

були вдячні його учні і колеги, зокрема Гольдберг А.М., Заков Л.В., Дульнев Г.М., Мещеряков О.І., Соловійов І.М.

Значна частина праць Лурія О.Р. було перекладено і видано за кордоном. Про міжнародне визнання Лурія О.Р. свідчать його обрання почесним доктором ряду університетів і членом кількох зарубіжних академій. Пошанований він і в українських дефектологічних виданнях. Зокрема в усіх дефектологічних словниках відбито його творчі заслуги.

В свій час наукова творча спадщина була представлена на засіданні наукового студентського гуртка сурдопедагогіки студентом Косенко Максимом. Основна увага була приділена змісту останньої книги вченого «Етапы пройденного пути», в якій Лурія О.Р. щиро поділився цікавою інформацією про становлення психології. Зараз, в ХХІ столітті психологія все більше наближається до людей, викликаючи в них бажання пізнавати світ і людей. На факультеті весь контингент студентів вивчає психологію, як її зміст, так і історію. Хотілося б, щоб в читачів даного випуску Наукового часопису знайшлися прихильники названих нами вчених галузі психології та змогли б скористатися наведеним списком праць гідних пам'яті людини, яка залишила після своїх досліджень праці, які варто читати і сьогодні.

#### Основні публікації:

1. Лурия А.Р. О патологии грамматических операций. – М.:Известия АПН РСФСР. – 1946.- Вып.3.
2. Лурия А.Р. Роль речи в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии.– 1958.- № 5.
3. Лурия А.Р. Развитие речи и формирование психологических процессов. «Психологическая наука в СССР», т. 1. Изд-во АПН РСФСР. М. – 1959.
4. Лурия А.Р., Правдина-Винарская Е.Н., Ярбус А.Л. К вопросу о механизмах движения глаз в процессе зрительного восприятия и их патологии. // Вопросы психологии.– 1961.- № 5.
5. Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. – М.: АПН РСФСР. – 1956.
6. Лурия А.Р. Роль слова в формировании временных связей в нормальном и аномальном развитии. Ин-т дефектологии. – М.: АПН РСФСР– 1955.
7. Лурия А.Р. Травматическая афазия. Клиника, семиотика и восстановительная терапия. – М. , 1947.
8. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихологический анализ решения задач. Нарушение процесса решения задач при локальных поражениях мозга. М.: Просвещение, 1966.

УДК 376-056.264-053.5.091.33

### ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОГО ПЛАНУ ДІЙ ЗАСОБАМИ ПРЕДМЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Губар С.Ю.

Інституту колекційної педагогіки та психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова

*В статті розглядається процес інтеріоризації засобами предметної діяльності у дітей з вадами слуху молодшого шкільного віку.*

*В статті розглядається процес інтеріоризації засобами предметної діяльності у дітей з вадами слуху молодшого шкільного віку.*

*In the article a process is examined by interiorization facilities of subject activity for children flawy ear of midchildhood.*

Ключові слова: інтеріоризація, предметна діяльність, розумовий розвиток.

Ключевые слова: интериоризация, предметная деятельность, умственное развитие.

Keywords: interiorizaciya, subject activity, mental development.

Одним із головних завдань сучасної школи виступає розумовий розвиток учнів, який забезпечується у процесі навчання та виховання. В зв'язку з цим перед школою стоїть питання, якими шляхами здійснювати формування розумової діяльності школярів. Необхідність управління процесом розумової діяльності учнів особливо відчутна у молодшому шкільному віці. В цей період вчитель постійно зустрічається з низьким рівнем інтелектуальних вмінь дітей і тому вимушений цілеспрямовано формувати певні якості їх інтелекту та мислення.

Концепцію ефективного управління процесом розумової діяльності розробив П.Я.Гальперін, який

запропонував проводити навчання на підставі організації дій учнів з навчальним матеріалом шляхом поступового переведення практичних дій в дії розумові.

Для того, щоб практичні дії у дітей з вадами слуху перейшли в розумові, вони мають пройти в процесі свого формування, за П.Я.Гальперіном, ряд етапів, а саме:

- реальні дії з предметами;
- вербальний супровід зовнішнього порядку;
- на внутрішньому плані – паралельно з дією самостійне мовлення;
- на заключному етапі – розгортання дій у внутрішньому мовленні.

Даний процес складає інтеріоризацію дій і, як зауважує П.Я.Гальперін, на кожному етапі є певною уявною, заново відтвореною послідовністю дій. Це, в свою чергу, призводить до необхідності на кожному етапі повторно відпрацьовувати дії.

Розроблена П.Я.Гальперіном система формування розумових дій і понять визначає повний набір умов, що забезпечують правильне виконання нової дії, тобто дії, яку учень виконувати до певного часу ще не вмів. Саме таку діяльність поетапного формування розумових дій автор назвав схемою повної орієнтовної основи дії. За його теорією дана схема вимагає розуміння кожного кроку і розрахована на таке формування. В основі схеми закладено розкриття перед дитиною об'єктивної структури матеріалу та дії, тому призначення полягає в тому, щоб виділити в предметному матеріалі певні орієнтири, а в діях – їхню послідовність, тобто виділення окремих ланцюгів. При цьому дії виконуються глухими і слабочуючими учнями поступово і в розгорненому вигляді. Слід зазначити, що розгортання забезпечує формування розумових дій, а практична діяльність з предметами відповідає операціям. Все це разом, за нашими даними, дозволило дитині з вадами слуху від початку і до кінця правильно виконати все завдання. В той же час особливі вимоги ставляться до корекційного процесу: вказані дії та операції повинні бути не тільки показано та умовно позначено, але й має бути представлено в чіткій формі. Дослідження показало, що ефективною формою виступає запис на так званій орієнтовній картці.

Після того як загальне орієнтування в об'єктах отримувало стійку орієнтацію, дії починали скорочуватися. У тих випадках, коли матеріальні дії виступали способом, умовою розв'язування нової розумової задачі, дії можуть повертатися як повністю, так і окремими низками ланцюга на рівень розгорнутої дії. Якщо учневі було важко розв'язати задачу в розумовому плані, він повертався до початкового етапу розгортання мисленнєвої задачі, тобто до матеріалізованих дій.

При систематичному забезпеченні поетапного формування розумових дій, і як наслідок – формування понять – відбувається прискорення появи автоматизації нових дій, що характеризується згорненістю, переходом через проміжні ланцюги та девербалізацією процесу.

У свій час Л.С.Виготський зазначав, що розвиток розумових дій призводить, зрештою, до поступового так би мовити випадіння окремих ланок (тобто перехід через них) процесу у міркуванні, завдяки чому цей процес отримує згорнутий вигляд та зрощується з моментом сприймання.

Н.О.Менчинська в свою чергу зазначала, що автоматизація інтелектуальних операцій завжди вказує на скорочення процесу міркування аж до його повного виключення. Подібний рівень інтелектуальних умінь досягається завдяки задачам інтеріоризації та екстеріоризації. І навіть у тих випадках, коли міркування зовні виключається, воно продовжує лежати в основі операції, що виконується.

У навчанні глухих і слабочуючих дітей процес перенесення дій ззовні у внутрішній план відіграє велику роль, оскільки через засвоєння дитиною зовнішніх дій з предметами у неї у продуктивному вигляді формуються розумові дії. Саме тому під час навчання, як показали дані проведеного нами дослідження, необхідно створити умови для поступового переходу від матеріальної дії до дії внутрішньої.

Так, при виконанні завдань на уроках праці та ППН слід створювати ряд педагогічних умов, в яких як у правильному використанні теоретичних положень, задіяні механізми компенсаторного напрямку, які сприяють розумовому розвитку учнів. Особливо актуальним і регулятивним даний підхід виступив, як показало дослідження, щодо дітей з вадами слуху, для яких предметне розгортання виступило компенсаторним шляхом.

В організованому нами експериментальному навчанні на уроках ручної праці школярі сприймали різноманітні якості матеріалів, інструментів, що використовувались у роботі. Виконуючи різні операції з ручної праці учні неодноразово зустрічались з стандартними умовами: предметами, матеріалами та інструментами.

Процес виготовлення виробів проходив у певній послідовності за виконанням реальних операцій. Але, як показує експеримент, в учнів з вадами слуху спостерігалось на початковому етапі навчання недостатнє для практичної діяльності коло знань та вмінь. Перш за все до труднощів такого типу слід віднести виявлені факти, які свідчили про те, що вони не вміли в правильній послідовності виконати роботу, часто не могли вибрати потрібний інструмент для виконання дії, мали труднощі у самостійному виготовленні декількох послідовних виробів, подібних до тих, що виготовлялися до цього раніше, таке інше.

З'ясовано, що однією з причин таких недоліків є те, що на уроках з праці, як правило, у навчанні дітей

вчитель самостійно розгортає складний процес виготовлення виробу на окремі частини, не залучаючи до цього учнів; самостійно встановлює послідовність дій; часто перед початком кожної дії самостійно виконує її перед дітьми, вимагаючи повторення учнями за наслідуванням.

Отже, традиційне навчання побудоване таким чином, що учні намагалися запам'ятати перш за все способи виконання дій, які показував вчитель. В той же час вони не здійснювали аналіз завдання з праці, тобто не розкладали його на частини і елементи, не встановлювали ті зв'язки, що існують між частинами завдання.

Разом з тим, проведений формуючий експеримент показав, що для успішного виконання самостійної роботи лише операційних навичок недостатньо. При розв'язуванні нової задачі необхідні навички, котрі будуть сприяти виконанню системи дій, що вимагає вибору правильних дій та виконання їх у відповідній послідовності.

Отже, корекційне навчання учнів необхідно проводити не лише за операціями, а й способами самостійного розв'язування завдань, які б склалися на початку з двох-трьох елементів, а пізніше з більшої за складом кількості елементів.

Спираючись і використовуючи концепцію П.Я.Гальперіна про поетапне формування розумових дій, при навчанні дітей з вадами слуху, з метою підготовки учнів до самостійного виконання трудових завдань, доцільно пропонувати спеціально розроблені завдання, котрі забезпечували б самостійність учнів у побудові систем дій.

Отже, виконане дослідження свідчить про доцільність формування мови і мовлення на предметній основі, де провідними уроками виступають уроки ППН та праці.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации. – Вопросы психологии, 1966, № 6.
2. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: Педагогика, 1989. – 283 с.
3. Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я.Гальперина. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1977. – 198 с.

УДК 376-056.264-037:81

#### МОВЛЕННЄВА І НЕМОВЛЕННЄВА СИМПТОМАТИКА СТЕРТОЇ ДИЗАРТРИЇ

Дідкова Л.М.

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

*В статті висвітлюється мовленнєва і немовленнєва симптоматика у дітей зі стертою дизартрією.*

*В статье освещается речевая и неречевая симптоматика у детей со стертой дизартрией.*

*The speech and unspeech semiology of children with minimal dysarthria symptoms represented in this article.*

*Ключові слова:* стерта форма дизартрії, порушення звуковимови, порушення мовлення.

*Ключевые слова:* стертая форма дизартрии, нарушение звукопроизношения, нарушение речи.

*Key words:* minimal symptoms of dysarthria, pronounce disorders, correction process.

У сучасній вітчизняній літературі стерта дизартрія розглядається як складний синдром церебрально-органічного генезу, що проявляється в комплексі неврологічних, психологічних і мовленнєвих симптомів легкого ступеню виразності. Стерта дизартрія, порівнюючи з вираженою дизартрією, характеризується неоднорідністю, варіативністю симптомів, різним співвідношенням мовленнєвої і немовленнєвої симптоматики, порушень знакового (мовного) і незнакового (сенсомоторного) рівнів мовлення.

Етіологія стертої дизартрії пов'язується з органічними причинами, що впливають на формування мозкових структур в переднатальний, натальний і ранній постнатальний період (Л.В.Лопатіна, Н.В.Сєребрякова, Р.І.Мартінова, С.І.Маєвська, Г.В.Гуровець, Є.Ф.Соботович).

Серед немовленнєвих симптомів виділяється неврологічна і психологічна симптоматика.

Саме внаслідок центрально-органічного генезу стерта дизартрія характеризується наявністю неврологічної симптоматики. Симптоми органічного ураження проявляються у формі стертих парезів, у зміні тону м'язів, гіперкінезах, особливо мимічної і артикуляційної мускулатури, в наявності патологічних рефлексів. Паретичні симптоми спостерігаються в артикуляційній і загальній мускулатурі, що пов'язано з порушенням