

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті автори визначають теоретичні передумови необхідності дослідження когнітивних стилів у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення та обґрунтовують психолого-педагогічні умови їх формування.

Ключові слова: мислення, інтелект, когнітивний стиль, полістильова стратегія виконання завдань, старші дошкільники з тяжкими порушеннями мовлення, навчальна діяльність, попередження труднощів навчальної діяльності.

В статье авторы определяют теоретические предпосылки необходимости исследования когнитивных стилей у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и обосновывают психолого-педагогические условия их формирования.

Ключевые слова: мышление, интеллект, когнитивный стиль, полистилевая стратегия выполнения заданий, старшие дошкольники с тяжелыми нарушениями речи, учебная деятельность, предупреждение трудностей учебной деятельности.

У дітей із тяжкими порушеннями мовлення (далі ТПМ) спостерігаються в якості вторинного недорозвинення труднощі в навчальній діяльності (Н. Гаврилова, І. Мартиненко, О. Мякушко, В. Тарасун, М. Шеремет). У цьому зв'язку, особливої актуальності набуває проблема вивчення когнітивних стилів, які мають тісний кореляційний зв'язок із результативністю навчальної діяльності (полезалежності-полenezалежності, аналітичності-синтетичності, імпульсивності-рефлексивності) у дітей із ТПМ. Дослідженням когнітивних стилів у руслі вітчизняної диференціальної психології займалися М. Єгорова, В. Колга, Т. Корнілова, Н. Лебедева, М. Холодна, І. Шкуратова, А. Шмельов та ін. У соціальній психології ця проблема частково висвітлена в дослідженнях І. Шкуратової, А. Южанінової, які пов'язують характеристики соціально-перцептивної сфери суб'єкта спілкування з особливостями когнітивного стилю і такими його складовими як полезалежність-полenezалежність, понятійна

диференційованість і когнітивна складність-когнітивна простота. Серед зарубіжних дослідників варто відзначити роботи Г. Уйткіна Дж. Кагана, Д. Гудноу, Р. Гарднера.

Формування когнітивних стилів у межах спеціальної психології та корекційної педагогіки розглядають В. Тарасун, О. Мякушко, які відносять когнітивні стилі до трансверсальних (наскрізних) здібностей і вивчають їх особливості у дітей із ТПМ. В. Тарасун доводить, що певні когнітивні стилі мають високий кореляційний зв'язок з навчанням і відповідно їх несформованість призводить до труднощів при здобутті знань дітьми із ТПМ [7]. Саме тому, актуальності набуває розробка методики формування когнітивних стилів, зокрема полістильової стратегії вирішення завдань, у дітей із важкими порушеннями мовлення як умови, що забезпечить ефективну навчальну діяльність цієї категорії дітей.

Метою нашої статті є обґрунтування психолого-педагогічних умов формування когнітивних стилів і полістильової стратегії вирішення завдань у дітей старшого дошкільного віку із ТПМ. Мета нашої статті була втілена у наступних завданнях, по-перше, визначити теоретичні передумови необхідності формування полістильової стратегії вирішення завдань дітьми з ТПМ (на прикладі моторної алалії, афазії, заїкання); по-друге, обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування когнітивних стилів і полістильової поведінки як основи для успішної навчальної діяльності дітей із ТПМ.

Інтелектуальний розвиток дітей із моторною алалією є предметом дискусії протягом десятиліть. У дослідженнях Р. Белової-Давид, В. Ковшикова, О. Корнева, В. Тищенко, Є. Соботович ми знаходимо різні дані щодо стану інтелектуальної сфери дітей із моторною алалією. Одна група дослідників стверджують, що інтелект при моторній алалії завжди первинно збережений (В. Ковшиков, Т. Філічева), інша – розглядає цей стан як варіант загального психічного недорозвитку (Р. Белова-Давид, В. Ковальов, Є. Кириченко) [2, 3].

Слід зазначити, що характер синдрому при алалії обумовлений складним комплексом різних чинників: ступенем недорозвинення мовлення, характером, загальним станом дитини, її віком, типом вищої нервової діяльності, системою медико-педагогічної впливу. Як відзначають Л. Голубєва, В. Ковшиков, Т. Філічева у таких дітей спостерігається збереження пізнавального інтересу, достатня розвиненість наочно-практичної і трудової діяльності та разом із цим спостерігається своєрідність окремих сторін мислення (несформованість деяких понять, уповільненість розумових процесів, зниження самоорганізації та ін.).

При алалії своєрідно формується мовне мислення, для якого необхідні повноцінні мовленнєві узагальнення. У дітей із алалією переважає бідність логічних операцій, зниження здібності до

символізування, узагальнення, абстрагування, порушення орального та динамічного праксису, акустичного гнозису, тобто у них ускладнені інтелектуальні операції, що вимагають участі мовлення [3]. При неускладненій моторній алалії всі види вербалізованих інтелектуальних операцій страждають в однаковому ступені. Більш вираженою є неповноцінність засвоєння та відтворення вербалізованих знань, що не підкріплені безпосереднім досвідом. Це відображає недостатньо розвинену здатність до чисто вербального навчання. Не менш складним для таких дітей є перехід із прагматичного рівня знань на теоретичний, понятійний, від денотативної функції слова до категоріальної [2].

Отже, у дітей із алалією знижені інтелектуальні операції, що вимагають участі мовлення і відповідають за його довільність і усвідомленість. Недорозвинення цих функцій призводить до затримок психічного розвитку, позначається на різних сторонах когнітивної діяльності.

Р. Белова-Давид у своїй роботі робить висновок, що наочно-дійове мислення у деяких дітей із моторною алалією знаходиться в задовільному стані, а в наочно-образному діти помітно відстають, словесно-логічне доступне лише найбільш розвиненим із цих дітей.

В експериментах Ю. Елькіна та В. Ковшикова спостерігалися різноманітні порушення самоорганізації, які негативно впливали на процес мислення. Ці порушення наявні в емоційно-вольовій і мотиваційній сфері дітей і виявлялися переважно в психофізичній розгальмованості, рідше – в загальмованості, а також у відсутності стійкого інтересу до завдань. Діти тривалий час не включалися в проблемну ситуацію, або дуже швидко починали виконувати завдання. При цьому оцінювали проблемну ситуацію поверхово, не розуміючи її суті. Дослідники зауважують, що при здійсненні операцій невербального образного та понятійного мислення зі знайомими предметами діти з експресивною алалією, як правило, не відчують труднощів. Для частини дітей характерне уповільнення розумового процесу та більше, в порівнянні з нормою, число спроб при виконанні розумових операцій. Негативно впливають на виконання завдань емоційна збудливість дітей, їх рухова розгальмованість, негативізм, що зазвичай проявляється у ставленні до мовлення.

О. Корнев у своїх роботах робить акцент на тому, що невербальні субтести діти з моторною алалією виконують в середньому не гірше за дітей із нормальним психофізичним розвитком. Саме зрілість образного та конструктивного мислення врівноважує неповноцінність вербально-логічних компонентів інтелекту та забезпечує достатньо високий рівень адаптаційних можливостей дитини [3].

Р. Мартинова, Є. Соботович, Т. Фотекова відзначають, що у дітей із моторною алалією спостерігаються порушення функціонально-операційної сторони мислення (аналізу, синтезу, узагальнення,

порівняння, класифікації, виключення зайвого поняття), а також уповільненість і ригідність розумових процесів, що викликана затримкою мовленнєвого розвитку.

Є. Соботович досліджуючи мислення дітей із моторною алалією виявила, що вони здатні до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висновків, абстрагування і узагальнення. Від дітей без порушень мовлення їх відрізняє нижчий рівень узагальнення, недостатня гнучкість і динамічність мислення, уповільнений темп засвоєння тих чи інших закономірностей, недостатня усвідомленість, довільність мислення. Інтелектуальну недостатність цих дітей, на її думку, визначають три чинники: вторинне недорозвинення інтелекту; уповільнений темп психічного розвитку; вибіркова недостатність окремих психічних функцій.

Отже, у дітей із моторною алалією низька мовленнєва активність обмежує запас загальних понять. Неповноцінність мовлення при алалії через системну будову психічної діяльності людини, при якій пізнавальні, вольові та мотиваційні процеси знаходяться у нерозривній єдності, обумовлюють низку особливостей розвитку дитини, впливають на протікання цих процесів, викликаючи їх своєрідність.

Якщо при алалії аналізу підлягає співвідношення міри затримки мовленнєвого розвитку та розвитку мислення на певних вікових етапах, то у випадку афазії були встановлені загальні порушення, характерні для більшості форм афазії. Наприклад, особи з моторною і сенсорною афазією виявляють тенденцію до конкретизації і вузького розуміння значень ознак конкретних об'єктів. Осіб із семантичною афазією відрізняє ряд особливостей: труднощі розуміння переносного змісту прислів'їв і приказок, погіршення показників конструктивного мислення.

Встановлено, що при всіх синдромах афазії знижений темп розумових процесів, і спостерігаються порушення окремих розумових операцій. Це виявляється в дефектах аналізу та синтезу наочних ознак предметів і ситуацій, а також в розладах операцій за поняттями і в труднощах встановлення логічних зв'язків і стосунків у наочних і уявних ситуаціях.

При різних синдромах афазії порушуються переважно різні компоненти розумового процесу. При моторній і сенсорній афазії у зв'язку з розладами мовної системи порушуються вербальні компоненти мислення. Це виявляється в ослабленні вербальних асоціацій, порушенні актуалізації конкретних наочних і абстрактних родових і видових значень слів, в звуженні багатозначності слова. При тім'яних ураженнях і синдромі семантичної афазії разом із розладами мовної системи страждає і наочна основа мислення, а, крім того, істотно ускладненою виявляється взаємодія вербальних і образних компонентів розумових операцій. Порушуються операції порівняння, встановлення як власне просторових, так і логічних (просторово-часових, причинно-

наслідкових) зв'язків будь-яких об'єктів, що порівнюються: деталей предметів, понять, фрагментів ситуацій. Виняткові труднощі для цієї групи осіб представляє абстрагування від конкретних образів і узагальнення на основі понятійних ознак [2].

Отже, при афазії, так як і при алалії виникають не тільки системні порушення всіх видів мовленнєвої діяльності, але також порушуються вищі психічні функції.

Розглядаючи в контексті тяжких порушень мовлення заїкання, дослідниками з'ясовано, що у дітей із даним порушенням мовленнєвого розвитку не відмічається суттєвих змін інтелекту (В. Калягін, Т. Овчіннікова). Але разом з тим, як зазначає З. Тартаковський, відмічається прискорений характер мислення в результаті чого відбувається своєрідне неузгодження їх артикуляційних можливостей та темпу мислення. Дифузний, невизначений характер порушень уваги, пам'яті та деяких інших процесів, що полягає в зниженні загального потенціалу структурування діяльності також дозволяє передбачати наявність в осіб із заїканням труднощів процесу мислення. В осіб із заїканням відмічається достатня збереженість логічного мислення, здатність структурувати сприйнятий матеріал. Разом із цим у мисленнєвому процесі даної категорії осіб спостерігається схильність до надмірної деталізації, значна емоційна забарвленість, схильність до сумнівів і вибору варіантів. Мислення в осіб із заїканням пов'язує окремі відчуття і узагальнене сприймання мовленнєвих затиань, формує уявлення і поняття про свій мовленнєвий дефект, який визначає соціально-психологічний статус особистості в суспільстві.

Загалом за даними досліджень Ю. Рудей та Н. Лобанова діти з тяжкими порушеннями мовлення характеризуються такими особливостями мисленнєвої діяльності:

- труднощами у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, у виконанні вербального варіанта проби на виключення четвертого зайвого, їм недоступне виконання предметного варіанта проби на аналогії, складно порівняти предмети без опори на зоровий зразок;

- дослідження операцій узагальнення на вербальному та невербальному матеріалі свідчать про суттєве відставання і своєрідність у розвитку цієї операції у старших дошкільників;

- наявність серйозної диспропорції в розвитку інтуїтивно-практичного та словесно-логічного узагальнення;

- діти з труднощам диференціюють суттєве від загального, відображають у судженнях випадкові сторони предметів або явищ, і не суттєві взаємозв'язки між ними;

- труднощі у встановленні складних узагальнень, обумовлені недорозвитком симультанних процесів при виділенні основи для групування об'єктів [4, 5].

Таким чином, визначивши та проаналізувавши типові порушення у стані інтелектуальної сфери та причини їх виникнення, можна зробити висновки, що у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення починає своєрідно розвиватися інтелектуальна сфера. А оскільки когнітивні стилі є одним із компонентів інтелекту, можна припустити, що й вони відзначаються особливостями свого формування та розвитку.

Підходи до розробки методики формування когнітивних стилів і полістильової стратегії вирішення завдань ґрунтуються на наступних *теоретичних положеннях*:

1. *Когнітивні стилі – чинник розвитку інтелектуального потенціалу.* В. Селіванов підкреслює, що когнітивний стиль є сполучною ланкою між мисленням і цілісною особистістю. Він відображає міру узагальненості й диференційованості афекту від інтелекту та поєднує в собі індивідуальні відмінності потребово-мотиваційного та перцептивного характеру [6]. Дослідник відзначає регулятивний та пізнавальний ефекти стильового феномену, які сприяють продуктивній діяльності інтелекту. На суттєвість зв'язку когнітивного стилю з інтелектом вказує І. Скотнікова, яка вважає, що когнітивні стилі є детермінантами стратегій інтелектуальної діяльності.

2. *Полістильова поведінка в старшому дошкільному віці пов'язана з пластичністю особистісних параметрів.* Це пов'язано з тим, що саме в дитячому віці міра рухливості, мінливості особистісного плану пізнавальної активності максимальна. Це обумовлено загальною несформованістю психологічних структур дитини, існуванням більш значної перспективи розвитку, загальною імпульсивністю, а також більшою рухливістю нервової системи в цьому віці. Відсутність достатнього особистісного досвіду, а значить готових, відпрацьованих форм і способів пізнавальної взаємодії з об'єктом приводить до більш легкої асиміляції полярних дій, суджень, гіпотез з відповідним особистісно-емоційним супроводом. Саме тому старший дошкільний вік ми вважаємо найбільш оптимальним для формування полістильової поведінки у дітей із ТПМ.

3. *Оскільки когнітивні стилі тісно пов'язані з інтелектуальною сферою, то формування розумових дій повинно відбуватись поетапно, а також при використанні різних способів дії.* Способи дії можуть мати різну форму: матеріальну, зовнішньомовленнєву, розумову. Матеріальна форма – це об'єкт дії представлений реальними предметами, або матеріалізованими (моделі, схеми, креслення). Ці форми дають змогу розкрити зміст дії – склад операцій, їх послідовність, здійснити об'єктивний контроль за виконанням кожної операції, яка входить до складу дії [1]. Зовнішньомовленнєвій формі дії характерно представлення об'єкту дії у вигляді мовлення – усного або писемного, міркування вголос. При цьому дії набувають теоретичного, ідеального

вигляду, водночас супроводжуються зовнішнім спостереженням. Розумова форма дії відбувається внутрішньо, її структурними елементами є уявлення, поняття, операції, які здійснюються подумки. Така дія вже пройшла шлях інтеріоризації.

Процес формування розумових дій за П. Гальперінім в узагальненому вигляді можна представити таким чином: I етап – дія мотивується, тобто, вводиться у структуру певної діяльності й спрямовується на конкретну мету; II етап – складається схема орієнтувальної основи дії, тобто, створюються умови досягнення мети. У процесі засвоєння дії ця схема перевіряється й уточнюється; III етап – формування дії у матеріальній (матеріалізованій) формі; IV етап – „гучна соціалізована мова”, умови виконання дії відображаються у мовленні, яке виступає опорою становлення дії [1].

Таким чином, у процесі оволодіння будь-яким структурним компонентом інтелектуальної діяльності, механізми формування розумової дії мають єдину психологічну основу. Вони передбачають організацію зовнішніх (практичних) дій на спеціально створеній основі та поступовий їх перехід у внутрішній план.

4. *Дитина є суб'єктом корекційного впливу*, тому корекційна робота без врахування її суб'єктивного досвіду, її індивідуальних особливостей не може бути ефективною. Правильно побудований корекційний процес повинен будуватися на основі максимальної диференціації та індивідуалізації корекційної роботи з дітьми, своєчасного врахування їх конкретних досягнень та найближчих потенційних можливостей.

5. *Проведення корекційної роботи з урахуванням провідного виду діяльності*. Саме в старшому дошкільному віці створюються умови для зміни провідного виду діяльності, розпочинається поступовий перехід від ігрової до учбової діяльності. У зв'язку з цим, у структуру корекційних занять нами були включені як ігрові, так і навчальні форми роботи, з переважанням ігрових.

Розробка та реалізація формувальної методики здійснювались на основі наступних *психолого-педагогічних умов*:

1. *Активне усвідомлене оволодіння дитиною в процесі діяльності основними її компонентами* (мотиваційно-орієнтувальними, операційними, оцінювально-контрольними). Необхідним було привернення уваги дітей до власної регуляції дій, формування інтересу до неї. Це досягалось як шляхом організації цікавих ігрових та учбових занять, так і шляхом підтримки активного ставлення дитини до діяльності, яка повинна викликати позитивні емоції від її здійснення.

2. *Формування полістильової поведінки при розв'язанні завдань потребує організації ситуації успіху в діяльності кожної дитини*. При цьому важливою є підтримка будь-яких зусиль дитини. Вона повинна

переживати успіх при виконанні завдань, тому останні пропонувалися в порядку зростаючої складності.

3. *На кожному етапі формування полістильової стратегії розв'язання завдань повинні враховуватися індивідуальні особливості, конкретні досягнення кожної дитини, що дасть можливість реалізувати індивідуальний підхід у процесі корекційно-розвивальної роботи і покращити її результативність.*

4. *Орієнтація на зону найближчого розвитку дитини, що дасть можливість реалізувати її найближчі потенційні можливості.* Оптимальні умови для формування когнітивних стилів у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ створюються тоді, коли пропонуються завдання, які випереджають рівень їх актуального розвитку, але не виходять за межі потенційних можливостей.

5. *Створення корекційно-розвиваючого середовища, що передбачає комплексний психолого-педагогічний вплив та інтеграцію різних видів діяльності.*

Основними засобами реалізації зазначених теоретичних положень та психолого-педагогічних умов були наступні: емоційно забарвлені види діяльності (образотворча діяльність, конструювання, ліплення); дидактичні, рухливі та логічні ігри та ігрові завдання; наочні моделі – зображення предметів, зразки.

Формувальний етап експерименту мав *підготовчий та основний етапи*. Метою підготовчого етапу було формування підґрунтя для переробки інформації через розвиток просторових уявлень з метою подальшого розвитку полістильової поведінки. Метою основного етапу було формування таких когнітивних стилів як полenezалежність, рефлексивність, синтетичність та впровадження полістильової стратегії розв'язання завдань.

Методика передбачала наступні етапи формування полістильової стратегії вирішення когнітивних завдань дітьми старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

I. Розвиток просторових уявлень як підґрунтя для переробки інформації. Просторові уявлення набувають особливого значення у період підготовки дитини до школи і шкільного навчання, оскільки вони є базисом, на якому надбудовується вся сукупність вищих психічних процесів. Підвищення рівня функціонування просторових уявлень сприятиме засвоєнню нею таких базових алгоритмів, які полегшать сприйняття і переробку отриманої інформації [7]. Оскільки система, яка відображає категорії простору, має складну будову, то формування просторових уявлень та понять у старших дошкільників із ТПМ необхідно розпочинати з більш низького рівня: діти не зможуть зрозуміти та засвоїти просторові відношення більш високого порядку, якщо не оволодіють їх азами.

Враховуючи вище зазначене, ми вважаємо, що формування категорії простору у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ повинно мати таку послідовність: 1) усвідомлення схеми власного тіла (диференціація уявлень дітей про верхні та нижні частини тіла, фронтальні та бокові сторони тіла, праву та ліву його частини) та формування просторових уявлень про взаємовідносини зовнішніх об'єктів і тіла; 2) формування уявлень дитини про три виміри простору; 3) формування вміння структурувати одновимірний простір; 4) формування вміння структурувати двовимірний простір; 5) формування проєкційних уявлень – уміння передавати трьохвимірні об'єкти на площині.

Підготовчий етап передбачав проведення 6-ти занять із формування категорії простору. Заняття проводилися в індивідуальній формі.

II. Розвиток здатності до полістильового вирішення завдань. Основною метою другого етапу формувальної методики було: 1) сформувати у дітей незалежність від поля в процесі виконання перцептивних завдань. Для цього були поставлені такі завдання: створити ситуацію успіху в процесі виконання завдань; стимулювати мисленнєву активність; узагальнити уявлення про структуру простих стимульних фігур; навчити диференціювати поле складних зображень; 2) сформувати рефлексивний когнітивний стиль шляхом виконання наступних завдань: стимулювати мисленнєву активність; розвивати увагу, зокрема її концентрованість; розвивати вміння застосовувати систематичність при аналізі предметів, завдань; навчити дитину ретельно обмірковувати перед прийняттям рішення; 3) сформувати синтетичний когнітивний стиль за умови виконання таких завдань: розвивати уміння виділяти спільні ознаки між предметами та об'єднувати предмети на основі цих спільних ознак; розвивати здатність виділяти та орієнтуватися на приховані характеристики об'єктів, на додаткові ознаки; 4) сформувати полістильову стратегію виконання когнітивних завдань.

Основний етап формувальної методики передбачав проведення 22 занять, спрямованих на формування зазначених когнітивних стилів та полістильової поведінки. Заняття проводились в індивідуальній формі.

Таким чином, обґрунтовані нами психолого-педагогічні умови формування когнітивних стилів і полістильової стратегії виконання завдань дають змогу на якісно новому рівні вдосконалити корекційно-розвивальну роботу з дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ з метою попередження майбутніх труднощів навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236–277.
2. Калягин В.А. Логопсихология. – М.: Академия, 2006. – 320 с.

3. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.
4. Лобанова Н. Е. Особенности операций обобщения у старших дошкольников с речевым недоразвитием // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – №6. – С. 43-49.
5. Рудей Ю.С. Состояние слухоречевой, зрительной памяти и интеллектуальной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи // Коррекционная педагогика. – 2008. – №2. – С. 75-77.
6. Селиванов В. В. Мышление в личностном развитии субъекта: дис. доктора психол. наук: 19.00.01./ Смоленский государственный университет. – Смоленск, 2003. – 382 с.
7. Тарасун В. В. Трансверсальні здібності: оцінювання і розвиток. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 160 с.

In the article authors determine theoretical pre-conditions of necessity of research of kognitivnykh styles for the children of senior preschool age with heavy violations to broadcasting and ground the psikhologo-pedagogichn³ terms of their forming.

Keywords: thought, intellect, kognitivnyy style, polistileva strategy of implementation of tasks, senior under-fives with heavy violations to broadcasting, educational activity, warning of difficulties of educational activity.

Отримано 06.12.2010 р.