогою мудрості (старичок-лісовичок, баба-яга-помічниця), долаючи мимовільну агресію – дракона;

- казкові герої персоніфікують емоційні стани. Якими б вигаданими не були персонажі та їхні дії, викликані ними емоції є завжди реальними. Захоплюючись

казкою, дитина переживає емоції, яких їй бракує у реальному буденному житті. Емоційний аналіз казок є безсумнівно важливим у розумінні їхнього змісту;

- за підходами техніки гіпнозу виявляється подібність між процедурою наведення трансу і процесом сприймання казки. Як правило, казка читається дитині близьким дорослим перед сном, мова казки є ритмічною, з повторюванням малозрозумілих казкових формул (приказок). Казка спроможна не лише пропонувати, а й недирективно навіювати моделі поведінки, моральні цінності, переконання й життєві сценарії [11, 16-18].

І. В. Вачков виокремлює низку механізмів впливу казки на формування взаємовідносин дитини з конкретним соціокультурним середовищем:

1. чарівні казки є символічним відображенням прадавніх ритуалів. Головний герой, долаючи труднощі, отримує можливість змінитися. Герой в іншому, самовдосконаленому образі завжди наприкінці казки здобуває щастя. Він переходить на новий якісний рівень, тобто йдеться про дорослішання;

2. казки описують глибинний досвід переживання емоційних криз, які супроводжують процес розвитку особистості. Йдеться, зокрема, про тілесний досвід, пов'язаний з подоланням психофізіологічних криз. На підсвідомому рівні казки вмикають адекватний механізм захисту «Я»;

3. у контексті відтворення кризових життєвих ситуацій, казковий сюжет навчає переживати страх, шляхом його проекції на конкретні казкові образи, забезпечуючи захист від негативних емоцій та збереження психічної цілісності;

4. образи казкового сюжету проектуються на реальну життєву ситуацію, відтворюючи у метафоричній формі моральні норми та принципи взаємовідносин між людьми, запускають механізми підсвідомості за допомогою незвичних (нестереотипних) для розуму архетипних елементів;

5. вплив казкового сюжету на людину відбувається на тлі подібності між семантичними структурами її психіки та семантичним простором казки;

6. сила впливу казки на слухача значною мірою залежить від її естетичного та художнього оформлення [4, 140-143].

У спеціальній психології та олігофренопедагогіці аргументовано підкреслюється особлива необхідність засвоєння казкового матеріалу розумово відсталими дітьми, яка має виняткове значення для процесу їхньої соціалізації. І. В. Семенченко, вивчаючи проблему засвоєння невербальної інформації розумово відсталими молодшими школярами, стверджує, що найдоцільнішою є передача інформації про соціальне оточення та взаємодію між людьми засобами казки. Дослідниця наголошує на необхідності створення належних психолого-педагогічних умов для засвоєння змісту казки, формування активних пізнавальних орієнтирів й застосування «казкового досвіду» у реальних життєвих ситуаціях. Казка наближає розумово відсталого школяра до природних умов, спонукаючи його до самостійних висловлювань, активізує мовленнєву й пізнавальну діяльність, сприяє вибору адекватної поведінки у процесі спілкування [7, 62-64].

Г. М. Гусєва, розробляючи систему роботи над казкою у першому класі допоміжної школи, зазначає, що наприкінці першого року навчання розумово відсталі школярі з великими труднощами переказують казки, «більшість з них сприймають казку лише на емоційному рівні (люблять казки, вигуками, репліками та запитаннями виражають позитивне ставлення до казок)». Причинами цього дослідниця вбачає у порушеннях мовлення і мислення дітей, обмеженому дошкільному досвідові й досвідові соціального спілкування [5, 34].

Відповідно до концепції В. М. Синьова, специфіка корекційно-виховної роботи у допоміжній школі передбачає застосування системи спеціальних психолого-педагогічних засобів, спрямованих на подолання та послаблення психічних недоліків розумово відсталих дітей. Вчений підкреслює особливе значення системного підходу до здійснення корекційного впливу на хід розвитку розумово

відсталого школяра. Сутність системного підходу полягає у створенні психолого-педагогічних умов, які б забезпечили розвиток особистості як цілісної структури, компонентами якої є пізнавальні здібності, потреби та інтереси, мотиви, установки, емоційно-вольові якості. У процесі комплексної корекційної роботи важливо «коригувати та розвивати у розумово відсталих дітей мислення не тільки і не стільки задля самого мислення, скільки для того, щоб забезпечити свідоме ставлення учня до дійсності у всіх її різноманітних проявах, свідоме засвоєння інформації, свідомість трудової діяльності та поведінки у різних соціальних ситуаціях» [8, 17]. Застосування казкового твору у психокорекційний роботі з розумово відсталими молодшими школярами повністю відповідає положенням зазначеної концепції.

Антропоморфізм казки («олюднення» речей, тварин, явищ природи) формує у дитини осмислене і небайдуже ставлення до навколишнього світу. Казка порушує одвічну проблему боротьби добра і зла, причому з неодмінною перемогою добра. Така установка сприяє формуванню у дитини позитивних життєвих настанов, й активного прагнення кращого. Життєвий досвід засвідчує, що найцінніше й бажане здобувається через випробування, тоді як отримане задарма швидко втрачається. Ця думка зорієнтовує на докладання вольових зусиль з метою досягнення поставлених цілей, розвиток витримки та терпіння. Казка характерна існуванням низки додаткових «чарівних» ресурсів. Але вони стають у нагоді лише тоді, коли неможливо самостійно справитися з ситуацією. Така установка забезпечує почуття захищеності, стимулює розвиток самостійності. У процесі емпатії казки допомагають дитині інтеріорізувати бажані моделі поведінки. Наприклад, негативні емоції: страх, печаль, викликані співпереживанням сестриці Оленці, яка «загралась» і недогледіла свого братика Іванку, можуть блокувати недбале ставлення до виконання обов'язків старшої дитини у сім'ї.

Дослідниця О. В. Бєляєва виокремлює сім соціокультурних функцій казки: 1) функція соціалізації, залучення нових поколінь до загальнолюдського й етнічного соціокультурного досвіду; 2) компенсаторна функція казки сприяє збагаченню індивідуального досвіду особистості, прищепленню життєво важливих знань, умінь та навичок; 3) креативна функція казки, сприяє виявленню, розвиткові й реалізації творчого потенціалу особистості, культивуванню художньо-образного й абстрактного мислення; 4) у своїй голографічній функції, казка своєю внутрішньою побудовою складає всесвіт у трьохмірному просторовому (висота, ширина й довжина; небесний, земний, підземний світи; жива природа та людське суспільство) та часовому вимірах (минуле, теперішнє й майбутнє). Унаслідок створюється самобутній голографічний континуум універсальності, цілісності й багатомірної об'ємності, співзвучних психіці дитини. Синестетична (син - (гр.) спільне, естетикос – почуття) голографічність казки стимулює розвиток всіх органів чуття людини (синестезія), з безумовною цінністю для подальшої самостійної естетичної діяльності. у зв'язку з цим рельєфно розкривається здатність казки у малому вбачати велике, у локальному презентувати глобальне, у мікросюжеті відображати макропроблеми (вічне протистояння добра і зла, радості і печалі, сили і слабкості тощо); 5) розвиваюче-терапевтична функція є стрижневою для казкотерапії, спорідненої з феноменом мистецького катарсису (очищення душі, умиротворення, зняття стресу). Казці іманентні механізми соціальної профілактики й культивування здорового способу життя. Виходячи зі специфіки казки як зосередження народної мудрості, казкотерапію правомірно вважати одним із різновидів софіотерапії. Проте, якщо софіотерапія впливає на інтелектуальну сферу людини, то казка – на емоційно-образну сферу людської свідомості; 6) культурно-етнічна функція казки, як механізм соціальної пам'яті етносу позначена потужними можливостями прилучення дитини до світу етнічної культури природнім, образно-ігровим способом; 7) лексико-образна функція казки полегшує формування мовної культури особистості, володіння нею багатющими скарбами народної мови й літературною композиційно-сюжетною варіативністю.

Лексико-образна структура казки активізує й розвиває внутрішню мовно-слухову пам'ять індивіда. У процесі сприйняття казок відбувається індивідуальна інтеріоризація вербально-знакових форм казок, а при відтворенні змісту казок, наприклад, у переказі, інтерпретації, повторенні, драматизації здійснюються розвиток мовної культури індивіду й розвиток здібностей до індивідуальної екстеріоризації. При цьому успішно функціонують обидві основні мовленнєві функції – експресивна та комунікативна. Якщо експресивна функція формує вербально-образний каркас мовлення особистості, то комунікативна функція розвиває соціальні якості особистості, її здатність до спілкування, розуміння, діалогу [2, 64-68].

Кожна із зазначених функцій, на нашу думку, володіє своєрідними соціально-психологічним ефектом у становленні дитячої особистості, хоча він може бути реалізований у повній мірі при умові застосування спеціальних психолого-педагогічних технологій. Психокорекційний вплив казки відбувається за наявності осмислення її змісту й емоційно-особистісного ставлення реципієнта. Казки є первісно мудрими та надзвичайно глибокими, повнота ж їх розуміння й широта переживання залежить від взаємодії емоційної та інтелектуальної сфери особистості [11, 6]. Емоційна сфера активізує діяльність особистості, забезпечує емоційно-особистісне ставлення до дійсності й організовує соціальну поведінку (П. К. Анохін, Л. С. Виготський, В. К. Вілюнас, К. Ізард, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьев, С. Л. Рубінштейн, В. П. Симонов). Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєва, враховуючи досвід спостережливих батьків і педагогів, зазначає, що у деяких місцях прослуховування казки у дитини блищать очі, темп дихання стає швидшим, рожевіють щоки. Очевидно, конкретні казкові події виявляються для дитини особливо значущими та хвилюючими. Дослідниця припускає, зазначене є «виявом внутрішнього процесу набуття життєвого досвіду, опосередкованого казкою» [3, 21]. На нашу думку, наявність такої рефлексії засвідчує, що казкові образи є живими, значущими для особистості, володіючи чуттєвою особистісною цінністю. Фізіологічні прояви емоцій, спонукувані художніми образами та подіями казки, свідчать також про інтеріоризацію лексико-семантичних структур казкового тексту у психіці дитини.

Розумово відсталі молодші школярі через ушкодження інтелектуальної сфери самостійно неспроможні засвоювати лексико-семантичні структури казки: встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, давати адекватну оцінку подіям, характеризувати мотиви вчинків персонажу, передбачати їх наслідки тощо. Нормально розвинута дитина своїм вольовим зусиллям зможе засвоїти вербальну інформацію, тоді як для розумово відсталої дитини, через ушкодження інтелектуальної та вольової сфер, таке завдання є надскладним. Тому своєрідним обхідним шляхом може стати розвиток емоційно-осмисленого сприймання казкового твору з опорою на його образність, виразність та спеціально підібрану наочність.

Н. В. Асаф'єва справедливо наголошує, що «у процесі розуміння творів фольклору має бути задіяна реінтеграція – репродукція, реконструкція образів пам'яті. В основу розуміння змісту усної народної творчості повинна бути покладена здатність казкового сюжету викликати в уяві завершену образну ситуацію, яка його супроводжує. Безумовно має бути наявною симпліфікація (уподібнення та перебільшення) образу, котра означає його схематизацію та фрагментарність, потрібних для певного рівня символізації й гіперболізації окремих, найбільш значущих частин» [1, 30].

Н. М. Стадненко [12] доводить, що розумово відстала дитина вже у молодшому шкільному віці, сприймаючи літературний твір, здатна співпереживати героям, відчувати емоції, давати оцінки, висловлювати емоційно-особистісне ставлення, що, у свою чергу, полегшує процес розуміння причинно-наслідкових зв'язків сюжетної лінії. Сприймання емоційного підтексту (настрій, переживання персонажа),

визначення характеру героїв (добрий чи злий) допомагає встановити причину вчинку діючої особи, спрогнозувати й передбачити його наслідки.

Дитина з неушкодженим інтелектом вже у дошкільному віці знайома з багатьма казками різних типів. У молодшому та середньому дошкільному віці – це кумулятивні казки (з повторенням діалогу або дії у ході сюжету) та невеликі за обсягом казки про тварин. У старшому дошкільному віці популярними є чарівні казки, а згодом, у молодших же класах діти засвоюють народні соціально-побутові казки та авторські літературні. Слід особливо підкреслити, роль батьків в ознайомленні дітей із казковим світом. Сімейне оточення розумово відсталої дитини здебільшого є соціально неблагополучним, й нерідко таких дітей відносять до категорії дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. У спеціальних дошкільних закладах освіти діти знайомляться з простими казками про тварин, фантастичні елементи використовуються у корекційному навчально-виховному процесі. Цілісне вивчення казкових творів розумово відсталими дітьми здійснюється у початкових класах корекційної школи. Не слід забувати, що на уроках читання у спеціальній школі перед вчителем постає головне завдання – навчити дитину самостійно читати, у подальшому ж триває робота над вдосконаленням зазначеної навички. Казки, вміщені у читанках, є переважно авторськими, невеликими за обсягом, їхні тексти спрощені й адаптовані для початкового навчання читанню. Звідси постає проблема обмеженості доступу розумово відсталої дитини до однієї з найважливіших форм накопиченого культурно-історичного досвіду, якою є народна казка. Залишається не висвітленою проблема виявлення психологічних особливостей осмисленого сприймання та розробки психолого-педагогічних технологій, які б забезпечили ефективність цього процесу.

Російський психолог В. С. Мухіна, зауважує, що, слухаючи казки, дитина раннього віку намагається уявити собі їхні персонажі, ситуації та події. Проте, оскільки життєвий запас вражень дитини є обмеженим, вона не спроможна швидко відтворювати їх у своїй свідомості. Дитина даного віку здатна переважно встановлювати «пряме замикання» між тим, про що вона сприймає на слух і образами реальних предметів, сформованими особистісним досвідом (слухаючи казку про діда і бабу, дитина згадує власних дідуся й бабусю, відтворює образ вовка у відповідності із зображенням на малюнку) [6, 136]. Наведені характеристики уяви дитини раннього дошкільного віку з нормальним розвитком у процесі сприймання казки значною мірою є справедливими й стосовно розумово відсталого молодшого школяра, оскільки усі види його мислення є недорозвиненими. Зокрема, наочно-образне мислення розумово відсталих дітей характеризується неточністю, бідністю й інертністю уявлень про предмети та явища довкілля. Дитина з розумовою відсталістю не може подумки якісно оперувати образом предмету. Спостерігаються труднощі актуалізації зв'язку між словом та образом, що стоїть за ним. Особливо яскраво зазначене виявляється при необхідності впізнати предмет за словесним описом, зрозуміти зміст сюжетної картинки, оповідання тощо [6, 202-203]. Процес засвоєння вербального тексту опосередкований образами, тобто на основі словесного опису в уяві формується образ об'єкту. У меншій мірі це стосується наукових текстів, які здебільшого обслуговуються абстрактним мисленням. Художні ж тексти, передовсім казки, засвоюються завдяки словесно-образному мисленню.

Мислення у образах або візуальне мислення включається як суттєвий компонент в усі без винятку види людської діяльності, якими б розвинутими та опосередкованими вони не були (Р. Арнхейм, М. Вертгеймер, С. М. Симоненко, І. С. Якиманська та ін.). Розумовий образ сконцентровує у собі чуттєвий досвід, й тому є глибоко індивідуальним, чуттєво-емоційно забарвленим, особистісно значущим. У той же час він ґрунтується на результатах теоретичного осмислення дійсності, унаслідок чого формується поняття. Інтелектуальний розвиток людини характеризується закономірною зміною стадій, в якій кожна попередня є вихідним

пунктом для розвитку наступних. З виникненням якісно нових форм мислення попередні не лише не зникають, а зберігаються й розвиваються. Зокрема, наочно-дієве мислення, набуває специфічного характеру, знаходячи, свій вияв у розв'язанні конструктивно-технічних задач. Наочно-образне мислення є необхідною базою для розвитку абстрактного. Об'єднуючою ланкою між наочно-образним та словесно-логічним мисленням є словесно-образне мислення, яке матеріалізується у засвоєнні школярами творів художньої літератури, образотворчого мистецтва та музики. Цей різновид мислення безпосередньо пов'язаний з відтворюючою уявою, яка у своїй основі відтворює образи адекватні описові. Сприймаючи зміст казки, дитина створює у своїй свідомості портрет героя й фіксує перебіг подій за допомогою аналітико-синтетичних процесів уяви і мислення. З одного боку, слово виступає лінгвістичним індексатором образів, які зберігаються у пам'яті дитини, а з іншого, якщо не знайдено відповідного слову образу, спонукає до створення нових.

Таким чином, сприймання й вербалізація казкового тексту сприяють функціонуванню аналітико-синтетичних процесів мислення і уяви. Психологічні та соціальні потенції семантики й структури казкових творів є основою для проведення комплексної психокорекції сприймання образної вербальної інформації шляхом органічного впливу на становлення особистості молодшого школяра з інтелектуальним вадами: змісту свідомості, дієвих якостей розуму й особистісних параметрів розумової діяльності. Зважаючи на психосоціальну роль казки у становленні особистості, її багатопланове використання у загальній та спеціальній практичній психології й педагогіці, а також враховуючи психокорекційний потенціал у навчально-виховній роботі з розумово відсталими молодшими школярами безперечно є актуальним подальше практичне дослідження специфіки сприймання й вербалізації казок дітьми цієї категорії.

Література:

1. Асафьева Н. В. Психологические особенности понимания произведений фольклора детьми младшего школьного возраста: Дис. ... к.психол.наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» – Санкт-Петербург, 1998. – 134 с.

2. Беляева Е. В. Психолого-педагогическое воздействие сказки на формирование этнической идентичности младших школьников: Дис. ... к.психол.н.: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» - Курск, 2005. – 182 с.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Издательство «Речь», 2000. – 310 с.

4. Вачков В. И. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку. – М.: Ось-89, 2001. – 144 с.

5. Гусева Г. М. Система работы над сказкой в первом классе вспомогательной школы. // Коррекционно-развивающая направленность обучения и восптания умственно отсталых детей: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1983. – С. 33-39.

6. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: [учеб. для студ. вузов] / Валерия Сергеевна Мухина. – [изд. 4-е, стереотипное] – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

7. Семенченко И. В. Психолого-педагогическое изучение и коррекция восприятия и понимание невербальной информации младшими школьниками с нарушением интеллектуального развития (на материале сказок): Дис. ... к.пед.наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)» – Бийск, 2005. – 250 с.

8. Синьов В. М. Корекційно-виховна спрямованість навчально виховного процесу допоміжної школи. // Введение в историю олигофренопедагогики / Под ред. А. И. Капустина. – Донецк: ТОВ «Лебідь», 1996. – С. 10-20.

10. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої

дитини: [Підручник]. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

11. Соколов Д. Ю. Сказки и сказкотерапия. – Изд. 5-е, испр. и доп. – М.: Независимая фирма «Класс», 2008. – 288 с. – (Библиотека психологии и психотерапия).

12. Стадненко Н. М. Нариси з олігофренопсихології / Стадненко Н. М., Матвєєва М. П., Обухівська А. Г. – Кам'янець-Подільській: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.

13. Шинкарук В. І. Культура і освіта. Світоглядні аспекти // Філософія освіти в сучасні Україні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні» - Київ,1-3 лют. 1996 р. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 15-24.

В статье рассмотрена роль сказки в становлении личности, определена проблема восприятия и понимания литературных текстов младшими школьниками с нарушениями интеллекта, обоснован психокоррекционный потенциал сказочного произведения в решении данной проблемы.

Ключевые слова: умственно отсталый ребенок, сказка, психокоррекция, восприятие и понимание текста, визуальное мышление.

This article deals with tale's role in the formation of personality, define the problem of literary text perception and comprehension of junior schoolchild with mental retardation, prove psychological intervention potential of tale in decide this problem.

Key words: mentally retarded child, tale, psychological intervention, text perception and comprehension, visual thinking.

Наукове видання

Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 13. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – Київ, 2011. – 165 с.

Випусковий редактор – Левінець Наталія

Комп'ютерна верстка – Тертична Марина
Технічний секретар – Варганова Ірина

Зважаючи на свободу наукової діяльності,
редколегія бере до публікації статті тих авторів, думки яких не в усьому поділяє.
Автори статей несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей.



Підписано до друку 24.01.2011 р. Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Умов. друк. арк. 19,30. Облік. видав. арк. 14,10
Наклад 300 прим. Зам. № 041
Віддруковано з оригіналів

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.
(044) 239-30-26