

УДК 159.922.(043.3)

Б 59

Юлія БИСТРОВА

## ВИЯВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП ПРОЦЕСУ ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

*У статті проаналізовано та узагальнено засади визначення схильностей як індивідуально-психологічних якостей у системі особистості; визначено рівні розвитку схильностей у розумово відсталих молодших школярів як передумови формування спрямованості особистості на першому етапі професійно-трудової соціалізації.*

**Ключові слова:** *молодші школярі, індивідуально-психологічні якості, схильності, професійно-трудова соціалізація.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** На сучасному етапі розвитку психології, зокрема спеціальної, важливість вивчення індивідуально-психологічних рис особистості як передумови успішності процесу соціальної адаптації осіб з особливими освітніми потребами зумовлюється низьким рівнем їхньої професійної соціалізації у дорослому житті.

Дослідження В.І. Боднар [1], Г. М. Дульнева [2], В. М. Сінцова [5] довели, що залучення дитини з розумово відсталістю до трудової діяльності недостатньо для її майбутньої успішної професійної соціалізації. На перших етапах соціальної адаптації в школі провідна роль належить формуванню інтелектуальних [1] та технічних навичок [2]. Учені встановили, що всі труднощі соціально-трудової адаптації осіб з психофізичними порушеннями пов'язані з рівнем їхнього розумового розвитку [1], пізнавальної [1], мотиваційної [5], емоційно-вольової сфери [6].

Значення цієї статті полягає у тому, що навчання розумінню вказаних особливостей індивідуально-психологічних якостей учнів молодших класів допоможе вчителям спеціальної загальноосвітньої школи прогнозувати розвиток психічних і фізіологічних функцій, рекомендувати кожному учневі ті професії, вимогам яких найбільш відповідають індивідуальні властивості організму, нервової системи, тип темпераменту тощо. Раннє виявлення та розвиток схильностей у розумово відсталих дітей допоможе в організації корекційно-розвивального процесу в спеціальній загальноосвітній школі з метою успішної майбутньої професійної соціалізації учнів.

***Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано роз'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.*** У загальнопсихологічній літературі значна увага приділяється вивченню схильностей і визначення їхнього місця у структурі спрямованості особистості, а також формуванню здібностей до професійно-трудової діяльності.

К. К. Платонов у теорії динамічної функціональної структури особистості виділяє чотири основні підструктури, особливості кожної з яких зумовлені різноманітними за ступенем вираженості впливами біологічних і соціальних чинників та їхньою взаємодією [3]. Так, індивідуальна специфіка першої підструктури біопсихічних властивостей виражається у таких особливостях особистості, які залежать від заданого природою типу вищої нервової діяльності, властивостей, пов'язаних з віком, статевої приналежності, патологічних характеристик розвитку. Друга підструктура – психічні процеси, ті особливості людини, які пов'язані з її пізнавальною діяльністю й емоційно-вольовою сферою, завдяки чому особистість балансує в реальності.

Підструктура досвіду особистості, третя підструктура, містить компоненти психіки, привласнені особистістю внаслідок цілеспрямованого й спонтанного виховання й навчання. Ми повністю погоджуємося з таким поділом, позаяк тут представлена цілісна структура особистості у всіх її складових – індивідних, суб'єктних та особистісних.

Особливу увагу приділяють підструктурі спрямованості як центральній властивості особистості. Є. І. Рогов у роботі “Пси-

хологія людини” характеризує спрямованість як властивість, що формується під впливом соціальних чинників, тому найбільш піддається впливу [4, 117]. На думку автора, спрямованість виникає на основі потреб та існує і в різних формах: потягах, бажаннях, інтересах, схильностях, ідеалах [4].

Спрямованість особистості, розвиває думку В.М. Синьов, це “стійка система спонукань, які характеризують людину (що людина хоче, до чого прагне, так чи інакше розуміючи світ, суспільство; чого уникає, проти чого готова боротися)” [5, 603]. Ми погоджуємося з цією думкою автора, позаяк загальновідомо, що система спонукань визначає вибірковість стосунків та активності людини і як підструктура особистості містить різні спонукання (інтереси, бажання схильності тощо). Усі ці спонукання взаємопов’язані у мотиваційній сфері особистості [3; 4]. Розвиваючи ідею про спонукання, В.М. Синьов наголошує, що ця система є індивідуальною, формується у процесі розвитку особистості. При цьому вона досить динамічна: одні з компонентів є домінантними, у той час як інші виконують другорядну роль. Провідні спонукання визначають основну лінію поведінки особистості [5, 96 – 99].

Спрямованість завжди соціально зумовлена й формується в онтогенезі у процесі навчання і виховання [3, 132 – 135]. У всіх видах людської активності спрямованість виявляється в особливостях інтересів особистості, цілях, які ставить перед собою людина, потребах, пристрастях і настановах, здійснюваних у потягах, бажаннях, схильностях, ідеалах тощо [4; 3].

Є.І. Рогов, вивчаючи схильність як складник спрямованості особистості, говорить про неї як вибіркочу спрямованість індивіда на певну діяльність, що спонукає нею займатися. Схильність виникає з інтересу, коли до нього додається вольовий компонент [4, 246].

Основою схильностей є глибока стійка потреба індивіда в конкретній діяльності [4, 250]. Ми дотримуємося такої самої думки, позаяк перше, що характеризує з психічного боку людину, – її інтереси та схильності, у яких виражається спрямованість особистості. Безумовно, на нашу думку, між поняттями “інтерес” і “схильність” є певна різниця. Під інтересом психологи розуміють спрямованість на певний предмет, під схильністю ж – спрямованість на певну діяльність [3, 216].

Незважаючи на представленість у літературі проблеми, якою ми займаємося, нерозв'язаними залишаються питання ролі особистісних якостей і складових спрямованості особистості в засвоєнні трудових навичок і виборі професії розумово відсталими учнями. Практично не досліджувалися питання знаходження залежності успішності трудової адаптації та професійної соціалізації розумово відсталих учнів від структури й спрямованості їхньої особистості, особливостей нейродинаміки, розвитку схильностей до певних видів діяльності. Без урахування цих особливостей неможливо говорити про продуктивний пошук шляхів засвоєння учнями професійних знань і надбання практичних трудових навичок і, як наслідок, – їхню успішну соціалізацію. Усе це зумовлює актуальність проведеного дослідження і вибір його теми. Урахування особистісних якостей як чинника майбутньої професійної соціалізації допоможе правильно спланувати роботу з організації майбутньої професійної спрямованості у початкових класах для дітей з розумовою відсталістю.

***Формулювання цілей статті (постановка завдання).***

Мета дослідження – визначення індивідуально-психологічних якостей особистості у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями як передумови формування спрямованості особистості на першому етапі їхньої професійно-трудової соціалізації. Відповідно до мети дослідження, було визначено основні завдання: проаналізувати й узагальнити основні положення щодо визначення схильностей як індивідуально-психологічних якостей в системі особистості; визначити рівні розвитку схильностей у розумово відсталих молодших школярів.

Дослідження проводилося на базі навчально-реабілітаційного центру № 135 м. Луганськ, Рубіжанського, Петровського навчально-реабілітаційних центрів, Конотопської, Кременської та Суходільської спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

***Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.*** Для спрямування освіти в зону “найближчого розвитку” дитини змістом професійно-трудового навчання в допоміжній школі передбачено підготовку розумово відсталих учнів за найдоступнішими спеціальностями на елементарному рівні. Саме тому для нашого дослідження було відібрано схильності, які є передумо-

вою формування здібностей до діяльності за професіями столяра, муляра, плиточника-лицювальника, швачки-мотористки, картонажника, квітникаря-декоратора, тваринника.

У молодшому шкільному віці ще зарано говорити про сформовані загальні здібності, тому в дослідженні ми вивчили схильності розумово відсталих молодших школярів. Нами було досліджено схильність до:

- уявлення просторових відношень;
- цілеспрямованого, стійкого виконання монотонної діяльності;
- чіткого маніпулювання з дрібними деталями;
- чіткого сприймання відтінків кольорів.

Для дослідження рівня розвитку схильності до уявлення просторових відношень було використано методику дослідження просторових уявлень та просторового орієнтування. До цього блоку входять завдання різної складності, а саме: “Панель”, “Будиночок”, “Кораблик” [6].

Для дослідження рівня розвитку схильності до цілеспрямованого, стійкого виконання монотонної діяльності було використано методику П’єрона-Рузера. Показники, що аналізувалися:

- здатність утримання інструкції і цілеспрямованість діяльності;
- параметри уваги (стійкість, розподілення та переключення);
- загальна кількість заповнених фігур;
- кількість заповнених фігур за кожну хвилину (динаміка вимірювання темпу діяльності);
- кількість помилок (загальна);
- кількість помилок за кожну хвилину роботи (динаміка зміни кількості помилок);
- розподілення помилок (та їхня кількість) у різних частинах листа.

Для дослідження рівня розвитку схильності до чіткого маніпулювання з дрібними деталями були використані такі методики:

1. Методика діагностування стану сенсомоторної координації, запропонована А. Керном та Я. Йірасеком і спрямована на дослідження рівня сенсомоторної координації у діагностуванні готовності дітей до навчання у школі. Завдання методики спрямовано на виявлення розвитку тонкої моторики руки,

координації рухів і зору. Окрім цього, за допомогою цієї методики можна виявити уміння наслідувати зразок і здатність до зосередженості, концентрації уваги.

2. Проба на зміну пози руки “Кулак – ребро – долоня”. Метою проби є дослідження особливостей динамічної організації рухового акту.

3. Завдання “Чарівний мішечок”. Мета завдання: сформулювати зацікавленість до дій з предметами довкілля, до оволодіння практичним способом виявлення матеріалів, з яких виготовлені ці предмети, визначити рівень розвитку тонкої дотикової чутливості пальців рук.

Для дослідження рівня розвитку схильності до чіткого сприймання відтінків кольорів було використано завдання на діагностування точності кольоросприймання. Мета завдання – виявити знання учнями кольорів (червоного, помаранчевого, жовтого, зеленого, голубого, синього, фіолетового, рожевого, чорного, сірого, білого, коричневого), особливості кольоросприймання, здатність школярів виконувати дії за інструкцією дорослого.

За допомогою цих методик ми отримали цікаві показники розвитку схильностей у розумово відсталих молодших школярів.

Дослідження схильності до уяви просторових відношень учнів молодших класів з розумовою відсталістю відбувалося шляхом поетапного виконання завдань “Панель”, “Будиночок” та “Кораблик”. Кожному учню пропонувалося виконати послідовно всі ці завдання. Якщо на якомусь етапі виникали труднощі та запропоновані види допомоги не були прийняті учнем, наступні – важчі завдання – не пропонувалися для виконання.

Проаналізувавши особливості виконання завдання “Панель” розумово відсталими учнями першого – четвертого класів, отримані результати ми оцінили за п’ятьма рівнями, запропонованими у методиці.

На першому рівні дитина завдання не виконує. Для другого рівня характерне спільне з дорослим виконання завдання. Дитина накладає частину фігурки на відповідне зображення після того, як першу покладе психолог. На третьому рівні завдання виконується після демонстрації зразка виконання (дослідник сам накладає одну чи дві фігурки). Четвертий рівень характеризуєть-

ся самостійним виконанням завдання шляхом окремих проб. Водночас із зоровим співвіднесенням форм дитина застосовує практичні дії – прикладає до зображення на планшеті частини фігурок і за допомогою таких проб знаходить потрібні. На п'ятому рівні спостерігається повне самостійне виконання на рівні зорового орієнтування: дитина спочатку розглядає фігурки, шляхом зорового порівняння добирає відповідні до зображення на планшеті частини і накладає їх, або добирає одразу дві, тримає їх у руці і кладе по одній, утворюючи потрібну фігуру.

Результати, отримані у ході дослідження, відображені у таблиці, яка наочно демонструє рівні розвитку схильності до уяви просторових відношень у розумово відсталих молодших школярів (табл. 1).

*Таблиця 1.*

**Рівні розвитку просторових уявлень та просторового орієнтування за результатами виконання завдання “Панель” розумово відсталими молодшими школярами (у %)**

Клас	Рівні виконання завдання				
	I	II	III	IV	V
I	20	20	40	20	–
II	–	60	20	20	–
III	–	16, 7	33, 3	50	–
IV	–	–	33, 3	16, 7	50

Таблиця наочно ілюструє, що завдання “Панель”, заявлене у блоці як найлегше, викликало труднощі у більшості розумово відсталих молодших школярів. У першому та другому класі учням досить важко було впоратися із завданням, необхідна була допомога дорослого для успішного завершення роботи, продуктивність роботи була дуже низькою. У четвертому та частково у третьому класі спостерігалось підвищення рівня виконання завдання. Хоча у третьому та четвертому класі однакова кількість учнів впоралася з завданням на III рівні, необхідно зауважити, що для третьокласників знадобилося застосування таких видів допомоги, як стимуляція до діяльності (“Поміркуй, спробуй виконати, у тебе вийде”), повторне роз’яснення суті діяльності

(“Треба скласти такі самі фігури, як намальовані на зразку. Чи таку саму ти щойно склав? Порівняй!”). Самостійно виконати завдання на рівні зорового орієнтування серед досліджених молодших школярів вдалося 50% учням четвертого класу. Для розумово відсталих школярів першого – третього класів V рівень виконання завдання ще є недосяжним та невеликий відсоток виконання завдання спостерігається на IV рівні учнями першого – другого класів. Це, за твердженням автора методики, повинно насторожувати, адже завдання “Панель” дуже легке для старших дошкільників і молодших школярів. Тому будь-які труднощі під час його виконання можуть свідчити про недорозвинення функції зорового сприймання, просторової орієнтації, що може зумовлювати низький рівень розвитку схильності до уяви просторових відношень.

Отримані результати виконання завдання “Будиночок” учнями першого – четвертого класів з розумовою відсталістю подані у таблиці (табл. 2).

*Таблиця 2.*

**Рівні розвитку просторових уявлень та просторового орієнтування за результатами виконання завдання “Будиночок” розумово відсталими молодшими школярами (у %)**

Клас	Рівень виконання завдання				
	I	II	III	IV	V
I	40	60	–	–	–
II	60	–	40	–	–
III	16, 7	16, 7	33, 3	33, 3	–
IV	–	33, 3	16, 7	50	–

Учні першого та другого класу або зовсім не виконували завдання “Будиночок” (I рівень), або виконували за допомогою дослідника (II, III рівень), при цьому спостерігалася дуже низька продуктивність роботи дітей. Характерною особливістю у виконанні завдання “Будиночок” для деяких учнів було складання двох маленьких будиночків замість одного великого, коли завдання виконувалося за нерозкресленим зразком. Коли учням



демонструвався розкреслений зразок, вони швидко склали “будиночок” з окремих частин.

У третьому класі 16,7% учнів не впоралися з виконанням завдання (I рівень). 33,3% учнів після вказівки дослідника на помилку (“Спробуй приміряти кожну деталь до “будиночка”) виконали завдання на IV рівні шляхом самостійного примірювання деталей до нерозкресленого зразка.

У четвертому класі не траплялось випадку виконання завдання “Будиночок” на I рівні, тобто відмови від завдання та допомоги дослідника. 50% учнів виконали завдання шляхом самостійного примірювання деталей до нерозкресленого зразка. Для інших 50% знадобилась допомога у вигляді спільного виконання завдання з дитиною (33,3%) та демонстрація зразка “будиночка”, розкресленого на відповідні деталі, пропозиція розглянути його і скласти такий самий (16,7%).

Учням, які виконали завдання “Панель” та “Будиночок”, пропонувалося найважче завдання – “Кораблик”. Результати його виконання учнями відповідали 5 рівням. Рівні виконання завдання “Кораблик” розумово відсталими молодшими школярами представлені у таблиці (табл. 3).

*Таблиця 3.*

**Рівні розвитку просторових уявлень та просторового орієнтування за результатами виконання завдання “Кораблик” розумово відсталими молодшими школярами (у %)**

Клас	Рівень виконання завдання				
	I	II	III	IV	V
I	100	–	–	–	–
II	60	40	–	–	–
III	33, 3	66, 7	–	–	–
IV	33, 3	50	16, 7		–

Завдання “Кораблик” для дітей першого класу є недосяжне, як і для деяких школярів інших початкових класів. У другому – четвертому класах частина учнів здатна більш-менш продуктивно будувати фігуру разом з дорослим. Для порівняння

зазначимо, що тільки у четвертому класі учні самостійно починають виконувати завдання за розкресленим зразком.

Отримані результати усіх трьох завдань дають змогу зробити висновок стосовно того, що у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку спостерігається низький рівень сформованості просторових уявлень та просторової орієнтації, діти не проявляють схильностей до цього виду діяльності. Це, своєю чергою, може значною мірою впливати на загальний розвиток дітей, їхню здатність до оволодіння руханням, читанням, письмом, малюванням, ручною працею.

Результати виконання методики П'єрона-Рузера свідчать про наявність в учнів декількох рівнів розвитку стійкості, розподілення та переключення уваги розумово відсталих молодших школярів.

До першого рівня (дуже низького) належали учні, які відмовилися від роботи, або внаслідок нерозуміння інструкції не виконали завдання. Другий рівень (низький) характеризується відсутністю стійкої зацікавленості до виконання завдання; короткочасністю запам'ятовування інструкції та зразка; недотриманням вимог дослідника; частим відволіканням від роботи; неохайністю виконання завдання; невеликою кількістю заповнених фігур (від 16 до 26); великою кількістю помилок (9). Третій рівень (середній) характеризується непоганою працездатністю; наявністю мотивації до роботи; розумінням та утриманням інструкції; акуратним та швидким заповненням фігур (від 40 до 74); великою кількістю помилок (від 5 до 17), що було зумовлено орієнтацією деяких учнів на швидкість, а не на якість виконання роботи. Тому часто траплялися пропуски фігур та заповнення фігур невідповідними зразку позначеннями. Результати учнів, яких ми зарахували до четвертого рівня (високого) відрізнялися від попередніх великою кількістю заповнених фігур (від 69 до 85) та відсутністю помилок; швидкістю "опанування діяльністю"; значною зацікавленістю у виконанні завдання; розумінням та добрим запам'ятовуванням інструкції з першого її пред'явлення; цілеспрямованістю діяльності; гарним запам'ятовуванням зразка (на 1 – 2 рядку вже не дивилися на зразок); акуратним та старанним виконанням завдання (табл. 4).

Таблиця 4.

## Рівні розвитку стійкості, розподілення та переключення уваги розумово відсталих молодших школярів (у %)

Клас	Рівні розвитку стійкості, розподілення та переключення уваги			
	I	II	III	IV
I	20	20	40	20
II	60	–	20	20
III	–	16, 7	33, 3	50
IV	–	–	16, 7	83, 3

На початку проведення методики більшість дітей важко було мотивувати до її виконання, до деяких учнів довелося застосувати директивний наказ учителя виконувати запропоноване дослідником завдання. Деякі учні неухважно слухали інструкцію або взагалі, не знаючи, що потрібно робити, одразу починали замальовувати фігури, ставити у них будь-які знаки. При дії зовнішніх чинників (гримнули двері, хтось сказав щось голосно тощо) учні відволікалися, необхідно було зосереджувати увагу на виконанні завдання, стимулювати до уважності, охайності виконання роботи.

На I рівні завдання виконали 20% учнів першого класу. Вони охоче долучалися до нього, але вислухавши інструкцію і зробивши помітку на одній фігурі, казали, що втомилися працювати й відмовлялися продовжувати. На II рівні з завданням впоралися також 20% учнів. У них спостерігається низький рівень стійкості уваги. Вони не можуть зосереджено виконувати певну діяльність, постійно відволікаються на пригадування та розповідь досліднику несуттєвих ситуацій, які нещодавно трапилися з ними (*“Меня Рома ударил...!”*, *“У меня есть ребенок (кукла), я его уложила спать и пошла на работу”*, *“У меня в шкафчике лежат печенье и яблоки, я буду их есть после прогулки”*).

40% учнів першого класу виконали завдання на III рівні. У ході виконання завдання ці учні показали непогані результати. Під час роботи кількість заповнених фігур зменшувалась з кожною хвили-

ною, а кількість помилок, навпаки, – збільшувалася, що свідчить про зниження темпу діяльності у ході виконання завдання. Можна говорити про достатній рівень стійкості уваги, який знижується у процесі роботи, непогане переключення і розподілення. Втома при виконанні завдання вплинула на загальний результат цих учнів. Робота була виконана учнями старанно й акуратно.

На IV рівні завдання вдалося виконати лише 20% учнів першого класу. У них зауважено достатній рівень стійкості, розподілення та переключення уваги, швидкість “опанування діяльністю” невеликий ступінь перенасичення завданням. Кількість заповнених фігур зменшувалася з кожною хвилиною. Це свідчить про те, що втома від завдання впливає на продуктивність його виконання. Ці діти виявили бажання завершити роботу після закінчення установленого часу. Охайність виконання завдання не вплинула на темп роботи учня.

У другому класі 60% учнів виконали методику на I рівні. Ці учні зовсім не впоралися з поставленим завданням. Вони взагалі не засвоїли інструкції. При виконанні завдання учні ставили рисочки у кожній фігурі або просто замальовували їх. Роботи були виконані неохайно, спостерігалась непослідовність дій. Основні характеристики уваги, які виявлялися у методиці, є на дуже низькому рівні розвитку у цих учнів.

20% учнів другого класу показали результати III рівня, непогану працездатність у заповненні фігур. Помилки траплялися тому, що учні майже не дивилися на зразок заповнення фігур. Навіть, коли в учнів виникали труднощі з тим, яке умовне позначення треба ставити, вони намагалися самостійно згадати його, а не дивитися на зразок. Робота була виконана акуратно й старанно. Тільки умовні позначення у фігурах були погано замальовані.

Були й такі учні (20%), яка виконали завдання на IV рівні. Вони охоче долучалися до цього. Зацікавленість роботою спостерігалася упродовж усього часу. Зрозуміли інструкцію з першого її пред’явлення. Запам’ятали зразок заповнення фігур швидко, вже під час роботи над 2 рядком працювали по пам’яті. Заповнювали фігури старанно й акуратно, лінії не виходили за межі фігур. У роботі була допущена незначна кількість помилок. Стійкість уваги знижувалася поступово на кожній хвилині робо-

ти. У цих дітей спостерігається достатній рівень розвитку розподілення та переключення уваги.

Низький рівень стійкості, погане переключення та розподілення уваги (II рівень) спостерігалось у 16,7% учнів третього класу. Вони не зрозуміли інструкції відразу. Досліднику доводилося нагадувати весь час, що треба робити, контролювати дії дітей, звертати увагу на зразок. Рядки з фігурами відкривалися перед дитиною послідовно, щоб увага не розсіювалась на усе завдання. Умовні позначення на фігурах ці діти погано промальовували.

Виконали методiku на III рівні 33,3% учнів третього класу. Вони показали непогану продуктивність заповнення фігур, але кількість допущених помилок також була великою. Така кількість помилок була зумовлена тим, що учні орієнтувалися не на якість виконання роботи, а на швидкість, тому часто пропускали фігури, ставили невідповідні зразку позначення (ризку ставили діагонально, лінії заходили за межі фігури), особливо під кінець спостерігалась неохайність роботи. Хоча кількість заповнених фігур була достатньо великою, та аналіз якості роботи показав, що учні швидко втомлюються від виконання завдання, тому знижується стійкість уваги, рівень її розподілення та переключення.

Впоралися із завданням на IV рівні 50% учнів третього класу. Діти заповнили достатню кількість фігур та не допустили жодної помилки у роботі. Стійкість уваги знижувалась залежно від часу виконання завдання – чим більше працювали, тим менша кількість заповнених фігур. Робота учнів була виконана охайно, умовні позначення ставилися відповідно до зразка.

Учні четвертого класу показали значні успіхи у виконанні завдання методики: велика кількість заповнених за 3 хвилини фігур; відсутність помилок; мотивація до виконання завдання, яка утримувалась протягом усієї роботи; охайність та акуратність заповнення фігур; працьовитість; цілеспрямованість діяльності; швидкість запам'ятовування умовних позначень. Стійкість, розподілення та переключення уваги більшості учнів зростала на кожній хвилині роботи, а деяких учнів, навпаки, – зменшувалась.

Найгірші результати виконання завдання (III рівень) спостерігалися у 16,7% учнів. Показники заповнення фігур цих

учнів значно відрізнялися від показників інших учнів класу. Розподілення помилок у роботі було рівномірне. Темп діяльності був уповільненим, а під кінець виконання рівень працьовитості дуже знизився, що відобразилося на показниках.

Отримані показники у ході виконання методики діагностування стану сенсомоторної координації учнями молодших класів з розумовою відсталістю дадали змогу виявити у них чотири рівні розвитку сенсомоторної координації.

На першому рівні (дуже низькому) учні зображують каракулі. Спостерігається низька координованість рухів та зору; нестійкість концентрації уваги при виконанні завдання; ускладнено зосередження. Другий рівень (низький) характеризується тим, що скопійоване слово має вигляд письма, на зразок подібні хоча б чотири літери. На третьому рівні (середньому) зображене учнем слово можна прочитати. Літери за розміром наближені до зразка, їхня стрункість не обов'язкова. На четвертому рівні (високому) слово, яке скопіював учень, можна прочитати. Літери не менше ніж у два рази більші від зразка. Рядок відхилений від прямої лінії не більше ніж на 30°. Отримані результати розвитку сенсомоторної координації учнів подали у таблиці (табл. 5).

*Таблиця 5.*

**Рівні розвитку сенсомоторної координації молодших школярів з розумовою відсталістю (у %)**

Клас	Рівні розвитку сенсомоторної координації			
	I	II	III	IV
I	60	20	20	–
II	60	20	20	–
III	–	33, 3	33, 3	33, 3
IV	–	16, 7	50	33, 3

За результатами таблиці бачимо, що учні перших, других класів показали однакові кількісні результати на всіх рівнях. Але якісно ці показники розрізняються. Так, учні другого класу виявляли більшу зацікавленість завданням, старанно виводили невідомі літери, не траплялося випадків відмови від завдання,

тоді, як учні першого класу не виявляли наполегливості та зосередженості до виконання завдання, а просто малювали каракулі. Якість скопійованого зі зразка слова учнями перших, других класів ще не може бути зарахована до IV рівня виконання завдання.

Учні третього та четвертого класу не малюють каракулі. 33,3% учнів у третьому, четвертому класі скопійовали слово зі зразка на високому (IV) рівні: скопійоване слово можна прочитати. Літери не менше, ніж у два рази більші від зразка. Рядок відхилений від прямої лінії не більше, ніж на 30°. На II рівні завдання виконали 33,3% учнів третього класу і 16,7% – четвертого класу. 33,3% учнів третього класу і 50% учнів четвертого класу скопійовали слово якісно (III рівень), його можна прочитати. Літери за розміром близькі до зразка, їхня стрункість не обов'язкова.

Учні третіх, четвертих класів показують непогані результати виконання завдання. Спостерігається достатній рівень розвитку тонкої моторики руки, координації рухів та зору. Учні четвертого класу, спостерігаючи за виконанням завдання інших однокласників, запам'ятовували інструкцію, і коли черга доходила до них, одразу приступали до перемальовування слова, не дослухавши інструкції до кінця. Учні вміють наслідувати зразок, виявляють достатню зосередженість на виконанні завдання та концентрацію уваги.

Результати виконання проби на зміну пози руки “Кулак – ребро – долоня” розумово відсталими молодшими школярами дало нам змогу виокремити існування чотирьох рівнів розвитку динамічної організації рухового акту та успішності наслідування учнем заданого дорослим зразка.

Перший рівень (дуже низький) характеризується нездатністю послідовно виконувати дії. На другому рівні (низькому) завдання виконується у повільному темпі з порушенням послідовності дій (перестановки, пропуски дій, напруження пальців). На третьому (середньому) – учень усе виконує правильно, але у повільному темпі. Четвертий рівень (високий) характеризується виконанням завдання правильно без допомоги (табл. 6).

Таблиця 6.

**Рівні успішності динамічної організації рухового акту  
розумово відсталими молодшими школярами (у %)**

Клас	Рівні виконання завдання			
	I	II	III	IV
I	20	60	20	–
II	40	20	40	–
III	16, 7	16, 7	33, 3	33, 3
IV	–	33, 3	16, 7	50

В учнів молодших класів з розумовою відсталістю спостерігається низький рівень успішності динамічної організації рухового акту. Особливо у першому, другому та частково у третьому класі спостерігаються значні труднощі дітей у запам'ятовуванні послідовності дій, здатності утримувати чітке положення руки, діяти відповідно до заданого темпу. Взагалі відтворити послідовність дій не вдалося учням першого класу – 20%, другого – 40%, третього – 16, 7%.

Учні у третьому (33, 3%) та четвертому (50%) класах показують високий (IV) рівень виконання завдання, який характеризується правильним відтворенням послідовності дій самостійно учнем, без допомоги дослідника.

При виконанні цього завдання учням найчастіше доводилося надавати стимулювальну допомогу (“Постарайся вспомнить, у тебя получится!”) та ще раз демонструвати зразок послідовності виконання дій.

Проаналізувавши особливості виконання завдання “Чарівний мішечок” розумово відсталими учнями перших – четвертих класів, отримані результати ми оцінили за 4 рівнями.

На першому рівні (дуже низькому) учень не називає матеріали, з яких зроблено той чи інший предмет. Другий рівень (низький) характеризується тим, що учень виконує усе відповідно до інструкції, але спостерігаються незначні знання матеріалів, з яких зроблені предмети. На третьому рівні (середньому) виконання учень знає або запам'ятав у ході виконання завдання, називає властивості більше половини предметів з різних матеріалів, які пропонуються для розпізнання і дотик. Четвертий



рівень (високий) характеризується розпізнаванням і називанням усіх матеріалів, з яких зроблені предмети з набору (табл. 7).

*Таблиця 7.*

**Рівень розвитку тонкої дотикової чутливості пальців рук при розпізнанні дерев'яного, гумового, пластмасового, металевого, скляного, шерстяного, керамічного предметів (у %)**

Клас	Рівні виконання завдання			
	I	II	III	IV
I	40	40	20	–
II	60	20	20	–
III	16, 7	16, 7	33, 3	33, 3
IV	–	33, 3	16, 7	50

Виконання завдання розумово відсталими учнями першого та другого класу показало низьку обізнаність їх у різноманітності матеріалів, з яких виготовляють предмети. Діти не розпізнають матеріал, з якого зроблено той чи інший предмет у навколишньому середовищі. Лише після називання дослідником, який це предмет (дерев'яний, гумовий, пластмасовий тощо), уточнення якостей цього предмету на дотик у ході маніпулювання ним (легкий – важкий, твердий – м'який, гладенький – шершавий та ін.), учень починає частково впізнавати вже знайомі матеріали серед навколишніх предметів шляхом тактильного відчуття та називати їх.

У третьому та четвертому класах учні володіють дещо більшим об'ємом знань про існування різних матеріалів, з яких виготовляють предмети. При розпізнаванні матеріалів серед навколишніх предметів більшість з них називають самостійно. Труднощі виникали при розпізнаванні скляних, керамічних і пластмасових виробів. Виконання завдання учнями відповідає чітким вимогам дослідника (не намагаються підглянути у мішечок, доки не вгадають, який це предмет), на відміну від учнів першого та другого класів.

Результати дослідження кольоросприймання показали, що у першому класі 40% учнів володіють знаннями про колір у межах вікової норми, відтворюють послідовність кольорової доріжки. Інші 40% виявляють труднощі у сприйманні деяких кольорів, плутають назви кольорів, після називання кольору дослідником, не за-

пам'ятовують і не відтворюють знання через деякий час; відтворюють зразок лише під контролем. 20% учнів зовсім не змогли назвати жодного кольору.

У другому класі 40% учнів знає лише кілька основних кольорів, зразок відтворення доріжки з різних кольорів не виконують. Ще 40% учнів називає більше половини кольорів правильно, наслідують зразок з допомогою контролювання дій та стимуляції у вигляді звернення дослідником уваги на допущені учнем помилки, після чого помилки учень сам виправляє. 20% учнів назвали усі кольори правильно, правильно на зоровому рівні співвідносили кольори, успішно продовжили зразок викладання послідовності кольорів.

У третьому та четвертому класі майже всі учні правильно назвали усі кольори, показали непоганий рівень зорового співвідношення кольорів та виконання завдання за зразком. Якщо в учнів виникали труднощі з називанням кольору картки, дослідник називав сам цей колір і потім перевіряв здатність учнів до перенесення отриманих знань у виконанні наступних завдань цієї методики.

***Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.*** Отже, результати дослідження свідчать про недостатній рівень розвитку схильностей розумово відсталих молодших школярів. Але при спеціально змодельованій роботі, при існуванні сприятливих чинників для розвитку схильностей та формування здібностей можливе підвищення рівня сформованості цих якостей в учнів. Дослідження показало, що успішний розвиток схильностей та здібностей можливий лише у провідній діяльності. Тому як перспективу наступних теоретичних розвідок та експериментальних досліджень ми розглядаємо поглиблене вивчення проблеми корекції провідної діяльності як запоруки розвитку схильностей і здібностей у молодших школярів з особливими освітніми потребами. Вагому роль при цьому варто надавати необхідності формування інтересів і мотивації до певної навчальної і трудової діяльності.

### **Література**

1. Бондар В. І. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів / В. І. Бондар, К. В. Рейда. – К. : МП “Леся”, 2010. – 168 с.

2. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей / Г. М. Дульнев; под ред. Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.

3. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов; отв. ред. А. Д. Глоточкин ; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

4. Рогов Е. И. Психология человека / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 320 с.

5. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : МП “Леся”, 2010. – 779 с.

6. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська. – Вид. 2-е, перероб. и доп.– Кам’янець-Подільський : Вид. ПП Зволейко Д. Г., 2006. – 36 с.

**Быстрова Юлия. Выявление индивидуально-психологических качеств личности как начальный этап процесса профессионально-трудовой социализации умственно отсталых учащихся.** В статье проанализированы и обобщены основы определения склонностей как индивидуально-психологических качеств в системе личности; определены уровни развития склонностей у умственно отсталых младших школьников как предпосылки формирования направленности личности на первом этапе профессионально-трудовой социализации.

**Ключевые слова:** младшие школьники, индивидуально-психологические качества, склонности, профессионально-трудовая социализация.

**Bystrova Yulia. Exposure of individually-psychological qualities of personality as initial stage of the process of employment socialization for mentally backward students.** In the article basis of determination of inclinations as individually-psychological qualities in the system of personality have been analyzed and generalized; levels of development of inclinations for retard junior schoolchildren as pre-conditions for forming orientation of personality on the first stage of professional socialization have been determined.

**Key words:** junior schoolchildren, individually-psychological qualities, inclinations, employmentsocialization.