

mentally retarded younger students, updating compensatory abilities , and provides for training pilot program individual-group correction in extracurricular activities. Stage of individual sessions included basic period (1-9 sessions) and synthesis (10-15 sessions). Individual classes built for a specific pattern and consisted of five parts or phases. Stage group sessions included fixing period (15-26 sessions). Auxiliaries correction of violations emotional development, which were used in remedial classes were: painting, music, sculpture, listening to music. The theoretical basis for the allocation of indirect effects technology is the idea of "pedagogical environment" - the theory and technology of indirect impact (through the medium) the formation and development of the child. Technology indirect influence aimed at maximizing the correction capabilities of the educational environment and establishes a spatially experimental subject, didactical and social conditions of the educational environment. Spatially substantive, educational and social components of the environment on the one side serve as attributes or aspects of the review, defining meaningful and material content, on the other side - as resources are included in the activities of participants in the educational process (V.A. Jasvin). The article reveals the features of the experimental space-subject, educational and social conditions of the educational environment of the individual forms of training, rehabilitation center and boarding school.

Keywords: emotional development, mental retardation, learning environment.

Отримано 1.9. 2014

УДК 376 – 056.36

І.І. Ковальчук

ПРОБЛЕМА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПІДХІД

У статті проаналізовано теоретичні аспекти проблеми інтелектуального розвитку дітей в історичному ракурсі, зокрема зосереджено увагу на процесі навчання нормальних та розумово відсталих дітей.

Ключові слова: інтелектуальний розвиток, розумова відсталість, здатність до навчання.

В статье рассмотрены теоретические аспекты проблемы интеллектуального развития детей в историческом ракурсе,

сконцентровано внимание на процессе обучения нормальных и умственно отсталых детей.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, умственная отсталость, способность к обучению.

За офіційними даними департаменту медичної статистики Міністерства охорони здоров'я України в нашій державі понад 135 тисяч дітей мають порушення психофізичного розвитку. Це становить 1,5% від загальної кількості дітей країни. Як засвідчують аналітичні матеріали, ці показники значно менші від середньосвітових. Зокрема, за даними Європейської академії з вивчення питань інвалідності показник дитячої інвалідності (важкі дитячі патології) у розвинених країнах коливається у межах 2,5% від загальної кількості дітей. Окрім цього, ще близько 8% дітей мають психофізичні порушення, які спричинені розладами слуху, комунікації, інтелекту, поведінки тощо. Водночас дані психолого-медико-педагогічних консультацій, що функціонують в Україні, засвідчують, що дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, в Україні понад 1 млн. Це становить 12,2% від загальної кількості дітей у країні. Такі статистичні дані значно відрізняються від показників офіційної медичної статистики, відповідають середньосвітовим показникам та мають неупереджений характер, оскільки зібрані оперативними службами, що надають допомогу на місцях [7].

Діти з порушеннями розумового розвитку потребують особливої уваги й підтримки з боку держави, оскільки в сучасному суспільстві зберігаються уявлення про неможливість здійснення суттєвого впливу на їх майбутню долю. Відповідно, перед науковцями та практиками вкотре постають проблеми надання ефективної допомоги за наявності у дітей інтелектуальної сфери.

Для визначення значущих показників інтелектуальної сфери ми звернулися перш за все до аналізу поняття “розумовий розвиток”. Незважаючи на широке використання цього терміну, питання щодо його сутності залишається дискусійним.

Проблема розумового розвитку сягає у найдавніші часи. Ще давньогрецький філософ VI-V століття до н.е. Геракліт наголошував на великій ролі розуміння в житті людини, бідкаючись, що “більшість людей не розуміє того, з чим зустрічається, та й навчившись вони не розуміють, їм же самим здається, що розуміють”, “Ті, хто слухаючи, не розуміє, уподібнюються глухим” [1, с. 378].

Арістотель (IV ст. до н.е.) зазначав, що у розумовому розвитку важливим є формування понять, наголошуючи на великому значенні вміння давати їм визначення. “Визначальне поняття, – говорив він, – має робити ясным не тільки “те, що є” кожна річ, як це робить більшість визначень, але в ньому повинна бути і розкриватися також і причина” [1,

с. 345].

Уже в давні часи робиться спроба визначити сутність розумового розвитку. Згадуваний нами Арістотель, зокрема, говорив, що розум полягає не тільки в знанні, але й в умінні впроваджувати знання в справи [2, с.76].

Вислів Декарта “Я мислю, отже я існую” К. Гельвецій витлумачив по-своєму і запропонував формулу: “Я відчуваю, отже я існую”. Головною характеристикою людини є розум. Розум, за Гельвецієм, є не що інше, як властивість матерії, яка здатна змінюватись. Людина має знайти засіб використання цієї здатності у своїх інтересах, і цей засіб – виховання.

Французький філософ XVIII століття Гольбах Анрі в своїй праці “Система природи” до структури розвиненого розуму відносив уміння “схоплювати одним поглядом всі пункти широкого горизонту”, вміння бачити “предмети і відношення так, як вони є на ділі”. Його співвітчизник, письменник XIX століття Стендаль одну із ознак розвиненого розуму вбачав у його гнучкості [1, с. 278].

Г. Сковорода проблему розуму закликав розглядати в суворо особистісному контексті: “Всяка имеет свой ум голова”, – говорив він [1, с. 238]. За Т. Шевченком, визначальною складовою розвиненого розуму є вміння самостійно вчитися “так, як треба”. Л. Толстой звертав увагу на таку особливість розвинутого розуму, як здатність знати, що робити в першу чергу.

Ми будемо далі у тексті вживати терміни “інтелект”, “розум” як ідентичні.

Значний внесок у розробку теорії розумового розвитку зробили такі відомі російські і українські психологи та педагоги: Л. Виготський (1931), С. Рубінштейн (1976), Г. Костюк (1950), О. Леонт'єв (1969), Н. Менчинська (1965), О. Кабанова-Меллер (1968), В. Давидов (1960), М. Скоткін (1965), І. Лернер (1981) та інші.

Вітчизняні психологи та педагоги визнають провідну роль навчання в розумовому розвитку (навчання веде за собою розвиток).

Інша ідея (К. Ушинський, 1864; І. Сеченов, 1902) полягає в тому, що голова дитини не уподібнюється посудині, що наповнюють водою – чим більше, тим повніше. Важливо не тільки те, чому вчити, але і як вчити. Розумовий розвиток тісно пов'язаний із засвоєнням знань, у той же час не зводиться до нього, тобто неправомірно ставити знак рівності між сумою набутих знань та рівнем розвитку. “Наполовину розумовий розвиток людини, – відмічав І. Сеченов, – і відбувається так, наскільки вона відтворює та засвоює елементи власного і чужого досвіду. Але хто не знає, що людина, навчившись мислити, вміє не тільки засвоювати елементи досвіду, але утилізувати його показники – застосовувати їх до справи? Як мислитель вона вміє спостерігати та аналізувати результати аналізу та порівняння і, нарешті, дошукуватись причин явищ. Наскільки в усіх цих випадках людина є діячем, весь комплекс явищ називають

“діяльним мисленням” [1, с. 481].

Розумовий розвиток – вміння користуватися одержаними знаннями та застосовувати їх на практиці. Останнє вимагає розвинутого вміння спостерігати, бачити факти, порівнювати та аналізувати їх, доходити висновків та узагальнень, тобто розвинутого мислення. Т. Едісон наголошував, що найважливіше завдання цивілізації – навчити людину мислити.

Поняття інтелекту в психології не має цілісного, системного визначення. Інтелект визначається як відносно стала структура розумових здібностей індивіда, його ототожнюють з пізнанням взагалі, з системою розумових операцій, з пізнавальними здібностями людини, зі стилем і стратегією рішення проблем, з когнітивним стилем, як пізнавальним досвідом і ставленням до світу. Інтелект в цілому є дещо більшим, ніж сума його складових.

Уявлення про природу інтелекту змінили експериментально-психологічні дослідження, що трактують будь-яке психічне явище як процес. Згідно з таким баченням психічне є живою реальною діяльністю, що характеризується процесуальністю, динамічністю, безперервністю. У цьому процесі формуються механізми інтелектуальної діяльності. Так, С. Рубінштейн сформулював принцип єдності свідомості та діяльності; О. Леонтьєв розробив проблему спільної побудови внутрішньої і зовнішньої діяльності як сукупності дій, спрямованих на досягнення мети).

Критикуючи погляд на інтеріоризацію зовнішніх дій (засвоєння значень словесних знаків або власних предметних дій) як основний механізм розумового розвитку, С. Рубінштейн послуговувався теоретичною формулою, згідно з якою зовнішні впливи завжди коригуються внутрішніми умовами. Можливість засвоєння (привласнення) будь-яких знань, способів поведінки передбачає наявність внутрішніх психологічних передумов, зокрема початкового рівня розумового розвитку. Інтелектуальні здібності, з одного боку, є результатом навчання, з іншого – його передумовою.

Отже, індивідуальний інтелект формується шляхом утворення, генералізації та закріплення розумових операцій – аналізу, синтезу, узагальнення [2, с. 89].

Так, згідно з О. Леонтьєвим, інтелект виникає вперше там, де поведінковий акт ділиться на дві фази: фазу підготовки можливості здійснення тієї або іншої дії і фазу її реалізації. Тобто, суть інтелекту, який зароджується в філогенезі психічної спроможності, полягає в тому, що орієнтування в ситуації переміщується з рівня розгорнутих рухових проб у внутрішній план – виникає той відомий феномен „паузи” (уповільнення, відтермінування реагування), який у тварин є поведінковим проявом інтелектуальної активності [2, с. 96].

Питання показників розумового розвитку дітей стало предметом спеціальних досліджень. Нашими вітчизняними психологами

встановлені такі показники розумового розвитку: вміння оперувати засвоєними поняттями (Л. Виготський, 1931); оволодіння мислинними операціями, процесами, прийомами (С. Рубінштейн, 1976; Н. Менчинська, 1965); перенесення розв'язання задачі в інші умови (С. Рубінштейн, 1976); перенесення операцій, засвоєних у даному навчальному предметі, на позанавчальну діяльність (О. Леонтьєв, 1969); встановлення багатосторонніх зв'язків між причинами та наслідками; широке перенесення прийомів, узагальнених “міжпредметним” шляхом, на навчальну і позанавчальну діяльність (О. Кабанова-Меллер, 1968); вміння аргументувати міркування, оцінювати події та явища та ін.

Л. Виготський створив психологічну систему, яка не вивчена повністю. Фактично всі галузі психології, як у сфері теорії, так і у сфері практичного застосування, знаходяться під впливом його ідей. Сам термін “інтелект” у його роботах вживається досить рідко, оскільки при такому підході у ньому немає необхідності – на місце інтелекту природно і несуперечливо постає понятійне мислення (свідома, категоріально-логічна форма інтелектуальної діяльності), а у якості критерію розвитку інтелекту виступає міра спільності поняття [6, с. 115].

У рамках культурно-історичної теорії вищих психічних функцій Л. Виготського (1931) проблема інтелекту розглядається як проблема розумового (загалом – психічного) розвитку дитини. Розвиток інтелекту дитини здійснюється під впливом таких провідних факторів: як вживання знарядь (матеріальних засобів організації інтелектуального контакту зі світом у вигляді рахункових паличок, мікроскопа тощо); оволодіння знаками (у вигляді засвоєння значень слів рідної мови, а також різноманітних засобів буквенної та візуальної символіки); включення в соціальну взаємодію з іншими людьми (у вигляді різних форм допомоги і підтримки з боку дорослих).

На думку Л. Виготського, існує принципова різниця між натуральним інтелектом як продуктом біологічної еволюції і історично виниклою формою людського інтелекту, будова якого заснована на функціональному вживанні слова. Тому механізм інтелектуального розвитку дитини пов'язаний із формуванням у його свідомості системи словесних значень, перебудова якої характеризує напрямок росту його інтелектуальних можливостей [6, с. 116].

С. Рубінштейн підкреслював, що психічне як жива реальна діяльність характеризується процесуальністю, динамічністю, безперервністю. Відповідно механізми інтелектуальної активності складаються не до початку діяльності, а саме в процесі самої діяльності [6, с. 129].

Критикуючи погляд на інтеріоризацію зовнішніх дій (засвоєння значень словесних знаків або власних предметних дій) як основний механізм розумового розвитку, С. Рубінштейн послуговувався теоретичною формулою, згідно з якою зовнішні впливи завжди коригуються внутрішніми умовами. Можливість засвоєння

(привласнення) будь-яких знань, способів поведінки передбачає наявність внутрішніх психологічних передумов, зокрема початкового рівня розумового розвитку. Інтелектуальні здібності, з одного боку, є результатом навчання, з іншого – його передумовою.

С. Рубінштейн висуває актуальне положення про те, що “...не можна визначити розумові здібності, інтелект людини по одному лише результату його діяльності, не розкриваючи процесу мислення, який до нього призводить” [2, с. 97].

Отже, індивідуальний інтелект формується шляхом утворення, генералізації та закріплення розумових операцій – аналізу, синтезу, узагальнення.

Іншим похідним компонентом інтелектуальних здібностей є злагоджена і відпрацьована сукупність операцій (розумових дій, за допомогою яких може здійснюватися відповідна діяльність). С. Рубінштейн вводить поняття “мислення-здатність”, протиставляючи його “мисленню-навику”, і підкреслюючи тим самим, що до пояснення механізмів інтелекту потрібно йти через вивчення внутрішніх закономірностей операціонально-процесуальної динаміки мислення [6, с. 136]. Відтак, суть інтелектуального виховання особистості полягає у формуванні культури тих внутрішніх процесів, які лежать в основі здатності до постійного виникнення у людини нових думок, що, власне, і служить самим очевидним критерієм рівня інтелектуального розвитку.

П. Гальперін (1985), Н. Тализіна (1998), виходячи з принципу єдності свідомості та діяльності, розглядають засвоєння знань як процес, що відбувається в результаті виконання та оволодіння певних дій (зовнішні, матеріальні; голосно-мовленнєві без опори на предмети чи їх образи; внутрішньомислиннєві), які є важливим засобом розумового розвитку.

Н. Менчинська (1965), Г. Костюк (1950) та інші науковці у своїх дослідженнях виявили залежність засвоєння учнями матеріалу від структури їх пізнавальної діяльності, яка, у свою чергу, визначається змістом та методами навчання, тобто залежність засвоєння знань і розвитку мислення учнів від характеру навчання.

Досліджуючи розвиток особистості дитини, Н. Менчинська розглядає передусім розумовий аспект. На її думку, він багаторівневий, ієрархічний за своєю будовою: включає в себе ряд шарів – поверхневих, глибинних, пов'язаних з особистістю загалом [4, с. 12]. До поверхневого належать знання, їх запас і ступінь систематичності, до глибинних – інтелектуальні уміння; сформовані якості розуму. Н. Менчинська наголошує, що неспівпадання обсягу знань з розумовим розвитком свідчить про те, що не самі знання є показником розумового розвитку, а темп їх засвоєння чи темп просування при самостійному оволодінні знаннями.

Б. Ананьєв, Н. Менчинська приймають за критерій розумового розвитку здатність до навчання або научуваність, яка розуміється як індивідуально-психологічні особливості, які зумовлюють успішність

учбової діяльності, швидкість і легкість оволодіння новими знаннями, широту їх переносу [4, с. 12]. З. Калмикова (1977) пояснює розумовий розвиток широко, включаючи в нього не тільки пізнавальні процеси, але й емоційно-вольові і навіть характерологічні сторони особистості. У психологічному словнику розумовий розвиток визначається як процес розвитку, вдосконалення інтелектуальної сфери і пізнавальних здібностей людини. Структура інтелекту в цьому ж словнику визначена таким чином, що центральне місце в ній посідає здатність до виконання різноманітних операцій логічного мислення. Ця здатність значною мірою зумовлена рівнем розвитку інших розумових здібностей, зокрема обсягом оперативної пам'яті та стійкістю уваги.

К. Платонов (1971) розглядає сутність розуму як сукупність індивідуальних здібностей мислення і розуміння людини. Властивості розуму – швидкість, ясність, критичність, глибина, гнучкість, широта, творчість.

Завданнями розумового виховання на сучасному етапі є формування у дітей нового обсягу знань про навколишні предмети і явища (суспільне життя, працю дорослих, живу й неживу природу, самообслуговування тощо) та способи мислинневої діяльності – уміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, робити прості узагальнення.

Розумове виховання можливе лише за умови отримання дітьми свідомо засвоєних знань, з яких починається навчання.

Сучасні дослідники дошкільної корекційної педагогіки О. Катаєва, О. Стребелева визначають, що розумовий розвиток потрібно розглядати не лише як оволодіння знаннями і способами мислення, але й як формування окремих емоційно-моральних та мотиваційно-вольових якостей особистості. Цей процес відбувається як в процесі спілкування з дорослими, в іграх з однолітками, так і в процесі систематичного навчання. Корекційно-виховна робота з розумового розвитку спрямовується на формування уваги, запам'ятовування, сприйняття, а також виховання окремих якостей особистості [3, с. 125].

О. Стребелева запропонувала методичну систему з формування мислення як діалектичного процесу, в якому кожен з видів мислення є необхідним компонентом загального мислинневого процесу. В основі корекційно-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми реалізовано фундаментальне психологічне положення про генетичний зв'язок різних форм мислення. У дошкільному віці взаємодіють три основні форми мислення: наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне, які складають разом єдиний процес пізнання реального світу. У різні моменти розвитку дитини можуть переважати то одна, то інша форма мислення, у зв'язку з цим пізнавальний процес набуває специфічного характеру [3, с. 135].

Для розуміння особливостей розвитку та корекції особистісної сфери дітей, з якими працює корекційний педагог, важливо враховувати суттєву різницю між термінами “інтелект” та “розум”. Як наголошує

В. Синьов, “вживаючи поняття “розум”, психологія і педагогіка мають на увазі сукупність пізнавальних процесів людини (сприймання, мислення, пам’яті, уяви), які забезпечують розуміння нею того, що пізнається. А у поняття “інтелект” включають сукупність пізнавальних здібностей особистості, які об’єднують не лише зазначені вище пізнавальні, а й інші психічні процеси (емоції, волю), а також ті властивості особистості, які пов’язані із її спрямованістю (потяги, бажання, інтереси до інтелектуально-пізнавальної діяльності, її мотивацію), досвідом (якості наявних знань), характерологічними рисами (самостійність, критичність) тощо” [5, с. 17].

Н. Стадненко при дослідженні інтелектуального розвитку дошкільників приймає саме научуваність як параметр розумового розвитку: “... научуваність – це сукупність тих інтелектуальних властивостей людини, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності” [4, с. 13].

Таким чином, проблема вивчення інтелектуального розвитку представлена розмаїттям поглядів та теорій, що виникали як у прадавні часи, так і в наступних епохах. Прослідковується діалектичний зв’язок та наступність у підходах науковців до даної проблематики, відстежується поглиблення, деталізація, розгалуження у вивченні феномену „розумовий розвиток”, визначено його структурний та операційний компоненти, проаналізовано залежність між розумовим розвитком та навчанням, визначено „научуваність” як важливу характеристику розумового розвитку.

Список використаних джерел:

1. Античные философы. Свидетельства. Фрагменты. Тексты / Сост. доц. А.А. Аветисьян. – К.: Изд. КГУ им. Т.Г. Шевченко, 1955. – 675 с.
2. Галян І.М. Психодіагностика: навч. посіб. / І.М. Галян. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Академвидав, 2011. – 464 с. – (Серія “Альма-матер”).
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
4. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Авторський колектив: Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Борщевська Л.В., Обухівська А.Г. – Кам’янець-Подільський: видавництво "Абетка", 1998. – 144 с.
5. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) / В.М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 238 с.

6. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

List of references:

1. The ancient philosophers. Evidence. Fragments. Lyrics / Comp. Assoc. A. A Avetisyan. – To .: Publishing. KSU. T.G Shevchenko, 1955. – 675 p.
2. Galyan I.M. Psychodiagnostics. Tutorial. / I.M. Galyan. – 2-n species. Stereotype. – К .: Akademydav, 2011. – 464 p. – (Seriya "Alma Mater").
3. Kataeva A.A, EA Strebeleva A. E. Preschool Correctional: Textbook for students of pedagogical universities / AA Kataeva, EA Strebeleva. – М.: humanity. ed. VLADOS Centre, 1998. – 208 p.
4. Methods of diagnosis of abnormalities in the mental development of younger students and older preschoolers / Stadnenko N.M, Illyashenko T. D, Borschevska L.V, Obuhivska A.G. – Kamyanets-Podilsky: "Abetka" 1998. – 144 p.
5. Sinov V.M. The general principles of corrective psychopedagogiky (olihofrenopedagogiky) / V.M Sinov. – To view.: IKPP of M.P. Dragomanov, 2007. – 238 p.
6. Holodnaya M.A Psychology of Intelligence: Paradoxes of the study. 2nd ed., Rev. and ext. / M.A. Holodnaya. – St. Peter.: 2002. – 272 p.

The article describes the theoretical aspects of intellectual development of children in a historical context, to focus on the learning process of normal and mentally retarded children.

The study of mental development of children with normal intelligence and children with mental retardation gives the opportunity to confirm that the main difference between them lies in the ability to learn.

The main task of the intellectual development of mentally retarded children at the present stage is to improve the correction forms of education and training.

To understanding the development and correction of personal sphere of children with whom the correctional educator, it is important to take into account the substantial difference between the terms "intelligence" and "mind." It is advisable to these two key terms "mind" and "intelligence" considered identical with respect to the mentally retarded children.

Priority in the field of intellectual education at the present stage is the formation of a new children's knowledge of volume of the surrounding objects and phenomena (social life, working adults, animate and inanimate nature, self-service skills) and processes of mental activity - the ability to observe, analyze, compare, make simple inferences .

Intellectual education is possible only if the children have consciously acquired knowledge, which begins with training. Mental development is in

the process of communicating with adults, with peers in the game. And all this should be a systematic training.

The main purpose of the correctional educator - maximum autonomy of mentally retarded children, the formation of self-help skills.

This is a global problem, relevant and requires new approaches and techniques.

Keywords: intellectual development, mental retardation, learning ability.

Отримано 8.9.2014

УДК 376.1-058.862

О. В. Коган

ВПЛИВ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

Анотація: у статті висвітлюються питання особливостей формування здорового способу життя у розумово відсталих учнів. Здійснено аналіз проблеми формування здорового способу життя у сучасній практиці. Визначено мотиваційний компонент формування здорового способу життя у розумово відсталих учнів та закономірності їх розвитку, що впливають на когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий компоненти здорового способу життя.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, компоненти здорового способу життя, навчально - корекційний процес, розумова відсталість.

Влияние мотивационного компонента на формирования здорового способа жизни у умственно отсталых учащихся.

Аннотация: статья освещает вопросы особенностей формирования здорового способа жизни, проводится анализ формирования здорового образа жизни в современной практике. Определено мотивационный компонент формирования здорового способа жизни у умственно отсталых учащихся и закономерности их развития, которые влияют на когнитивный, эмоционально – мотивационный и поведенческий компоненты здорового способа жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, компоненты здорового