

5. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. - СПб.: Союз, 2001. – 168 с.
6. Савіна Л.П. Пальчикова гімнастика для розвитку мовлення дошкільнят. - К.: Літера, 2002. - 84 с.
7. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. – Киев, 1981.

УДК 376-056.24-053.4:81'373

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Січкачук Н.Д.

Інститут корекційної педагогіки та психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова

*В статті представлені психолого-педагогічні умови забезпечення ефективності корекційно-розвивальної методики з формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності.*

*Psychological and pedagogical conditions of the emotional and evaluation vocabulary's correction and developing methodic's for senior preschool children with motor alalia with artistic and speech activity's methods providing are represented in this article.*

*Ключові слова:* діти з моторною алалією, методика формування емоційно-оцінної лексики.

*Keywords:* children with motor alalia, emotional and valuation vocabulary, correction and developing methodic's, senior preschool age, artistic and speech activity.

Сучасні тенденції розвитку української та зарубіжної дошкільної освіти вказують на підвищення уваги до проблеми успішної соціалізації дитини дошкільного віку в мікросоціальній групі та в суспільстві у цілому.

Відомо, що успішність майбутньої соціалізації та подальшого навчання дитини старшого дошкільного віку залежить від рівня розвитку у неї навичок самовираження та самоствердження. Так, за словами Л. Засекої, у дитини необхідно формувати “мовленнєву особистість”, що є збірним поняттям і, на думку автора, характеризується включенням емоційного компоненту. Емоційний компонент “мовленнєвої особистості” виконує сигнальну, мотиваційну та регулюючу функцію будь-якої діяльності [1].

На нашу думку, одним з показників повноцінної “мовленнєвої особистості” виступає достатній рівень розвитку емоційно-оцінної лексики (досвід добору доцільних засобів її реалізації й навичок застосування в різних життєвих ситуаціях). Найбільшої актуальності дана проблема набуває в аспекті мовленнєвого розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення, в тому числі - і з моторною алалією.

Безперечно, процес формування “мовленнєвої особистості” значною мірою зумовлюється особливостями становлення мотиваційно-вольової сфери дитини. Тому розвиток цих феноменів є взаємопов'язаним та взаємообумовленим [2]; [3]; [7].

Отже, на нашу думку, врахування особливостей формування “мовленнєвої особистості” у цілому, а також її структурних компонентів, зокрема емоційно-оцінної лексики, є стрижневим принципом корекційно-розвивального навчання дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, оскільки саме емоційно-оцінна лексика виступає необхідною умовою повноцінного психічного розвитку та соціалізації дитини.

Враховуючи результати констатувального етапу нашого дослідження, що ставив за мету визначити рівень сформованості емоційно-оцінної лексики у дітей з моторною алалією, ми можемо стверджувати про наявність значних труднощів, а в деяких випадках і неможливість її спонтанного розвитку. Тому виявлені тенденції вказують на необхідність створення спеціальної методики формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією, що сприятиме створенню оптимальних психолого-педагогічних умов корекційно-розвивального навчання дітей-алаліків та озброїть даний процес ефективними засобами корекційного впливу.

Авторська спеціальна методика формування емоційно-оцінної лексики представлена у формі корекційно-розвивальної моделі організації процесу формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності.

Процес моделювання корекційно-розвивальної діяльності, метою якого є цілеспрямоване формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, було створено згідно з

результатами констатувального етапу нашого дослідження, а також з врахуванням програмних вимог до мовленнєвого розвитку старших дошкільників, закономірностей розвитку мовленнєвої функції на етапі старшого дошкільного віку, а також науково-методичних принципів й напрямків корекції мовленнєвого розвитку дітей з моторною алалією.

Таким чином, до спеціальних психолого-педагогічних умов ми віднесли **об'єктивні умови: загальнодидактичні принципи** - врахування програмних вимог до розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку; принцип наступності, послідовності і систематичності в навчанні, дотримання якого передбачає необхідність підбору ігор, вправ та завдань з врахуванням мовленнєвих можливостей дітей та зони найближчого розвитку у формуванні емоційно-оцінної лексики; принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку, в основу якого покладено сучасні уявлення психологічної науки про засвоєння дитиною слів на основі сенсорного досвіду, використання даного принципу на практиці полягає у створенні спеціальних мікроситуацій з використанням різних видів діяльності (малювання, конструювання, аплікація та ін.); принцип комплексного підходу до розвитку мовлення, який передбачає вирішення кількох мовленнєвих завдань у рамках одного заняття чи завдання (наприклад, робота з розвитку словника тісно пов'язана з розвитком фонематичної, граматичної сторін мовлення та зв'язного мовлення, діалогічного та монологічного, в цілому); спеціально-організаційні: принцип формування мотивації засвоєння мовлення, як найбільш зручного засобу спілкування (створення проблемних ситуацій, які передбачають декілька альтернативних рішень), принцип формування мовлення як лінгвістичної здібності (розвиток мовних знань, вмінь та навичок); принцип стимулювання спонтанного мовлення як показника його розвитку взагалі (потреба в спонтанному мовленні формується коли дитина опиняється у відповідних емоційних умовах [1]); принцип комплексного впливу на всі збережені аналізатори для корекції порушеної функції та теорію про розвиток мовлення в процесі діяльності (у основу авторської методики покладено залучення дітей з моторною алалією до всіх видів художньо-мовленнєвої діяльності, методика передбачає інтегрований характер логопедичних занять); принцип формування мовлення з врахуванням сучасних уявлень про процеси сприймання та формування у дитини здатності до мовленнєвого висловлювання; технологічні умови: попереднє та підсумкове оцінювання умінь та навичок дитини, організація переважно індивідуального типу занять з дитиною-алаліком (підгрупові заняття проводяться з метою зміцнення набутих знань та умінь та їх використання дитиною в нових ситуаціях спілкування), що забезпечує більш ефективне застосування принципу індивідуального та диференційованого підходу; принцип емоційно-виразної організації занять та принцип опосередкованого спілкування через іграшку, що дозволяє долати мовленнєвий негативізм дитини внаслідок відчуття невпевненості у власних здібностях.

Крім вище перерахованих, необхідно вказати на **суб'єктивні психолого-педагогічні умови, до яких ми відносимо:** організацію тісного взаємозв'язку між логопедом та сім'єю в корекційно-розвивальній роботі; врахування особливостей емоційно-вольової сфери дітей; ступінь тяжкості дефекту; інтелектуальні можливості дітей, що визначає необхідність надання дитині різного рівня допомоги.

У дослідженнях Н.Мікляєвої підкреслюється особливе значення диференційованої допомоги дітям з моторною алалією в умовах корекційно-розвивальних занять. Автор вказує на те, що процес надання допомоги повинен носити не "стиснутий" характер, а постійно розгортатися в часі [8].

Отже, розроблена нами методика формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності передбачає диференційовану допомогу декількох рівнів, а саме:

- пояснення принципу зв'язку явищ або слів на декількох схожих зразках з активним використанням наочного матеріалу;
- демонстрацію зразку дії або відповіді на схожому матеріалі з метою формування навичок формування відповіді за аналогією;
- вибір дії або відповіді з 2-3 запропонованих варіантів;
- демонстрацію зразку дії або відповіді для репродуктивної відповіді;
- дію за наслідуванням або відображувальне промовляння відповіді.

Аналіз наукових досліджень [2], [3], [7] вказує на те, що кожен наступний рівень розвитку мовленнєвої функції неможливий без розвитку попереднього (принцип онтогенетичного розвитку мовленнєвої функції). Отже, даний принцип, безперечно, враховано при моделюванні нашої методики, він визначає зміст й напрямки кожного етапу формування емоційно-оцінної лексики, що відображено в запропонованій нами корекційно-розвивальній моделі.

Таким чином, розроблена нами модель відображає всі необхідні психолого-педагогічні умови корекційно-розвивальної роботи з дітьми-алаліками, що, на нашу думку, забезпечать ефективність авторської методики.

Вищезгадана корекційно-розвивальна модель спеціальної методики формування емоційно-оцінної лексики включає три етапи, які взаємопов'язані та дають комплексне уявлення про загальний зміст корекційно-

педагогічної роботи: *дослідницько-адаптаційний, корекційно-діяльнісний та функціонально-аналітичний*. Кожний етап роботи має спеціальну мету, але включає спільні напрями поетапного формування всіх складових емоційно-оцінної лексики, що визначають її компетенції. Зміст, методи і прийоми формування цих компетенцій на кожному етапі ускладнюються, що сприяє формуванню емоційно-оцінної лексики, і, відповідно, досягненню загальної мети нашої корекційно-розвивальної роботи.

Необхідно зазначити, що матеріал, на якому проводилась робота з формування кожної складової емоційно-оцінної лексики, використовувався для корекції всіх порушених ланок мовлення при моторній алалії (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної, синтаксичної). Такий принцип організації корекційно-розвивальної роботи допомагає досліджувати сформовані складові (компетенції) як систему мовленнєвих знань та умінь.

Формування та розвиток кожної компетенції здійснюється з допомогою серії завдань, що складається з вправ або ігор, які мають різний ступінь складності. Тому пропонувати їх необхідно з урахуванням принципу доступності та послідовності: в порядку зростання складності завдань та відповідно до рівня мовленнєвих можливостей дитини.

Отже, у відповідності до обґрунтованих нами принципів системного та поетапного підходів, дослідницько-адаптаційний, корекційно-діяльнісний та функціонально-аналітичний етапи нашої методики мають зовнішні і внутрішні взаємозв'язки.

*Метою дослідницько-адаптаційного етапу* є адаптація дітей до логопеда (встановлення емоційного контакту); діагностика та формування мотивації до емоційного спілкування доступними вербальними та невербальними засобами. Також на даному етапі значна увага приділяється збагаченню знань про природу емоційних станів та переживань, дослідженню інтересів (нахилів) кожної дитини до різних видів художньо-мовленнєвої діяльності з метою здійснення індивідуального підходу на основі значущої для неї діяльності, підготовці дитини до сприймання творів художнього мистецтва.

*Змістом дослідницько-адаптаційного етапу* є діагностика та розвиток немовленнєвих процесів та імпресивного мовлення дітей з моторною алалією з метою вивчення їх якісного рівня, та уточнення особливостей структури дефекту в кожному окремому випадку. У зв'язку з цим головними завданнями дослідницько-адаптаційного етапу корекційно-розвивальної роботи визначено:

- розвиток доступних навичок емоційного спілкування;
- корекцію мовленнєвого дихання;
- розвиток артикуляційної моторики, інтонаційних засобів виразності;
- розвиток сенсорних функцій та навичок прямого наслідування як передумови до здатності наслідувати емоційним образами художнього слова;
- розвиток паралінгвістичних засобів спілкування;
- формування емоційно-оцінної лексики в імпресивному мовленні.

*Основними напрямками діяльності* даного етапу є діагностика та формування доступних навичок емоційного спілкування паралінгвістичними та лінгвістичними засобами, розвиток мовленнєвого дихання та артикуляційної моторики, діагностика та розвиток мовно-рухових навичок прямого наслідування в поєднанні з розвитком темпо-ритмічних характеристик (в немовленнєвому плані).

Отже, у відповідності до мети даного етапу корекційно-розвивальна робота буде спрямована на формування:

- *комунікативної компетенції*: формування мотивів спілкування, стимулювання до використання невербальних засобів комунікації; розвиток слухової уваги, мовленнєвого слуху та мовленнєвої пам'яті; навчання розумінню емоційного навантаження змісту музичних, образотворчих та літературних творів, формування вміння співвідносити їх з власними емоційними переживаннями;
- *паралінгвістичної компетенції*: діагностика та розвиток здатності розуміти та використовувати жести, міміку та пантоміму з метою вираження почуттів; формувати вміння встановлювати характерні риси у мімічних та пантомімічних вираженнях емоційних станів, відмінності міміки та пантоміми у порівнянні декількох емоцій та їх відтворенні через аплікацію;
- *лінгвістична компетенція*: просодична складова – діагностика та розвиток слухової уваги та пам'яті, здатності розрізняти та відтворювати мовленнєві та немовленнєві звуки за гучністю, тривалістю, швидкістю повторення, співвідносити їх з позитивним чи негативним забарвленням, формування мовно-рухових навичок прямого наслідування в поєднанні з розвитком темпо-ритмічних здібностей (в немовленнєвому плані); лексична складова – діагностика та розвиток імпресивного словника (розуміння слів-назв емоційних переживань), формування ситуативних асоціативних зв'язків слів-назв емоційних переживань з знайомими життєвими ситуаціями.

На даному етапі в якості засобу формування емоційно-оцінної лексики використовувалися всі види художньо-мовленнєвої діяльності. Але для дітей з різним рівнем мовленнєвого недорозвитку, вона мала різні рівні реалізації (перцептивний чи практичний, репродуктивний чи творчий).

На нашу думку, найбільш доцільним засобом формування емоційно-оцінної лексики для дітей з першим рівнем мовленнєвого недорозвитку є образотворчо-мовленнєва та театральньо-ігрова діяльність, а музично-мовленнєва та літературно-мовленнєва діяльність використовувалася переважно на перцептивному рівні. Отже, відповіді дітей оцінюються за ступенем розуміння запропонованого матеріалу та характеризуються переважно репродуктивним характером. Для дітей з вищим рівнем мовленнєвого недорозвитку ми збільшували значення літературно-мовленнєвої та музично-мовленнєвої діяльності.

У образотворчо-мовленнєвій діяльності нами застосовувалися такі прийоми та методи роботи: демонстрація, пояснення вчителя, розглядання, домальовування й конструювання. У музично-мовленнєвій діяльності переважно використовувалися такі прийоми та методи: прослуховування музичних творів, заучування ритмів, формування елементарних навичок гри на музичних інструментах, музичні ігри та вправи. У літературно-мовленнєвій – слухання (аудіювання), бесіди та вправи. У театральньо-ігровій – демонстрація дорослим та споглядання дитиною інсценувань до змісту літературного твору, вправи на його відтворення, ігри-інсценування з вербальним супроводом та без нього [1].

Отже, проведення дослідницько-адаптаційного етапу передбачає органічне поєднання рецептивного рівня літературно-мовленнєвої та творчого рівня музично-мовленнєвої та театральньо-ігрової діяльності.

Наступним є **корекційно-діяльнісний етап** нашого дослідження.

*Мета корекційно-діялісного етапу* – формування мовленнєвих та комунікативних умінь. Відповідно до мети *змістом даного етапу* виступило формування всіх складових емоційно-оцінної лексики засобами художньо-мовленнєвої діяльності.

Корекційно-діялісний етап поділяється на декілька періодів. Ці періоди характеризуються спільними та специфічними завданнями, спрямованими на досягнення загальної мети даного етапу.

Отже, можна виділити такі *спільні завдання* всіх періодів корекційно-діялісного етапу:

- удосконалення навичок емоційного спілкування з використанням паралінгвістичних засобів;
- корекція та розвиток слухової уваги на розрізнення та відтворення засобів виразності мовлення.

*Спільними напрямками діяльності* є удосконалення навичок використання у спілкуванні паралінгвістичних засобів та розвиток слухової уваги на розрізнення інтонаційного забарвлення вигуків, слів та фраз.

Кожний напрямок корекційно-розвивальної роботи не проводився окремо, а відпрацьовувався в органічній єдності з іншими (наприклад, просодика відпрацьовувалася разом з паралінгвістичними засобами), що забезпечувало такі принципи: достатню кількість повторення вивченого матеріалу в різних ситуаціях, формування мовлення як системи.

Розглянемо *специфічні завдання* кожного періоду корекційно-діялісного етапу.

*Специфічні завдання I періоду:*

- формування лексичної складової емоційно-оцінної лексики, що відображає назви емоційних станів, переживань та ознак в імпресивному та експресивному мовленні;
- розвиток асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики через колір та звук засобами музично-мовленнєвої та образотворчо-мовленнєвої діяльності;
- удосконалення виразності мовлення у роботі з художньою літературою.

*Напрямки діяльності:* формування лексичної складової емоційно-оцінної лексики, розвиток асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики, удосконалення виразності мовлення.

*Специфічні завдання II періоду:*

- удосконалення розуміння назв емоційних станів та навичок їх вираження в органічній єдності з просодичними характеристиками мовлення, з використанням міміки та пантоміми засобами літературно-мовленнєвої діяльності;
- розвиток навичок наслідування з елементами самостійності як передумов розвитку відображувального та творчого мовлення;
- формування емоційно-оцінної лексики граматичною системою словотворення в імпресивному та експресивному мовленні (за допомогою демінутивних суфіксів);
- розширення асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики (в тому числі й антонімічних);
- підготовка до побудови фрази за допомогою карток-символів (формування первинних навичок складання простих синтаксичних конструкцій);
- розвиток діалогічного мовлення з використання емоційно-оцінної лексики.

*Напрямки діяльності:* удосконалення просодичної та лексичної складових емоційно-оцінної лексики, розвиток граматичної складової, формування асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики, формування первинних умінь будувати фрази за допомогою карток-символів та стимулювання дітей до діалогічного мовлення.

*Специфічні завдання III періоду:*

- удосконалення лексичної та граматичної складових емоційно-оцінної лексики та формування навичок їх

практичного використання;

- робота над збагаченням емоційно-оцінної лексики шляхом формування синонімічних асоціативних зв'язків мови;  
- розвиток граматичної складової емоційно-оцінної лексики з використанням пейоративних суфіксів та їх диференціація з демінутивними;

- удосконалення навичок побудови фрази з використанням емоційно-оцінної лексики за допомогою карток-символів;

- розвиток монологічного мовлення.

*Напрямки діяльності:* удосконалення лексичної та граматичної складових емоційно-оцінної лексики та стимулювання навичок їх використання у діалогічному та монологічному мовленні, формування асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики.

Таким чином, на даному етапі корекційна робота спрямована на формування всіх складових емоційно-оцінної лексики:

- *комунікативної компетенції:* удосконалення розуміння емоційного навантаження змісту художніх творів та різних ситуацій спілкування, удосконалення вміння співвідносити їх з власними емоційними переживаннями, розвиток навичок емпатії вербальними засобами;

- *паралінгвістичної компетенції:* стимулювання та удосконалення навичок використання паралінгвістичних засобів в процесі спілкування, вчити встановлювати відмінності риси у паралінгвістичних засобах вираження емоційних станів та з їх допомогою виражати власну оцінку стосовно дій оточуючих;

- *лінгвістична компетенція:* просодична складова – розвиток слухової уваги та мовленнєвої пам'яті, здатності розрізняти та відтворювати немовленнєві й мовленнєві звуки, слова та просту фразу за гучністю, ритмічністю та інтонацією, співвідносити їх з позитивним чи негативним емоційним забарвленням, формування мовно-рухових навичок прямого наслідування у поєднанні з розвитком темпо-ритмічних здібностей (в мовленнєвому плані) та наслідування з елементами самостійності; лексична складова – розвиток імпресивного та експресивного словника, формування позаситуативних асоціативних зв'язків емоційно-оцінної лексики, розвиток в процесі формування асоціативних зв'язків симультанного та суцесивного аналізу й синтезу, збагачення словника антонімами та синонімами; граматична складова – формування емоційно-оцінної лексики з допомогою демінутивних, пейоративних суфіксів, формування навичок складання фрази з допомогою карток-символів.

Останнім етапом нашої моделі корекційно-розвивальної методики формування емоційно-оцінної лексики засобами художньо-мовленнєвої діяльності став *функціонально-аналітичний етап*.

*Мета* функціонально-аналітичного етапу: діагностика та вдосконалення досягнень дитини щодо рівня сформованості всіх складових емоційно-оцінної лексики, вміння їх використовувати у процесі комунікації.

*Основними завданнями* функціонально-аналітичного етапу було обрано:

- діагностику та закріплення навичок використання паралінгвістичних засобів спілкування;

- вдосконалення та діагностику рівня сформованості лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики;

- діагностику та вдосконалення комунікативної компетенції в процесі використання емоційно-оцінної лексики.

*Напрями діяльності* функціонально-аналітичного етапу: діагностика та вдосконалення паралінгвістичної компетенції; просодичної, лексичної та граматичної складових лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики; діагностика та вдосконалення навичок використання емоційно-оцінної лексики у процесі комунікативної діяльності.

Досягнення *змістовного аспекту* даного етапу характеризується використанням всіх складових емоційно-оцінної лексики в процесі активної художньо-мовленнєвої діяльності, що виступала засобом реалізації завдань даного етапу нашої методики.

Отже, на функціонально-аналітичному етапі ми організували ігри подібні до завдань констатувального етапу нашого дослідження. Дані ігри підбиралися відповідно до напрямків корекційно-розвивальної роботи та передбачали залучення дітей до різних видів художньо-мовленнєвої діяльності.

Таким чином, на даному етапі вся робота спрямовувалася на діагностику рівня сформованості всіх складових емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304с.

2. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов: / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. – 312с.

3. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. -239 с.
4. Мартиненко І.В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із ЗНМ дошкільного навчання. Дис. ... канд. псих. наук. 19.00.08. – К., 2007. - 196с.
5. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: Монографія: ТОВ «Нора-прінт», 2002. – 309с.
6. Савчук Л.О. Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із ЗПР. Дис. на здобут. наук. ступ. канд. пед. наук. К., 2006. - 258с.
7. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией.: Учеб.пособие. – К.: КГПИ, 1981. – 212 с.
8. Тугова Н.А. Развитие выразительной речи у детей с речевыми нарушениями. // Дефектология. – 1995, №2, с.53-57.

УДК: 376-056.264-053.4:159.923.2

**ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ ПЕРЕДДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВОСТЯМИ У РОЗВИТКУ (ФОРМУВАННЯ САМОСТІ НА ОСНОВІ ДИСПОЗИЦІЙНОЇ ТЕОРІЇ ОСОБИСТОСТІ Г.У.ОЛПОРТА)**

**Тарасун В.В.**

доктор педагогічних наук, професор  
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

*У статті висвітлюються сучасний погляд на формування самосвідомості, і самості зокрема, у дітей з особливостями у розвитку переддошкільного віку.*

*The modern sight at consciousness and self formation in particular at children with features in development of early age is considered in the article.*

Ключові слова: особистість, самосвідомість, пропріум, пропріотичні функції, стновлення, розвиток.

Key words: personality, consciousness, proprium, propriotychnifeatures stnovlennya, development.

Жоден персонолог не вважає, що особистість – це лише набір не пов'язаних одна з одною рис особистості (диспозицій). Поняття особистості включає в себе єдність, структуру та інтеграцію всіх аспектів індивідуальності, які надають їй своєрідність. Припускається, що для вирішення проблеми розпізнання та опису природи особистості існує необхідний конструкт такого рівня узагальнення, як пропріум, тобто принцип, що організує й об'єднує установки, оцінки, мотиви, відчуття і схильності людини в єдине ціле. У даному випадку мова йде про таку частину суб'єктивного досвіду, як "мое". Різні аспекти розвитку пропріума (з дитинства до зрілості), так звані пропріотичні функції, еволюціонують повільно і в результаті їх остаточної консолідації формується "Я" як об'єкт суб'єктивного пізнання і відчуття.

Самопізнання як здатність до споглядання, аналізу та розуміння себе, тобто здатність до оцінювання самого себе ніби з боку, в дошкільників лише починає функціонувати, оскільки малюку ще важко одночасно сприймати світ і самого себе. Тому судження дитини про себе ґрунтуються переважно не на її власному баченні самої себе, а на оцінках, які вона чує від дорослих. З метою забезпечення становлення самосвідомості дитини дорослі мають допомогти їй навчитися придивлятися до себе, зосереджувати увагу на собі.

Наведені нижче відмінні функції особистості представлені в порядку, який може бути рекомендований для їхнього послідовного формування у малюка (див. табл.).

Таблиця

Стадії розвитку пропріуму

Стадії розвитку пропріуму	Пропріотичні функції (аспекти самості)	Зміст пропріотичних функцій (самості)
1	Тілесна самість	Усвідомлення тілесних відчуттів
2	Самоідентичність	Незмінність і неперервність «Я», незалежно від змін, що відбуваються
3	Самоповага	Гордість за власні досягнення
4	Розширення самості	"Я" починає охоплювати важливі авпекти соціального і фізичного