



УДК: 376-056.262



## КОМПЕНСАЦІЯ ЯК ОСНОВНА ФОРМА РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

**Світлана ПОКУТНЄВА**, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна, sveta.pokutneva.@uandex.ua.

У статті здійснено аналіз філософсько-психологічної літератури, який підтверджує погляди А. Зотова, О. Литвака про локальний характер корекції, яка не має розглядатися як спосіб регуляції всієї практики навчання дітей в умовах зорової депривації. Звернено увагу і на компенсацію як якість прогресування та головну форму розвитку сліпих та слабозорих учнів.

**Ключові слова:** компенсація, корекція, якість, кількість, міра, стрибок, зовнішні умови навчання, внутрішні умови навчання, діти з глибокими порушеннями зору – сліпі та слабозорі.

**Светлана ПОКУТНЕВА**, Институт специальной педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

### **КОМПЕНСАЦИЯ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

В статье сделан анализ философско-психологической литературы, который подтверждает точку зрения А. Зотова, А. Литвака о локальном характере коррекции, которая не может рассматриваться как способ регуляции всей практики обучения детей в условиях зрительной депривации. Обращается внимание и на компенсацию как свойство прогресса и главной формы развития слепых и слабовидящих учащихся.

**Ключевые слова:** компенсация, коррекция, качество, количество, мера, скачок, внешние условия обучения, внутренние условия обучения, дети с глубокими нарушениями зрения – слепые и слабовидящие.

**Svitlana POKUTNIEVA**, Institute of Special Pedagogy the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

### **COMPENSATION AS A MAIN FORM OF DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH PROFOUND VISUAL IMPAREMENTS**

This article deals with analysis of the philosophical and psychological concepts such as development, compensation, correction. Development as a system-integrated process is considered in the light of the philosophical categories of quantity and quality. Quantitative definiteness is represented in the form of the objective reality conditions (fairytale, game, object-practical activity, dialogic communication). These are the external conditions of development that reflect the correction. They do not cause significant changes in the development, but only prepare them. They regulate learning and restore the balance of development of the object. This makes it possible to relate correction to control unit of pedagogical

© Покутнєва С., 2014



educational activities, just like R.F. Talyzina. Correction is always concrete and short-lived. It always changes its object. So, external conditions cannot be regarded as a result of their development. Qualitative definiteness is presented as the inner and constant essence of the object, which is manifested through speech, thought and consciousness. As Vygotsky stated, the child's development takes place mainly at the expense of higher processes. Improving of mental functions performs through the stages of the becoming, formation and development. A becoming is formation in the process of new structures that become an object of a future independent meaningful certain value. This is a self-organizing system selects the appropriate options for further development. External conditions are a starting mechanism. They stimulate the emergence and maturation mechanisms of transformation of former mental functions state. At the stage of formation is the establishment of new mechanisms of mental functions. At the stage of development these «new» mechanisms are beginning their independent expansion. The results of research corroborate the view (Zotov A., Litvak A.) that the «correction» is local in its nature and should not be construed as a way of regulating the practice of teaching children with visual impairments. Compensation as a property of progress is considered to be the main form of blind and visually impaired students.

The article is concerned with defining the basic category features, determining the main content characteristics, a contemporary approach to the problem under investigation, and singling out the optimal features of the analyzed processes in an optimal educational development of children with visual deprivation.

**Keywords:** compensation, quality, quantity, measure, jump, external learning environment, internal learning environment, children with profound visual impairment, blind, visually impaired.

Сутність дефекту вперше в дефектології всебічно розглядалася Л. Виготським, який виділив його структуру (первинні та вторинні, які утворюють складну ієрархію функціональних відхилень), взаємовідношення структурних компонентів та їх неоднозначний вплив на психічний розвиток аномальної дитини. Учений обґрунтував положення, згідно з яким завданням педагогіки є *компенсація* вторинних дефектів, головним чином, «дорозвиток» вищих психічних функцій. За Р. Боскіс, для подолання первинного дефекту необхідне медичне втручання, а вторинний – підлягає *коригуючому педагогічному* впливу. Причому коригуючий педагогічний вплив розглядається як необхідний чинник у вихованні й розвитку сліпих і слабозорих дітей, що обумовлено думкою про глобальний вплив дефекту на особистість аномальної дитини (Р. Боскіс, Т. Власова, М. Певзнер, Ж. Шиф, Н. Яшков, Б. Тупоногов, В. Ермаков, Г. Якунин, Л. Вавіна, В. Синьов, Є. Синьова, О. Хохліна та ін.).

Дослідження зазначених учених констатують, що зниження розумової працездатності дітей із зоровою патологією призводить до низької результативності їхньої інтелектуальної діяльності; труднощів у формуванні навчальної діяльності; засвоєнні такими дітьми кілької програми масової школи. Причому всі ці дані подаються без будь-якого експериментального підтвердження.

Так, було виділено специфічний дидактичний принцип корекційної спрямованості всього педагогічного процесу в спеціальних школах для дітей із порушенням зору, слуху, інтелекту, як міру спеціальної допомоги дітям за наявності дефекту. На думку Б. Тупоногова, корекція займає центральне положення в системі спеціаль-



ної освіти, визначаючи дефектологічну спрямованість навчально-виховного процесу у спеціальній школі.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що корекція у низки авторів визначається як спосіб компенсації (Т. Власова, М. Певзнер), як основа компенсації (В. Феоктистова); спрямована на вторинні відхилення в розвитку дитини (Т. Власова), метою корекції є виправлення порушень у психічній та фізичній сфері розвитку, розвитку дитини загалом (Т. Власова, Л. Вавіна, В. Синьов, Є. Синьова, О. Хохліна та ін.) [7; 12].

На думку О. Хохліної в навчанні аномальних дітей з'явився принцип «єдності навчання, виховання і корекції». Як бачимо, спостерігається не лише неоднозначне глумачення суті корекції, а й заміни поняття «розвиток», поняттям «корекція», у загальній дидактиці є принцип єдності навчання, виховання і розвитку [12].

Але в спеціальній літературі є й інша точка зору про вплив дефекту на особистість аномальної дитини. Так, А. Зотов відзначав, що «в теоретичному плані відбувається явна підміна поняття научуваності аномального школяра поняттям його психологічної готовності до розвитку та засвоєння знань... заниженні потенційних можливостей розвитку сліпих і слабозорих», учні із зоровою недостатністю мають великі потенційні можливості в розвитку пізнавальної діяльності. Іноді їх успіхи переважають нормально зрячих [6].

Дану точку зору підтримував і О. Литвак, відзначаючи свого часу: «Усе частіше можна зустрітися з думкою, що уся робота спеціальної школи спрямована на компенсаторний розвиток і має коригуючий характер. Це, безсумнівно, є наслідком переоцінки впливу дефектів зору на особистість сліпого і слабозорого» [7]. На його думку, при такому глобальному підході відступає на другий план, мимоволі затушовується найістотніше – загальні основні закономірності розвитку нормальної й аномальної дитини, на яку свого часу вказував Л. Виготський. Згадуючи про систему розвитку психічних функцій, учений наполягав, що «... між окремими компонентами немає прямого та жорсткого зв'язку: кожен з них детермінований великою кількістю зовнішніх та внутрішніх чинників, для яких характерні надзвичайно багатомірні й складні діалектичні взаємозв'язки й взаємопереходи» [7]. «Вивчення формування різних психічних процесів і властивостей особистості сліпих і слабозорих показує, що одні з них (наприклад, більшість сенсорно-перцептивних функцій) справді отримують компенсаторний розвиток й заміщають *на перших етапах розвитку* втрачений зір. Інші ж розвиваються звичайним шляхом і *тільки на певному рівні розвитку* починають додатково виконувати компенсаторні функції (*процеси пам'яті, мислення*, більша частина властивостей особистості), які згодом стають *провідними та визначають рівень компенсованості дефекту*. Завдяки чому розкриваються нові можливості управління й саморегуляції компенсаторного пристосування» [7].

Ми також погоджуємося з відомим ученим у тому, що перед спеціальною школою стоять та ж мета і завдання, що й перед масовою школою, тому орієнтація педагога та психолога лише на подолання вторинних дефектів є не доречною.

Так до якої думки науковців варто прислухатися практикам у процесі навчання та виховання дітей із глибокими порушеннями зору?

Сьогодні стратегія модернізації освіти передбачає, що в основу оновленого змісту треба закладати компетентності. Пріоритетне місце серед ключових освітніх компетентностей відведено компетентності в сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на способах опанування знань із різних джерел інформації, вмінні орієнтуватися в інформаційному просторі [9]. Щоб досягти успішних результатів у су-



часному навчанні дітей, треба чітко орієнтуватися в теоретичних і практичних питаннях організації навчання і виховання дітей із глибокими порушеннями зору.

Свого часу О. Литвак відмічав, що поняття компенсації та корекції часто використовуються як тотожні, що позбавляє їх необхідної конкретизації. Це дало змогу йому провести категоріальний аналіз з метою уточнення цих понять, утім, зробив він це, вилучаючи з аналізу поняття «розвиток». Учений вказував, що компенсаторний розвиток варто розглядати тільки як одну зі сторін загального розвитку, а корекцію як його складову частину [7].

На нашу думку, з цієї назви не можна вилучати, поняття «розвиток». Компенсація розглядається як внутрішній процес (процес заміщення чи відновлення втрачених функцій), а корекція є зовнішнім процесом (система педагогічних та медичних заходів). Ці поняття тісно переплітаються з поняттям «розвиток», яке також є процесом внутрішнім. Вважаємо за доцільне розглянути в процесі навчання сліпих і слабозорих учнів поняття «розвиток».

З метою удосконалення категоріального апарату означеної проблеми ми використовуємо філософський метод, який відіграє роль загальної методології. Підвищення питомої ваги методологічних проблем у педагогічних дослідженнях зумовлюється низкою чинників і, передусім, внутрішніми потребами розвитку, власне, педагогічної теорії, метою якої є поглиблення засвоєння навчально-виховного процесу, розроблення доцільних пропозицій з метою їхньої оптимізації, широке узагальнення практики навчання і виховання у сучасному суспільстві.

Отже, *розвиток* – це філософська категорія, «створення, що породжується предметом своїх власних станів, власне породження предмета. Він є, з одного боку, процесом розгортання, перетворенням «старого» предмета, а з іншого – є створенням, генезисом «нового» предмета. Жодного іншого змісту, окрім як вказівка на створення нового за рахунок саморозгортання попереднього предмета в собі не містить» [11].

Розвиток у філософії розглядається як системно цілісний процес, який має свою структуру й розглядається нами у світлі філософських категорій кількості та якості (*Схема 1*). Оскільки саме закон переходу кількісних змін в якісні констатує факт переходу до нової якості в об'єктивній дійсності.

Сутність діалектичного закону переходу кількісних змін у якісні та навпаки розкривається в категоріях: «якість», «кількість», «міра», «стрибок» [1]. Розглянемо їх.

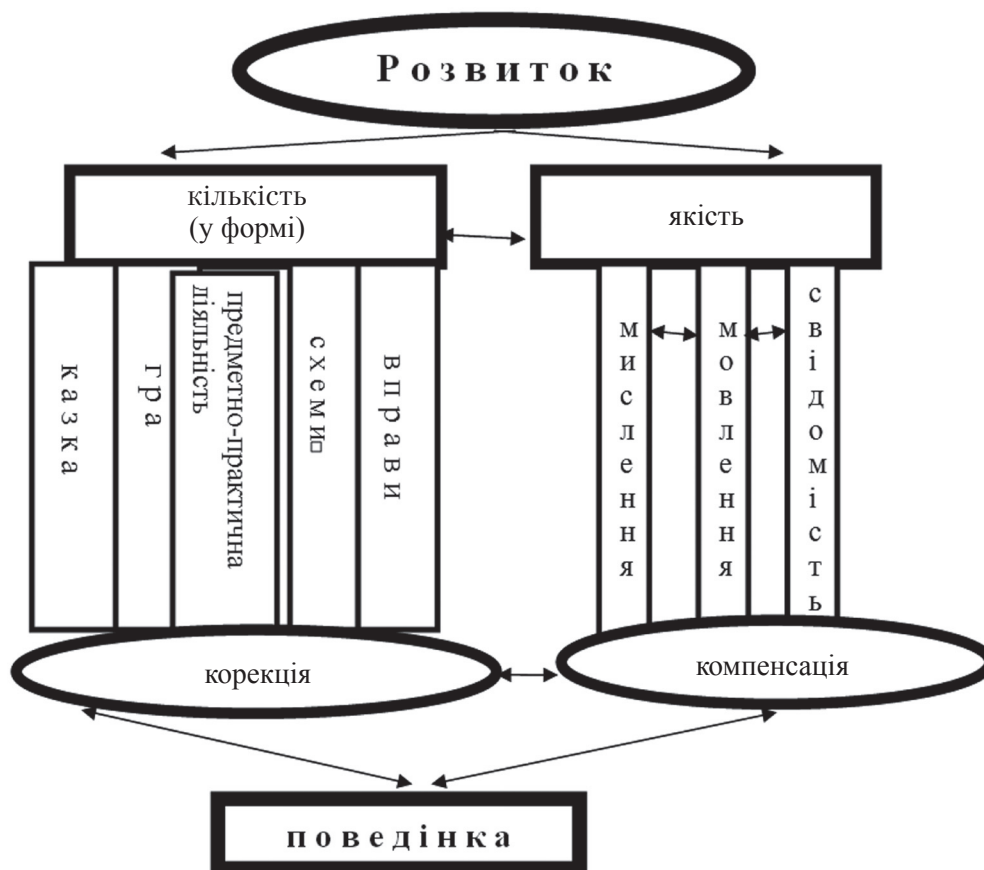
*Якість* характеризують як стійку сукупність істотних властивостей об'єктів. Остаточно якість об'єктів зумовлюється їхнім складом і структурою. Доки зберігається структура, зберігається й якість.

Якісна визначеність є внутрішньою і стійкою характеристикою об'єкта, яка виявляється через властивості, пов'язані з його психічною сутністю: мовленням, мисленням, свідомістю, відображаючи створення і удосконалення цих структур. Властивість цілісності розвитку розкривається через поняття інтеграції названих психічних функцій, яка визначається як об'єднання частин у єдине ціле і підкорення їх цілому на основі внутрішніх та міжсистемних зв'язків і взаємодій.

*Ступінь інтеграції виступає критерієм розвитку систем*, їх якісні зміни і показник підвищення структурного рівня чи організованості. Удосконалення психічних функцій проходить через такі *стадії як становлення, формування та розвиток*. Під становленням розуміється утворення в процесі діяльності нових структур – новоутворень, які набувають для об'єкта в подальшій самостійній діяльності певного осмисленого значення. Якісні новоутворення в подальшому виступають у формі функціональних систем.



Структура процесу розвитку



*Стрибок* – це вузловий пункт розвитку, в якому здійснюється перелом старого і водночас перенесення деяких його ознак в нову якість. Виняткову роль у процесі стрибка грає суб'єктивний чинник, *усвідомлена діяльність учнів*. Педагогічний процес є такою динамічною системою, де зміни відбуваються не раптово, а через деякі проміжні ланки, ступені. Знання й навички опановуються не миттєво, а шляхом поступового накопичення з обов'язковим залученням наростаючого самоусвідомлення. Це відбувається тому, що сутнісну характеристику процесів розвитку складає час. Розвивати можна різні якості, але для цього потрібен час. Тому так важливо планувати у часі педагогічний процес. Розвиток, як і будь-який процес, характеризується інерційністю і латентним періодом. Тому розвивальний вплив, дія суперечності, які зумовлюють розвиток конкретної якості, мають бути досить тривалими; тільки тоді виявиться ефект розвитку.

Поступальність у розвитку забезпечується тим, що при скасуванні старої якості усе цінне, життєздатне в ньому зберігається, тримається і переноситься в нову якість.



Свого часу провідні філософи зазначали щодо ступенів становлення розвиваючого нового:

1) становлення як єдність буття і небуття; 2) буття стало нового в синкретичній єдності зі старим; 3) його окремого буття, але на основі старого; 4) існування нового на особистій основі, але умовах, які лишилися від старого; 5) його функціонування як саморозвивальної субстанції, яка продукує необхідні умови свого буття.

Ці п'ять ступенів чітко простежуються і в розвитку діяльності. Діяльність є доцільним соціально зумовленим процесом. Ступені розвитку діяльності є ступенями зростання його усвідомлення і разом з тим ступенями «ослаблення» природної та посилення його соціальної зумовленості [11].

*Компенсаторність у філософії* виступає як якість надійності, довговічності, ефективності функціонування прогресу – головної форми розвитку. В цій формі найбільш рельєфніше відбиті ознаки розвитку взагалі. Прогрес – це не будь-який розвиток, що стосується основних моментів форми існування, він є головною магістраллю розвитку. З системної точки зору прогрес означає збільшення складності й інтегрування систем; з енергетичної – він тотожний збільшенню якості функціонування; з інформаційною – виступає як збільшення кількості інформації й *удосконалення систем регулювання*. Прогрес – це форма розвитку, яка пов'язана з постановкою мети (С. Морочник, В. Сагатовський) і основним його критерієм є «активність організмів в її досягненні» (Н. Бернштейн) [8].

**Відтак, розвиток є не тільки сукупністю дій психічних функцій, а й умов його буття.** У нашому випадку до умов буття входять: казка, гра, предметно-практична діяльність, схеми, діалогічне спілкування – це зовнішні умови, які розкривають у молодшому шкільному віці принцип наступності у навчанні. Як відомо, принципи навчання передають основні вимоги до організації і здійснення навчально-виховного процесу з урахуванням дидактичних умов: вік учня, специфіка навчального матеріалу, мета його вивчення.

*Кількісна* визначеність на відміну від якісної характеризується зовнішнім відношенням до природи об'єктів.

Кількість не викликає істотних змін, а лише готує їх і виявляє засоби впливу, ступінь дії (докладне, скорочене), насиченість засобів навчання (*казка, гра, предметно-практична діяльність, схеми, вправи*). Завдяки їм здійснюється регуляція навчального процесу і налагоджується рівновага в розвитку суб'єкта. Тому Р. Талізін відносить корекцію до блоку педагогічного керування навчальною діяльністю. Блоки педагогічного керування допомагають фіксувати увагу на головному: регулюванні педагогічного процесу (К. Осипович, Н. Талізін, Г. Щукіна). Функція блоку корекції полягає в необхідності активізації уваги вчителів на важливості надання своєчасної допомоги учням в навчальному процесі [10].

У філософії поняття «корекція» немає. Але є таке поняття як «обмежений» прогрес, який означає удосконалення в рамках даного типу організації, «шліфування» чи «дошліфування» деталей будови організму. Розвиток шляхом «обмеженого» прогресу розглядається як *частковий випадок розвитку*, який відбиває звуження можливостей розвитку внаслідок однобічної інтенсифікації й удосконалення якої-небудь одної функції чи структури: *однобічний розвиток* (при вирішенні таких завдань пізнання як: тільки розвиток мислення, тільки розвиток мовлення тощо). Він протилежний прогресу і означає обмеження можливостей прогресивного розвитку, так як діє у вузькому середовищі зі збереженням своєї висоти організації в розвитку





системи й середовища до якоїсь межі, що зумовлює *втрату передумов подальшого прогресу організації* [11]. Можна припустити, що корекція як зовнішній вплив на об'єкт у подальшому призводить власне до його «обмеженого» розвитку. У психології корекція також розглядається як виправлення деяких недоліків, неправильностей, які *не потребують корінних змін процесу або явищ*, що коригуються.

Експериментальні надбання вчених Санкт-Петербурга підтверджують сказане й за-свідчують, що «корекція» має локальний характер і не розглядається як спосіб регуляції всієї практики навчання дітей в умовах зорової депривації [6; 7].

Отже, взявши до уваги сучасні бачення філософії та психології, корекцію не можна розглядати як провідний чинник усього розвитку дітей із глибокими порушеннями зору. Тому ми підтримуємо точку зору вчених із Санкт-Петербурга (А. Зотов, О. Литвак, В. Феоктистова та ін.), що *у школах сліпих та слабозорих навчання має розвивальний характер. На наш погляд, в основі такого навчання має знаходитися категорія розвитку, що не має фінального стану. Розвиток розглядається як «необмежений» прогрес. Корекція ж, як форма зовнішнього впливу, завжди конкретна та недовговічна*, вона постійно змінює свій об'єкт. Якщо корекція спрямована на одне й те ж протягом тривалого часу при інтелектуальній нормі суб'єкта, значить або суб'єкт корекції, або об'єкт корекції вибрано неправильно, або об'єкт не піддається корекції.

Варто також зазначити, що в філософії визнано: зовнішні умови не можуть кваліфікуватися як результат їх самоіснування тобто як результат розвитку. Психічні функції розвивають себе через умови, умови реалізують себе через самоіснування психічних функцій. Будь-який розвиток визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх умов, але *зовнішні умови не є провідними чинниками розвитку* [8]. На нашу думку, на різних ранніх етапах існування зовнішні умови лише *на короткий час* на стадії становлення також можуть виступати в якості провідних. На стадії становлення *зовнішні умови виступають як рушійний механізм*, який задає початок виникненню й визріванню механізмів перетворення старого стану психічних функцій. У подальшому на стадії формування відбувається становлення «нових» механізмів у розвитку психічних функцій. На стадії розвитку ці «нові» механізми починають своє самостійне розгортання.

*Якісні та кількісні* аспекти об'єкта тісно пов'язані між собою. Кількісне вимірювання в педагогічних явищах полягає у вимірюванні рівнів інформації в них. Взаємозв'язок і залежність якісної та кількісної характеристики складають *міру*. Кожен спосіб навчання має свою *міру*. Кожен предмет, явище чи система мають свою, тільки їм характерну *міру*, тому що дана якісна характеристика поєднується лише з конкретною якістю. У педагогічному процесі поняття міри конкретизуються в кількості уроків, які відводяться на такі засоби навчання як казка, гра, предметно-практична діяльність, вправи, у визначенні їхньої тривалості. Категорія міри виконує важливу аксіологічну (оцінну) функцію. Мірою й оцінкою успіху в навчальному процесі є опанування учнями глибокими та міцними знаннями. Недотримання міри в навчальній діяльності дітей спричиняє серйозні порушення в їхньому розвитку. Так, *предметно-практична діяльність – це лише початковий рівень психічного розвитку школярів. Для подальшого розвитку учнів із глибокими порушеннями зору організація предметно-практичної діяльності школярів не має бути тривалою, оскільки з часом вона гальмує загальний розвиток цих дітей.*



Системний підхід до розвитку дає можливість поставити питання про його критерії. Критерії розвитку визначаються показниками засвоєння знань учнями. В. Давидов [5] відзначає, що питання якості знань вивчаються в дидактиці та педагогічній психології. Загальний недолік підходу до даних питань полягає в тому, що оцінка якості засвоєних школярами понять відбувається у відриві від оцінки якості й рівня сформованості їх розумових дій (інакше кажучи, зміст знань вивчається у відриві від особливостей мислення). На його думку, автори багатьох робіт, які присвячені цій темі, не бачать необхідності в чіткому виокремленні емпіричних та теоретичних понять. У подібних дослідженнях показниками якості будь-яких видів знань є їх повнота, глибина, конкретність, узагальненість, ієрархічність, системність, усвідомленість, дієвість. Ці підходи відповідають, на думку В. Давидова, схематичному засвоєнню тільки емпіричних знань, за якими не проглядають змістовні розумові дії [5].

*Емпіричні знання* відбивають зовнішні властивості окремих предметів та їхню формальну однаковість. В основі цих знань лежать наочні уявлення, за допомогою яких ілюструється абстрактне значення словесних формулювань (слово-термін – необхідний їхній компонент). Перераховані показники якості емпіричних знань тісно пов'язані з їхнім змістом (повнота, конкретність, узагальненість, ієрархічність що дають змогу уявити таку якість знань, як фіксування в них формальних родо-видових залежностей ознак предметів).

*У теоретичних знаннях* відображаються внутрішні чи істотні (загальні) властивості системи предметів, – ці властивості виходять за рамки чуттєвих уявлень. У цих знаннях фіксується зв'язок *одиничних і загальних властивостей предметів, констатація яких потребує розумового виведення одного з іншого, їх зведення (тобто здійснення змістових розумових дій)*. Визначення якості таких знань (діагностика) припускає відбір інших показників, ніж показники емпіричних знань (зокрема, спеціального виділення показника, пов'язаного з визначенням особливостей уявлень) [5].

Проблема розвитку дитини була цікава для науковців і раніше. Напрацювання відомих психологів не втратили свого значення й нині. Так, Л. Виготський також в основу розвитку нормальної дитини покладав вищі психічні процеси. Учений зазначав, що розвиток вищих процесів розгортається як особисті зміни, відбувається розгортання того, що було раніше в нерозгорнутому виді, виникають нові структури. Останні починають відігравати роль визначальних чинників, вони відбирають тільки відповідні їм варіанти подальшого розвитку. Це самоорганізовані системи. Мовлення є основою розвитку. Коли дитина починає краще регулювати особистісні психічні процеси, мовлення переходить і в засіб мислення. Процеси компенсації пов'язані з функціонуванням свідомості [4]. У процесі розвитку між функціями мислення, мовлення виникають складні зв'язки. Процес розвитку цих функцій полягає не в тому, що змінюється початковий зв'язок між цими функціями. Цей зв'язок і це відношення не залишаються сталими в подальшому розвитку дитини. На кожній стадії розвитку їхні своєрідні відношення змінюються. У процесі розвитку, констатує Л. Виготський, змінюються не стільки функції, не стільки їхня структура, не стільки система їхнього руху, скільки змінюються і модифікуються відношення, зв'язки функцій між собою, виникають нові групування, які були невідомі на попередній стадії. Вони вступають у складні взаємозв'язки з новими функціями і починають діяти з ними в єдності як певна нова система. Початковий зв'язок, характерний для





співвідношення функцій, розпадається, й виникає новий зв'язок. Тому істотною різницею при переході від одної стадії до іншої є часто не внутрішньо функціональна зміна, а між функціональні зміни, зміни міжфункціональних зв'язків, міжфункціональної структури. Ці нові рухливі відношення, у яких перебувають функції відносно одна одної Л. Виготський називав психологічними системами.

Так, наприклад, початковий зв'язок, який характерний для співвідношення (в нашому випадку) функцій мовлення та мислення, розпадається, і виникає новий зв'язок. Мовленнєва діяльність, таким чином, залежить не від природних чинників мовлення, а від ряду нових функцій, які виступають на місце безпосереднього мовотворення. Розвиток загальних чинників мовотворення проходить різними кривими. Ми отримуємо перебудову природних функцій, заміщення їх і появу складного сплаву мовлення і мислення. При цьому і мислення змінює свої функції, змінюються усі структурні зв'язки, всі відношення, і перед нами в цьому процесі заміщення функцій утворення нової системи [2].

Проблему компенсації сліпих дітей у психології розглядали свого часу детальніше такі вчені, як А. Адлер, Л. Виготський, М. Земцова, Т. Ліпс та інші.

А. Адлер і його школа в основу психологічної системи компенсації ставлять учіння про малоцінні органи й функції, недостатність яких постійно стимулює підвищений розвиток. Відчуття дефективності органів, за словами Адлера, є для індивіда постійним стимулом до розвитку психіки. Якщо якийсь орган завдяки морфологічній чи функціональній неповноцінності не справляється зі своїми завданнями повною мірою, тоді центральна нервова система й психічний апарат людини приймає на себе завдання компенсувати пошкоджене функціонування органа. Вони створюють над малоцінним органом чи функцією психологічну надбудову, яка намагається забезпечити організм у слабкому, загрозовому пункті. Таким чином, дефект є початковою точкою й головною рухомою силою психічного розвитку особистості, що встановлює кінцеву цільову точку, до якої прагне розвиток всіх психічних сил, і спрямовує процес зростання і формування особистості. Підвищена тенденція до розвитку створюється дефектом, він розвиває психічні явища передбачення та передчуття, а також їхні діючі чинники (пам'ять, увагу, інтуїцію, чутливість, інтерес – словом, усі забезпечувальні психологічні моменти) в підсиленому рівні. (А. Адлер, 1928) [4].

Л. Виготський свого часу попереджав, процеси компенсації спрямовані не на заміщення дефекту, яке у більшості випадків неможливе, а на подолання труднощів, які створює дефект. Сліпота як органічний дефект, розглядається тільки з боку фізичного розвитку і формування дитини, не вважається особливо тяжким порушенням. Здебільшого цей недолік залишається більшою чи меншою мірою ізольованим, його прямиий вплив на розвиток у цілому порівняно невеликий; він не створює звичайно будь-яких тяжких порушень і затримки у загальному розвитку. Але сліпота, яка викликана цим дефектом створює одне з важких ускладнень усього культурного розвитку. Увесь культурний розвиток сліпої дитини буде відбуватися в іншому руслі, ніж нормальної. Процес компенсації, на думку вченого, «залежить від багатьох причин, але, в основному, від співвідношення ступеня недоліку й багатства компенсаторного фонду» [4]. Погоджуючись з думкою таких науковців, як А. Адлер, А. Петцельд, Л. Виготський називає номенклатуру компенсаторного фонду: мислення, мовлення, свідомість.



Причому, мислення, на його думку, має мати таку форму як поняття: «істинна сфера компенсації наслідків сліпоти не галузь уявлень чи сприймань, тобто не галузь елементарних процесів, а галузь понять, тобто галузь вищих функцій» [4]. А. Петцельд сформулював це у відомому положенні про принципову можливість необмеженого знання для сліпого, й показав, що сліпі, обмежені в своїх уявленнях, нічим не обмежені в межах абстрактного знання. Принципова можливість знання всього, незважаючи на відсутність уявлень відомого роду, – такий висновок глибоко обґрунтований як теоретично, так і практично. Але поняття, відзначає Л. Виготський, як і всі вищі психологічні процеси, розвиваються не інакше, як у процесі колективної діяльності дитини. Відтак, колективне мислення – основне джерело компенсації наслідків сліпоти. Розвиваючи колективне мислення, ми знищуємо вторинний наслідок сліпоти, розриваємо в цьому найслабкішому місці увесь ланцюг, який утворився навколо дефекту, і ліквідуємо саму причину недорозвитку вищих психічних функцій сліпої дитини, розкриваючи перед нею неосяжні та нічим не обмежені можливості (Л. Виготський). При цьому науковець застерігав, що «компенсація з боку понять може призводити до двох небезпек»: вербалізму й формування псевдопонять. Утім, правильне навчання й виховання допомагають подолати причини, які породжують вторинні відхилення. *Взаємозв'язок і взаємообумовленість мовлення і мислення є індивідуальними засобами регуляції діяльності, відіграють значну роль у становленні самосвідомості.* У процесі розвитку мислення й мовлення формуються не тільки психічні функції, а й складні взаємозв'язки та взаємовідношення між ними, що приводить до системного й смислового розвитку свідомості в цілому, а рівень розвитку свідомості визначає подальший розвиток кожного психічного процесу та усяких форм свідомої діяльності [3].

Якість компенсаторного розвитку Л. Виготський вбачав у характері озброєння культурно-психологічними знаряддями та у способі використання особистісних психологічних функцій: «... важливіша та рішуча умова культурного розвитку – власне вміння використовувати психологічні знаряддя» [4]. Причому, в навчанні потрібно спиратися не стільки на уже досягнуте дитиною, скільки на ті процеси, які ще розвиваються і не сформовані. Аналізуючи співвідношення процесів розвитку й навчання, вчений вважав, що навчання завжди йде попереду розвитку та, що у дитини існують сенситивні періоди, коли вона особливо чутлива до впливу навчання, до сприйняття тієї чи іншої навчальної дисципліни, коли у неї особливо ефективно формуються ті чи інші психічні процеси. Розвиток, за Л. Виготським, відбувається шляхом безперервного виникнення нових особливостей, нових зв'язків, нових утворень. Новоутворення готуються усім рухом попереднього розвитку, вони є якісними змінами й закономірно впливають на подальші зміни психіки. З появою на кожному етапі розвитку новоутворень й перебудовою міжфункціональних зв'язків, у процесі розвитку аномальних дітей під впливом навчання, відбувається незвичайна, своєрідна зміна структури дефекту. Отже, *у процесі компенсації відбувається перебудова особистості аномальної дитини.*

Варто відмітити, що закон компенсації однаково застосовується до нормального й ускладненого порушеннями розвитку, тому Т. Липс вбачав у цьому основний закон психічного життя. Л. Виготський же виокремив *компенсацію як основну форму розвитку дітей із глибокими порушеннями зору*, в основі якої поняття спрямованості на майбутнє, і увесь процес з'являється перед нами як єдиний процес, який пря-



мує вперед з об'єктивною необхідністю, спрямований до точки, яка заздалегідь поставлена вимогами соціального буття.

М. Земцова, дещо пізніше розглядала номенклатуру компенсаторних пристосовань, й назвала свою дослідницьку роботу «Компенсація сліпоти». Так, положення про сутність компенсації, про яку говорив Л. Виготський, було порушено. Наслідуючи позиції Л. Виготського, дослідження М. Земцової повинно було б мати назву «Компенсація наслідків сліпоти». На жаль, з легкої руки М. Земцової таку саму помилку в теоретичних працях повторюють й сучасні тифлісти.

Розглянуті історичні матеріали про розвиток дитини, підтверджують нашу думку, що неправильно говорити, що ми маємо здійснювати корекційно-компенсаторний вплив на розвиток пізнавальної діяльності сліпих і слабозорих учнів. Позаяк, компенсація і корекція мають різні основи і функції свого існування. Вони відрізняються за обсягом й часом впливу на дитину, її діяльність. Ми вважаємо, що корекція не може бути провідним чинником у розвитку дитини з глибокими порушеннями зору. Лише на початковому етапі розвитку вона виступає в якості його пускового механізму.

*Компенсація* – це тривалий процес розвитку, прогресивна форма, яка припускає удосконалення його структури й функції психічних знарядь дитини, які не мають межі в своїй тривалості, тобто напрям розвитку є необмеженим прогресом. У його основі – накопичення адаптацій гранично широкого значення, що виявляється в пристосованні до діяльності в ширших умовах життєдіяльності. Тому, учитель має добре усвідомлювати, з якою метою він працює з дітьми над тим чи іншим навчальним матеріалом. Залежно від мети змінюється і розвивальна суть навчального процесу. В цілому і А. Зотов, і О. Литвак мали рацію, свідчивши про те, що навчання сліпих і слабозорих учнів має розвивальний характер, в основі якого, на нашу думку, лежить компенсаторний розвиток вищих психічних функцій. Це повністю узгоджується з думкою Л. Виготського, який свого часу зазначав про те, що культурний розвиток дитини з глибокими порушеннями зору залежить від ступеня багатства компенсаторного фонду. Приєднуючись до думки Н. Тализіної, корекцію ми відносимо до блоку педагогічного управління навчальною діяльністю, яка використовується локально в навчанні як сліпих і слабозорих дітей, так і зрячих.

Викладену структуру взаємовідношень корекції, компенсації і розвитку в цілому наочно ілюструє *схема 2*.

Так, у нашій статті проілюстровано основні категоріальні ознаки, визначено їхні змістовні характеристики, власне ставлення з точки зору сучасності, виділено вагомі ознаки зазначених процесів у оптимальному освітньому розвитку дитини з зоровою депривацією.

Схема 2  
Структура взаємовідношень корекції, компенсації і розвитку





ЛІТЕРАТУРА

1. Войтко В. И. Основные законы материалистической диалектики и их применение в педагогических исследованиях (Научная информация). – Изд-во «Наукова думка». – К., 1975. – 50 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского / Л. С. Выготский. – Т. 1: Проблема развития в структурной психологии (критическое исследование). – М. : Педагогика, 1982. – С. 238 – 290.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Т. А. Власовой / Л. С. Выготский. – Т. 5. Коллектив как фактор развития дефективного ребенка. – М. : Педагогика, 1983. – С. 196 – 218.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Т. А. Власовой / Л. С. Выготский. – Т. 5. Дефект и компенсация. – М. : Педагогика, 1983. – С. 34 – 49.
5. Давидов В. В. Теория развивающего обучения. – М. : ИНТОР, 1966 – 544 с.
6. Зотов А. И., Феоктистова В. А. К вопросу о возрастных и индивидуальных особенностях формирования представлений у слабовидящих школьников 4 – 8 классов // В сб. Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. Л., 1966.
7. Литвак А. Г. Соотношение компенсации и коррекции в развитии слепых и слабовидящих // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. Сборник научных трудов. Вып. 7. – Ленинград. 1976. – С. 108 – 120.
8. Міклін А. М., Подольский В. А. Категория развития в марксистской диалектике. – М. : Мысль, 1980. – 166 с.
9. Покутнева С. О. Концепція компетентнісного підходу до навчання дітей з глибокими порушеннями зору та розвитком їх теоретичного мислення за матеріалами освітньої галузі «Людина і світ» // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Наук.-метод. збірник. Вип. 3. Ч. I. – Київ : Педагогічна думка. 2012. – С. 110 – 118.
10. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.
11. Філософія. Навчальний посібник для студентів вузів / Авторський колектив під керівництвом д-ра філ. наук, проф. Ю. В. Осічнюка, д-ра соціології, проф. В. С. Зубова. – К. : Фірма «Фіта», 1994. – 384 с.
12. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з обмеженими розумовими можливостями. Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора психолог. наук. – Київ, 2000. – 41 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Voytko V. I. (1975). Osnovnie zakony materialisticheskoi dialektiki i ikh primeneniye v pedagogicheskikh issledovaniyakh (*The Basic Laws of Materialist Dialectics and Their Use in Educational Research*). Kiev, Naukova dumka (In Russian).
2. Vygotskii L. S. (1982). Sbranie sochinenii (*The Collected Works*), Vol. 1. Moscow, Pedagogika (In Russian).
3. Vygotskii L. S. (1983). Sbranie sochinenii (*The Collected Works*), Vol. 6. Moscow, Pedagogika (In Russian).
4. Vygotskii L. S. (1983). Sbranie sochinenii (*The Collected Works*), Vol. 5. Moscow, Pedagogika (In Russian).
5. Davidov V. V. (1966). *The Theory of Developmental Education*. Moscow, INTOR (In Russian).
6. Zotov A. I., Feokistova V. A. (1966) Osobennosti poznavatel'noj dejatel'nosti slepyh i slabovidjashhikh shkol'nikov (*The Peculiarities of Cognitive Activity of Blind and Visually Impaired Pupils*), In Zotov A. I., *On the Question of Age and Individual Peculiarities of Forming Images of the Visually Impaired Pupils of the 4th – 8th Forms*, Leningrad (In Russian).
7. Litvak A. G. (1976). Sootnosheniye kompensatsii i korrektsii v razvitiy slepykh i slabovidyashchikh (*The ratio of compensation and correction razviiti the Blind and Visually Impaired*). In *Osobennosti poznavatel'noy deyatel'nosti slepykh i slabovidyashchikh shkol'nikov*, Vol. 7. – P. 108 – 120, Leningrad (In Russian).
8. Miklin A. M., Podolskiy V. A. (1980). Kategoriya razvitiya v marksistskoy dialektike (*Category of Development in Marxist Dialectics*). Moscow: Mysl (In Russian).
9. Pokutnyeva S. O. The Concept of the Competence-Based Approach to Teaching Children with Profound Visual Impairment and the Development of Their Theoretical Thinking on the Materials of the Education Branch “A Person and the World”, In *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shlyakhy rozbudovy* : a scientific and methodical collection, 3rd ed., Kyiv : Pedahohichna Dumka, 2012. – P. 110 – 111. (In Ukrainian).
10. Talyzina N. F. (1988). Formirovaniye poznavatel'noy deiatelnosti mladshikh shkol'nikov (*Formation of Cognitive Activity of Primaru Schoolchildren*). Moscow: Prosveshcheniye (In Russian).
11. Osichniuk Yu. V., Zubov V. S. (Eds.). (1994). *Filosofii*. Kyiv : Firma «Fita» (In Ukrainian)
12. Khokhlina O. P. (2000). Psychological and Pedagogical Essentials of Correctional Labor Approach to Teaching Pupils with Intellectual Disabilities : the author's abstract of the doctoral thesis for the degree of Doctor of Psychology. Kyiv (In Ukrainian)