

articulation apparatus organs in response to auditory stimuli that replicate the identical pronunciation of the sound articulation structure, but have a lower intensity.

We believe that in working with children with lalopathy it is advisable to use techniques of active listening and passive phonation in forms of listening, singing and pronouncing (or reading in working with school students) to themselves on the stages of stimulation of speech activity, voice training, automation and differentiation of sounds.

Key words: speech activity, stimulation of speech activity, active listening, passive phonation, fonopedia, speech disorders, speech therapy.

УДК 376.1–056.26–056.3

Тетяна Золотарьова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7931-2143

ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДЦП І СТАН СФОРМОВАНОСТІ ЇХ ЕМОЦІЙ, ВОЛІ, ІНТЕРЕСІВ, ПОТРЕБ, ЦІЛЕЙ, МОТИВІВ І МОТИВАЦІЇ

У статті здійснено порівняльний аналіз недоліків емоцій, волі, інтересів, потреб, цілей, мотивів і мотивації, які ускладнюють пізнавально-творчі можливості самореалізації молодших школярів із дитячим церебральним паралічем, які мають легку розумову відсталість, затримку психічного розвитку та збережений інтелект. Визначено, у чому полягає самореалізація людини в ході застосування евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної методики стимулювання абілітації системи «особистість». У статті застосована евристично-синергетична методологія дослідження.

Ключові слова: абілітація, самореалізація, емоції, воля, інтереси, потреби, цілі, мотиви, мотивація, молодші школярі з ДЦП.

Постановка проблеми. Знання, уміння й навички, що формуються протягом навчання в початкових класах у молодших школярів із дитячим церебральним паралічем, які мають легку розумову відсталість, затримку психічного розвитку та збережений інтелект (далі – МШ із ДЦП і ЛРВ, МШ із ДЦП і ЗПР, МШ із ДЦП і ЗІ відповідно), є основою для їх успішного входження в сучасний інформаційно-освітній простір, ефективної соціалізації та максимальної самореалізації в доступних їм теоретико-практичних областях суспільно корисної діяльності. Різноманітні психофізичні порушення, які спостерігаються у МШ із ДЦП і ЛРВ, МШ із ДЦП і ЗПР, МШ із ДЦП і ЗІ, ускладнюють навіть той освітній процес, що здійснюється у спеціальній школі для дітей із вадами опорно-рухового апарату. Особливо важливими для самореалізації дітей із ДЦП є підсистеми емоцій, волі, інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації системи «особистість» (далі – «О»), які в учнів початкових класів мають менше відповідних підсистем у системі «дефект» (далі – «Д»), ніж інші підсистеми їх системи «О». Проте у МШ із ДЦП самоорганізація названих підсистем відбувається доволі повільно, що створює сприятливі умови для

виникнення відповідних їм підсистем системи «Д». Тому недостатньо здійснювати процес розвитку таких підсистем системи «О», як емоції, воля, інтереси, потреби, цілі, мотиви, мотивація, оскільки самоорганізація названих підсистем у ході названого процесу відбувається зазвичай із середньою швидкістю. Отже, виникає необхідність реалізувати такий процес, у ході якого самоорганізація підсистем протікає з високою швидкістю. Таким процесом є абілітація. Абілітація системи «О» – це попередження самоорганізації (виникнення й удосконалення) системи «Д» через пришвидшення самоорганізації системи «О» і набуття нею вищої якості внаслідок заміни менш досконалих елементів більш досконалими та формування й розширення ієрархічних рівнів після приєднання нових елементів.

Процесу абілітації присвячена велика кількість досліджень. Однак деякі важливі аспекти даної наукової проблеми потребують додаткового вивчення й обґрунтування з позицій постнекласичної наукової парадигми. Наявні абілітаційні методики є переважно детерміністичними, тому недостатньо пришвидшують самоорганізацію підсистем системи «О», що значно ускладнює саморозкриття, самовираження й самореалізація МШ із ДЦП у ході освітнього процесу. Отже, виникає необхідність розробки евристично-синергетичної абілітаційної методики, яка відповідатиме таким вимогам: 1) сутність абілітаційної методики має корелювати із сутністю процесу абілітації; 2) структура абілітаційної методики має корелювати зі структурою процесу абілітації; 3) абілітаційна методика має базуватися на принципах, аналогічних принципам самоорганізації та саморуйнування в системі «О» людини в ході абілітаційного процесу; 4) методи абілітаційної методики мають бути способами реалізації процесу абілітації; 5) етапи абілітаційної методики мають корелювати з етапами процесу абілітації; 6) система цілей і бажаних результатів абілітаційної методики має співпадати з системою цілей і бажаних результатів процесу абілітації; 7) абілітаційна методика має відповідати системі потреб людини в абілітації її системи «О». Методика з названими характеристиками здатна забезпечити ефективне зовнішнє управління внутрішнім процесом абілітації в системі «О» і сприяти максимальному саморозкриттю, самовираженню й самореалізації кожного учасника абілітаційного процесу.

Створити таку методику дозволяє постнекласична наукова парадигма, у якій існує холістична модель управління саморозвитком біологічної, психологічної та соціальної підсистем людини через «приховані структури-аттрактори сприятливого і здорового майбутнього, яке є проявом власних шляхів, що підтримують людину, і внутрішніх сил слідувати цими шляхами» [5, 129]. Складовою названої моделі є запропонована нами евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна технологія управління вертикальними процесами абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації у системах

«О» і «Д». Дана технологія включає шість груп методик: методики стимулювання абілітації особистості, методики стимулювання розвитку особистості, методики стимулювання корекції порушень, методики стимулювання реабілітації особистості, методики стимулювання компенсації порушень, методики стимулювання гіперкомпенсації порушень. Всі методики даної технології мають фрактальну структуру, яка допомагає швидко оволодіти алгоритмом здійснення певного вертикального процесу – розвитку, абілітації, реабілітації, корекції, компенсації, гіперкомпенсації. Управління названими процесами полягає у пригніченні самоорганізації та стимулюванні саморуйнування біологічних, психологічних і соціальних підсистем системи «Д» (у кожній людини є недоліки, які її турбують) і пригніченні саморуйнування та стимулюванні самоорганізації біологічних, психологічних і соціальних підсистем системи «О» людини відповідно до зон розвитку, у яких знаходяться підсистеми, та їхніх системних властивостей. Необхідність застосування саме нелінійного зовнішнього управління названими внутрішніми вертикальними процесами за допомогою відповідної стимулювальної методики обумовлена синергетичними характеристиками систем «О» і «Д» людини.

Аналіз актуальних досліджень. Запропонована нами методика стимулювання абілітації системи «О» входить до складу евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами в системах «О» і «Д». В основі структури всіх методик даної технології лежить, насамперед, теорія функціональних систем П. К. Анохіна [1], оскільки етапи структури кожної методики даної технології відповідають елементам функціональної системи. Теорія функціональних систем корелює з принципом «завтрашньої радості» А. С. Макаренка [4, с. 397], який сприяє досягненню складних багатоступінчастих цілей, оскільки «завтрашня радість» за А. С. Макаренком – це «акцептор результату» за П. К. Анохіним: акцептори проміжних результатів – ближні цілі-аттрактори, які включаються в загальну мету, акцептор остаточного результату – дальня мета-аттрактор, яка включає в себе кілька проміжних цілей. Завтрашня радість допомагає людині сприймати себе з випереджальним відображенням – відображенням того, чого в неї ще немає. Отже, принцип «завтрашньої радості» є основоположним у досягненні проміжних та кінцевої цілей, які задовольняють потреби людини в певних знаннях, уміннях, навичках. У кожній методиці згаданої технології враховується уточнена нами теорія Л. С. Виготського про зони розвитку [3], яка корелює з теорією функціональних систем П. К. Анохіна. У процесі дослідження ми з'ясували, що системи «О» і «Д» та структури, які в них виникають, проходять не дві, а чотири зони розвитку. Отже, зона найближчого прогресивного розвитку (далі – НПР) і зона найближчого регресивного розвитку (далі – НРР)

співпадають з акцепторами проміжних результатів, а зона актуального прогресивного розвитку (далі – АПР) і зона актуального регресивного розвитку (далі – АРР) – з акцепторами остаточних результатів.

Кожна методика евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами у системах «О» і «Д» спирається, по-перше, на принципи синергетики, які сприяють розумінню систем «О» і «Д» як відкритих, нелінійних, нерівноважних, складних і здатних до постійного об'ємного ускладнення та спрощення в процесі самоорганізації та саморуйнування, що сприяє реалізації синергетичних методів освіти; по-друге, на принципи евристики, які корелюють із принципами синергетики та сприяють реалізації евристичних методів освіти; принципи синергетики й евристики проявляються в кожній методиці даної технології фрактально. Кожна методика евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами в системах «О» і «Д» складається з синергетичних методів освіти, запропонованих В. О. Цикінім [5, 224–226] для здорових людей. Адаптувавши дані методи до потреб людей із психофізичними порушеннями і розмістивши їх у певній послідовності, яка враховує теорію функціональних систем П. К. Анохіна, теорію Л. С. Виготського про зони розвитку та принципи синергетики, ми помітили, що синергетичні методи освіти утворюють розвивальну, абілітаційну, корекційну, реабілітаційну, компенсаційну та гіперкомпенсаційну методики управління вертикальними процесами в системах «О» і «Д». Синергетичні й евристичні методи освіти, корелюючи між собою, включаються в кожен методик даної технології фрактально. Гештальтпсихологія сприяє більш активному використанню підсистем першої сигнальної системи під час роботи підсистем другої сигнальної системи, що значно підвищує результативність застосування кожної методики евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами у системах «О» і «Д».

Мета статті. Визначимо, у чому полягають саморозкриття, самовираження й самореалізація людини в ході застосування методики стимулювання абілітації системи «О». Проаналізуємо недоліки емоцій, волі, інтересів, потреб, цілей, мотивів і мотивації МШ із ДЦП, які ускладнюють їх пізнавально-творчі можливості саморозкриття, самовираження й самореалізацію в освітньому процесі.

Методи дослідження. У статті застосовані загальнонаукові методи (дедукція й індукція, аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування й конкретизація, мисленнєвий експеримент, метод мисленнєвого моделювання тощо) та евристично-синергетична методологія дослідження (елементи синергетичної теорії: теорія самоорганізації, теорія складностей, теорія катастроф, теорія біфуркацій, теорія флуктуацій, теорія фракталів тощо;

принципи синергетики: принцип складності, принцип підпорядкування, принцип кооперативності й когерентності, принцип відкритості й нерівноважності, принцип нелінійності, принцип становлення, принцип діалогічності, принцип подвійності, принцип фрактальності тощо; принципи евристики: принцип особистісного цілепокладання учня, принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії, принцип метапредметних основ змісту освіти, принцип продуктивності освіти, принцип первинності освітньої продукції учня, принцип ситуативності навчання, принцип освітньої рефлексії тощо; синергетичні методи: модифікація лінійної абілітаційної ситуації в нелінійну, нелінійний абілітаційний діалог, пробуджуюча абілітація, гештальтабілітація, самоабілітація, абілітація як фазовий перехід; евристичні методи: метод евристичних питань, метод синектики, метод інверсії, метод аналогії, метод багатовимірних матриць, метод організованих стратегій тощо).

Виклад основного матеріалу. У запропонованій нами евристично-синергетичній медико-психолого-педагогічній абілітаційній методиці застосовуються синергетичні методи стимулювання абілітації системи «О» – способи стимулювання власної діяльності людини, спрямованої на процес попередження самоорганізації (виникнення й удосконалення) системи «Д» через пришвидшення самоорганізації системи «О» і набуття нею вищої якості внаслідок заміни менш досконалих елементів більш досконалими та формування й розширення ієрархічних рівнів після приєднання нових елементів. Синергетичні методи стимулювання абілітації системи «О» відображають сутність процесу абілітації, способами реалізації якого вони є. Послідовність розміщення методів у методиці залежить від їхньої мети. Синергетичні методи стимулювання абілітації системи «О» є етапами здійснення процесу абілітації, при чому реалізація наступного етапу може початися тільки після досягнення мети попереднього, що дозволяє вчасно помічати незаплановані відхилення від головної мети процесу абілітації й попереджати небажані затримки в роботі. Синергетичні методи стимулювання абілітації системи «О» допомагають людині визначити мету абілітаційної роботи над собою, сприяють позитивному мотивуванню такої діяльності. У результаті досягнення мети задовольняється потреба людини в абілітації її системи «О», отже, стимулюється самостійність у задоволенні її потреб та відповідальність за свої дії перед собою та перед іншими, що підвищує ефективність абілітаційного процесу.

Визначимо, у чому полягають саморозкриття, самовираження й самореалізація людини в ході застосування евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної методики стимулювання абілітації системи «О», яка складається з підготовчого та п'яти основних етапів.

Протягом **підготовчого етапу** відбувається налаштування учасників освітнього процесу на абілітаційну роботу й *модифікація лінійної абілітаційної ситуації в нелінійну*. На даному етапі застосування

евристично-синергетичної абілітаційної методики саморозкриття, самовираження й самореалізація людини полягають у плануванні та самоконтролі здійснення процесу і досягнення результату: 1) активної участі у створенні атмосфери взаємної довіри учасників абілітаційного процесу через зміну системи морфогенів, які знаходяться в освітньому середовищі; 2) створення обстановочної аферентації для підсистеми А системи «О» – установа системи взаємозв'язків між активними підсистемами першої сигнальної системи учасників абілітаційного процесу.

Протягом **першого етапу** відбувається *нелінійний абілітаційний діалог* між учасниками абілітаційного процесу. На даному етапі застосування евристично-синергетичної абілітаційної методики саморозкриття, самовираження й самореалізація людини полягають у плануванні й самоконтролі здійснення процесу і досягнення результату: 1) виявлення підсистеми, яка є пусковою аферентацією, – недостатньо розвиненої підсистеми А системи «О», яка має знижену швидкість самоорганізації й не має відповідної підсистеми А в системі «Д»; 2) характеризування першого Я-реального підсистем системи «О» – недостатньо розвиненої підсистеми А системи «О», яка має невисокий рівень розвитку та знаходиться в зоні АРР.

Протягом **другого етапу** головним методом роботи є *пробуджуюча абілітація* підсистеми А системи «О» учасників абілітаційного процесу. На даному етапі застосування евристично-синергетичної абілітаційної методики саморозкриття, самовираження й самореалізація людини полягають у плануванні й самоконтролі здійснення процесу й досягнення результату: 1) виявлення підсистем Б, В, Г тощо системи «О», які найчастіше об'єднуються з підсистемою А системи «О» у дисипативну функціональну структуру, мають вищі, ніж підсистема А системи «О», рівні розвитку, нормальну чи підвищену швидкість самоорганізації та не мають відповідних підсистем у системі «Д»; 2) виявлення таких горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», які мають недостатньо високий, на думку людини, рівень розвитку та знижену швидкість самоорганізації; 3) характеризування першого Я-реального горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», які мають недостатньо високий рівень розвитку та знаходяться в зоні АРР; 4) виникнення у людини потреби в наявності нових (раніше відсутніх) елементів підсистеми А системи «О», у зростанні швидкості самоорганізації даної підсистеми; 5) виникнення в людини потреби в наявності вищих рівнів розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»; 6) активізації елементів попереднього рівня розвитку підсистеми А системи «О»; 7) активізації елементів попереднього рівня розвитку підсистеми Б системи «О»; 8) активізації елементів попереднього рівня розвитку підсистеми В системи «О»; 9) активізації елементів попереднього рівня розвитку підсистеми Г системи «О» тощо; 10) активізації

останніх горизонтальних зв'язків між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми).

Головний метод **третього етапу** – *гештальтабілітація* – дозволяє здійснювати аферентний синтез підсистем системи «О», активованих на попередньому етапі роботи. На третьому етапі застосування евристично-синергетичної абілітаційної методики саморозкриття, самовираження й самореалізація людини полягають у плануванні та самоконтролі здійснення процесу і досягнення результату створення синестезичного образу себе з вищим рівнем розвитку підсистеми А системи «О», якого досягла дана підсистема внаслідок високої швидкості її самоорганізації. Даний цілісний образ повинен містити: 1) образи нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми А системи «О», які необхідно приєднати до неї; 2) образ вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми А системи «О»; 3) образ високошвидкісного утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми А системи «О»; 4) образ підсистеми А системи «О» з надзвичайно швидко приєднаними новими елементами наступного рівня розвитку даної підсистеми; 5) образи нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми Б системи «О», які необхідно приєднати до неї; 6) образ вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми Б системи «О»; 7) образ підсистеми Б системи «О» з приєднаними новими елементами наступного рівня розвитку даної підсистеми; 8) образи нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми В системи «О», які необхідно приєднати до неї; 9) образ вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми В системи «О»; 10) образ підсистеми В системи «О» з приєднаними новими елементами наступного рівня розвитку даної підсистеми; 11) образи нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми Г системи «О», які необхідно приєднати до неї; 12) образ вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми Г системи «О» тощо; 13) образ підсистеми Г системи «О» з приєднаними новими елементами наступного рівня розвитку даної підсистеми; 14) образи підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О», між якими утворилися нові горизонтальні зв'язки; 15) образи останніх (найвищих рівнів розвитку) горизонтальних зв'язків між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) і підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми); 16) образи нових горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»; 17) образ високошвидкісного утворення горизонтальних зв'язків між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми). Необхідно стимулювати виникнення в людини потреби в наявності названих образів.

Акцептором проміжного результату абілітації підсистем системи «О» є підсистема створеного образу швидко досягнутої зони НПР наступного (вищого) рівня розвитку підсистеми А системи «О», яка має середню швидкість її самоорганізації (перше Я-ідеальне реальної підсистеми А системи «О», яка поки що має низьку швидкість її самоорганізації). Акцептором остаточного результату абілітації підсистем системи «О» – підсистема створеного образу швидко досягнутої зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку підсистеми А системи «О», яка має високу швидкість її самоорганізації (друге Я-ідеальне реальної підсистеми А системи «О», яка поки що має середню швидкість її самоорганізації). Акцептором проміжного результату абілітації горизонтальних зв'язків із середньою швидкістю їх самоорганізації між підсистемами системи «О» є підсистема створеного образу швидко досягнутої зони НПР наступного (вищого) рівня розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» (перше Я-ідеальне реальних названих горизонтальних зв'язків, які поки що мають низьку швидкість їх самоорганізації). Акцептором остаточного результату абілітації горизонтальних зв'язків із високою швидкістю їх самоорганізації між підсистемами системи «О» – підсистема створеного образу швидко досягнутої зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» (друге Я-ідеальне реальних названих горизонтальних зв'язків, які поки що мають середню швидкість їх самоорганізації).

Протягом **четвертого етапу** відбувається самоабілітація недостатньо розвинених підсистем системи «О» учасників абілітаційного процесу. На даному етапі застосування евристично-синергетичної абілітаційної методики саморозкриття, самовираження й самореалізація людини полягають у плануванні та самоконтролі здійснення процесу і досягнення результату абілітації, для чого необхідно:

1) ухвалити рішення про спосіб досягнення проміжного результату:
а) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми А системи «О» (зона НПР); б) швидкісного утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми А системи «О» (зона НПР); в) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми Б системи «О» (зона НПР); г) утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного й попереднього рівнів розвитку підсистеми Б системи «О» (зона НПР); д) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми В системи «О» (зона НПР); е) утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми В системи «О» (зона НПР); є) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми Г системи «О» (зона НПР); ж) утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів

розвитку підсистеми Г системи «О» тощо (зона НПР); з) швидкісного утворення горизонтальних зв'язків (зона НПР) між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) і підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми);

2) вибрати програму дій: а) визначити шлях швидкісного переходу підсистеми А системи «О», яка поки що має низьку швидкість її самоорганізації, від зони АРР до зони НПР; б) визначити шлях швидкісного переходу горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», які поки що мають низьку швидкість їх самоорганізації, від зони АРР до зони НПР;

3) викликати абілітаційне еферентне збудження в підсистемах А, Б, В, Г тощо системи «О», що проявляється як виникнення в людини непереборного бажання якомога швидше досягти зони НПР наступного (вищого) рівня розвитку: а) підсистем А (яка поки що має низьку швидкість її самоорганізації), Б, В, Г тощо системи «О»; б) горизонтальних зв'язків із поки що низькою швидкістю їх самоорганізації між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»;

4) забезпечити реагування підсистеми А системи «О», яка поки що має низьку швидкість її самоорганізації, на абілітаційний вплив швидкісною самоорганізацією підсистеми А системи «О» до досягнення нею зони НПР наступного (вищого) рівня її розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку підсистеми А системи «О», деякою мірою пришвидшити процес самоорганізації підсистеми А системи «О», тобто дещо пришвидшити процес переходу даної підсистеми від зони АРР до зони НПР та вивести її на вищий рівень розвитку;

5) забезпечити реагування підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О», які мають нормальну чи підвищену швидкість самоорганізації, на абілітаційний вплив швидкісною самоорганізацією горизонтальних зв'язків між названими підсистемами до досягнення даними зв'язками зони НПР наступного (вищого) рівня їх розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку горизонтальних зв'язків між названими підсистемами, деякою мірою пришвидшити процес самоорганізації горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», тобто дещо пришвидшити процес переходу даних горизонтальних зв'язків від зони АРР до зони НПР та вивести їх на вищий рівень розвитку;

б) досягти запланованих параметрів проміжного результату абілітаційної діяльності, тобто характеристик: а) другого Я-реального системи «О»: в результаті абілітаційної роботи підсистема А системи «О» має системні властивості швидкісної самоорганізації, нестабільно приєднані елементи, наступний (вищий) рівень розвитку і знаходиться в зоні НПР; б) другого Я-

реального горизонтальних зв'язків системи «О»: у результаті абілітаційної роботи горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» мають системні властивості швидкісної самоорганізації та наступний (вищий) рівень розвитку, знаходиться в зоні НПР, є нестабільними;

7) забезпечити діяльність рецепторів проміжного результату абілітації, якими є вищі рівні розвитку підсистеми А системи «О» (яка поки що має низьку швидкість її самоорганізації) та підсистем Б, В, Г тощо системи «О» (які мають нормальну чи високу швидкість їх самоорганізації), з'єднаних між собою вищими рівнями розвитку горизонтальних зв'язків;

8) реалізувати зворотний зв'язок між підсистемами системи «О»: за допомогою швидкісного утворення горизонтальних зв'язків забезпечити перехід інформації: а) від другого Я-реального (нестабільно більш розвиненої реальної підсистеми А системи «О», яка вже має середню швидкість її самоорганізації) до першого Я-ідеального (образу нестабільно більш розвиненої реальної підсистеми А системи «О», яка вже має середню швидкість її самоорганізації); б) від другого Я-реального (нестабільних горизонтальних зв'язків із уже середньою швидкістю їх самоорганізації між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О») до першого Я-ідеального (образу реальних нестабільних горизонтальних зв'язків із уже середньою швидкістю їх самоорганізації між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»).

Протягом **п'ятого етапу** здійснюється абілітація як фазовий перехід недостатньо розвинених підсистем системи «О» учасників абілітаційного процесу. На даному етапі застосування евристично-синергетичної абілітаційної методики саморозкриття, самовираження й самореалізація людини полягають у плануванні та самоконтролі здійснення процесу і досягнення результату абілітації, для чого необхідно:

1) ухвалити рішення про спосіб досягнення остаточного результату: а) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми А системи «О» (зона АПР); б) високошвидкісного утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми А системи «О» (зона АПР); в) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми Б системи «О» (зона АПР); г) утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми Б системи «О» (зона АПР); д) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми В системи «О» (зона АПР); е) утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми В системи «О» (зона АПР); є) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистеми Г системи «О» (зона АПР); ж) утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистеми Г системи «О» тощо (зона АПР); з) високошвидкісного

утворення горизонтальних зв'язків (зона АПР) між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми);

2) вибрати програму дій: а) визначити шлях високошвидкісного переходу підсистеми А системи «О», яка поки що має середню швидкість її самоорганізації, від зони НПР до зони АПР; б) визначити шлях високошвидкісного переходу горизонтальних зв'язків із поки що середньою швидкістю їх самоорганізації між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» від зони НПР до зони АПР;

3) викликати абілітаційне еферентне збудження в підсистемах А, Б, В, Г тощо системи «О», що проявляється як виникнення в людини непереборного бажання якомога швидше досягти зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку: а) підсистем А (яка поки що має середню швидкість її самоорганізації), Б, В, Г тощо системи «О»; б) горизонтальних зв'язків із поки що середньою швидкістю їх самоорганізації між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»;

4) забезпечити реагування підсистеми А системи «О», яка поки що має середню швидкість її самоорганізації, на абілітаційний вплив високошвидкісною самоорганізацією підсистеми А системи «О» до досягнення нею зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку підсистеми А системи «О», зберегти досягнуту швидкість самоорганізації підсистеми А системи «О» у процесі переходу даної підсистеми від зони НПР до зони АПР, а також притримати підсистему А системи «О» на досягнутому даною підсистемою вищому рівні її розвитку до виникнення в неї наступної потреби в підвищенні рівня її розвитку;

5) забезпечити реагування підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О», які мають нормальну чи підвищену швидкість їх самоорганізації, на абілітаційний вплив високошвидкісною самоорганізацією горизонтальних зв'язків між названими підсистемами до досягнення даними зв'язками зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», зберегти досягнуту швидкість самоорганізації горизонтальних зв'язків між названими підсистемами у процесі переходу даних зв'язків від зони НПР до зони АПР, а також притримати горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» на досягнутому даними зв'язками вищому рівні їх розвитку до виникнення в зазначених підсистем наступної потреби в підвищенні рівня розвитку горизонтальних зв'язків між ними;

б) досягти запланованих параметрів остаточного результату абілітаційної діяльності, тобто характеристик: а) третього Я-реального підсистем системи «О»: у результаті абілітаційної роботи підсистема А

системи «О» має системні властивості високошвидкісної самоорганізації, стабільно приєднані елементи, рівень розвитку той самий, що й на попередньому етапі, і знаходиться в зоні АПР; б) третього Я-реального горизонтальних зв'язків системи «О»: у результаті абілітаційної роботи горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» мають системні властивості високошвидкісної самоорганізації, той самий рівень розвитку, що й на попередньому етапі, знаходяться в зоні АПР, є стабільними;

7) забезпечити діяльність рецепторів остаточного результату абілітації, якими є вищі рівні розвитку підсистеми А системи «О» (яка поки має середню швидкість її самоорганізації) та підсистем Б, В, Г тощо системи «О» (які мають нормальну чи високу швидкість їх самоорганізації), з'єднаних між собою вищими рівнями розвитку горизонтальних зв'язків;

8) реалізувати зворотний зв'язок між підсистемами системи «О»: за допомогою високошвидкісного утворення горизонтальних зв'язків забезпечити перехід інформації: а) від третього Я-реального (стабільно більш розвиненої реальної підсистеми А системи «О», яка вже має високу швидкість її самоорганізації) до другого Я-ідеального (образу стабільно більш розвиненої реальної підсистеми А системи «О», яка вже має високу швидкість її самоорганізації); б) від третього Я-реального (стабільних горизонтальних зв'язків із уже високою швидкістю їх самоорганізації між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О») до другого Я-ідеального (образу реальних стабільних горизонтальних зв'язків із уже високою швидкістю їх самоорганізації між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»).

Проаналізуємо недоліки емоцій, волі, інтересів, потреб, цілей, мотивів і мотивації МШ із ДЦП, які ускладнюють їх пізнавально-творчі можливості саморозкриття, самовираження й самореалізацію в освітньому процесі (табл. 1–3).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика емоцій МШ із ДЦП

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
У молодших школярів із ДЦП і ЗІ незначно проявляються: емоційна вразливість, напруженість, неспокійність, тривожність, роздратованість, збудливість, капризність, плаксивість, лякливість, сором'язливість, загальмованість, пасивність, невпевненість у собі, реакції протесту й відмови. Все це дещо	У молодших школярів із ДЦП і ЗПР значно проявляються: емоційна вразливість, напруженість, неспокійність, тривожність, роздратованість, збудливість, капризність, плаксивість, лякливість, сором'язливість, загальмованість, пасивність, невпевненість у собі, реакції протесту й відмови. Все це	У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ надмірно проявляються: емоційна вразливість, напруженість, неспокійність, тривожність, роздратованість, збудливість, капризність, плаксивість, лякливість, сором'язливість, загальмованість, пасивність, невпевненість у собі, реакції протесту й відмови. Все це значно підсилюється в

підсилюється в незнайомій обстановці	підсилюється в незнайомій обстановці	незнайомій обстановці
Учні досить правильно оцінюють ситуацію й настрої навколишніх людей, але недостатньо контролюють свої емоційні прояви та недостатньо можуть виражати свої емоції вербально	Учні недостатньо правильно оцінюють ситуацію й настрої навколишніх людей, але мало контролюють свої емоційні прояви та частково можуть виражати свої емоції вербально	Учням нелегко правильно оцінити ситуацію й настрої навколишніх людей, але практично не контролюють своїх емоційних проявів та практично не можуть виражати свої емоції вербально
Емоції дітей майже завжди адекватні зовнішньому впливу на них	Емоції дітей недостатньо адекватні зовнішньому впливу на них	Емоції дітей неадекватні зовнішньому впливу на них
У школярів спостерігаються незначно полярні та поверхневі переживання й емоції, переважно з тонкими відтінками (практично диференційовані). Відзначається також деяка нестійкість емоцій і настрою, нерізка зміна настрою на протилежний	У школярів спостерігаються незначно полярні та поверхневі переживання й емоції, з деякими тонкими відтінками (недостатньо диференційовані). Відзначається також незначна нестійкість настрою, не дуже різка зміна настрою на протилежний	У школярів спостерігаються значно полярні та поверхневі переживання й емоції, без тонких відтінків (недиференційовані). Відзначається також значна нестійкість настрою, дуже різка зміна настрою на протилежний
Школярі мають дещо знижений рівень розвитку точного розуміння, розпізнавання й характеристики своїх емоцій та емоцій інших людей, оскільки в дітей недостатньо сформовані відповідні образи-уявлення	Школярі мають частково знижений рівень розвитку точного розуміння, розпізнавання й характеристики своїх емоцій та емоцій інших людей, оскільки в дітей лише частково сформовані відповідні образи-уявлення	Школярі мають значно знижений рівень розвитку точного розуміння, розпізнавання й характеристики своїх емоцій та емоцій інших людей, оскільки в дітей практично не сформовані відповідні образи-уявлення
Учні часто переживають емоції радості та образи, тому діти дуже точно їх розуміють, розпізнають і називають	Учні часто переживають емоції радості та образи, тому діти досить добре їх розуміють, розпізнають і називають	Учні часто переживають емоції радості та образи, тому діти непогано їх розуміють, розпізнають і називають
Діти успішно розпізнають не лише конкретні емоції	Діти успішно розпізнають переважно конкретні емоції	Діти успішно розпізнають лише конкретні емоції
Складні соціально-етичні емоції учням недостатньо доступні	Складні соціально-етичні емоції учням частково доступні	Складні соціально-етичні емоції учням практично недоступні
У дітей достатньо добре сформоване вміння розпізнавати емоції персонажів на малюнках	У дітей недостатньо сформованим є вміння розпізнавати емоції персонажів на малюнках	У дітей досить проблематичним є розпізнавання емоцій персонажів на малюнках

В інтелектуальній діяльності школярів практично завжди переважають емоції задоволення від процесу та результату навчальної роботи	В інтелектуальній діяльності школярів часто переважають емоції задоволення від процесу та результату навчальної роботи	В інтелектуальній діяльності школярів лише іноді переважають емоції задоволення від процесу та результату навчальної роботи
Емоційно забарвлені елементи в текстах доступних їм літературних творів діти переказують дуже добре, зі значно більшою виразністю, ніж менш емоційні частини тексту	Емоційно забарвлені елементи в текстах доступних їм літературних творів діти переказують доволі добре, з більшою виразністю, ніж менш емоційні частини тексту	Емоційно забарвлені елементи в текстах доступних їм літературних творів діти переказують непогано, з дещо більшою виразністю, ніж менш емоційні частини тексту

Таблиця 2

Порівняльна характеристика волі МШ із ДЦП

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
У молодших школярів із ДЦП і ЗІ спостерігається недостатня ініціативність у навчальній діяльності, слабкість внутрішніх прагнень пізнати більше і краще	У молодших школярів із ДЦП і ЗПР спостерігається невелика ініціативність у навчальній діяльності, слабкість внутрішніх прагнень пізнати більше і краще	У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ спостерігається дуже мала ініціативність у навчальній діяльності, слабкість внутрішніх прагнень пізнати більше і краще
Діти мають доволі цілеспрямовану інтелектуальну діяльність	Діти мають недостатньо цілеспрямовану інтелектуальну діяльність	Діти мають майже не цілеспрямовану інтелектуальну діяльність
Учні виявляються практично здатними до систематичної діяльності	Учні виявляються мало здатними до систематичної діяльності	Учні виявляються практично не здатними до систематичної діяльності
Школярі недостатньо можуть доволіно регулювати свою поведінку у процесі складної діяльності відповідно до мисленневого плану, особливо за наявності перешкод під час даної діяльності. Діти непогано можуть контролювати свої вчинки, бажання, особливо не пов'язані з навчанням	Школярам важко доволіно регулювати свою поведінку у процесі складної діяльності відповідно до мисленневого плану, особливо за наявності перешкод під час даної діяльності. Діти недостатньо можуть контролювати свої вчинки, бажання, особливо не пов'язані з навчанням	Школярі практично не можуть доволіно регулювати свою поведінку у процесі складної діяльності відповідно до мисленневого плану, особливо за наявності перешкод під час даної діяльності. Діти практично не можуть контролювати свої вчинки, бажання, особливо не пов'язані з навчанням
Учням властивий деякий егоцентризм, проте в більшості випадків учні здатні поєднувати свої	Учням властивий незначний егоцентризм та недостатня здатність поєднувати свої інтереси з інтересами	Учням властивий значний егоцентризм, вони практично не здатні поєднувати свої інтереси з

інтереси з інтересами колективу і підпорядковуватися вимогам колективу	колективу і підпорядковуватися вимогам колективу	інтересами колективу і підпорядковуватися вимогам колективу
У школярів спостерігається незначна імпульсивність реакцій на зовнішні подразники, невелика слабкість боротьби мотивів та вольових зусиль, а також деяка навіюваність, діти дещо залежні від оточення, здатні непогано протистояти обставинам	У школярів спостерігаються частково імпульсивні реакції на зовнішні подразники, незначна слабкість боротьби мотивів та вольових зусиль, а також невелика навіюваність, діти частково залежні від оточення, діти недостатньо здатні протистояти обставинам	У школярів спостерігається значна імпульсивність реакцій на зовнішні подразники, значна слабкість боротьби мотивів та вольових зусиль, а також велика навіюваність, діти значно залежні від оточення, практично не здатні протистояти обставинам
Проте відзначається й деяка впертість, через що діти іноді відмовляються виконувати вимоги педагогів	Проте відзначається й незначна впертість, через що діти досить часто відмовляються виконувати вимоги педагогів	Проте відзначається й значна впертість, через що діти часто відмовляються виконувати вимоги педагогів
Учні можуть проявити значне вольове зусилля в тому випадку, коли знають, як потрібно діяти, та мають потребу в цій дії. Тоді діти стають доволі наполегливими та дещо нестримними, проявляють часткову самостійність	Учні можуть проявити непогане вольове зусилля в тому випадку, коли знають, як потрібно діяти, та мають потребу в цій дії. Тоді діти стають значно наполегливими та частково нестримними, проявляють незначну самостійність	Учні можуть проявити деяке вольове зусилля в тому випадку, коли знають, як потрібно діяти, та мають потребу в цій дії. Тоді діти стають більш наполегливими та нестримними, але все-таки не проявляють достатньої самостійності

Таблиця 3

Порівняльна характеристика інтересів, потреб, цілей, мотивів і мотивації МШ із ДЦП

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
У молодших школярів із ДЦП і ЗІ довільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація розвинені недостатньо, а мимовільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація практично не переважають над довільними. Учням не дуже важко свідомо зацікавитись завданням, перетворити необхідність на потребу, сформулювати її як мету, підібрати до неї	У молодших школярів із ДЦП і ЗПР довільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація розвинені мало, а мимовільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація незначно переважають над довільними. Учням доволі нелегко свідомо зацікавитись завданням, перетворити необхідність на потребу, сформулювати	У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ довільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація практично нерозвинені, а мимовільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація значно переважають над довільними. Учням дуже важко свідомо зацікавитись завданням, перетворити необхідність на потребу, сформулювати її як мету, підібрати до неї відповідні

відповідні мотиви й створити мотивацію	її як мету, підібрати до неї відповідні мотиви й створити мотивацію	мотиви й створити мотивацію
<p>Післядовільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація в них майже сформовані. Діти майже достатньо докладають вольових зусиль для:</p> <p>1) виникнення у них інтересу до важкої для них роботи на початку її виконання; 2) потреби в такій роботі; 3) формулювання потреби у вигляді мети; 4) підбирання до потреби відповідних мотивів і створення належної мотивації для ефективного виконання важкої роботи. Учні майже не ставляться формально до формування в них потреби в досягненні мети такого завдання, у процесі виконання роботи досить часто керуються власними інтересами, потребами, цілями, мотивами й мотивацією. Школярі беруться за це важке завдання не тому, що воно їх цікавить чи в них є потреба в його виконанні, власна мета, доцільні мотиви та мотивація здійснення такої діяльності, а тому, що вчитель поставив перед учнем таку мету. Завдання важке і спочатку не викликає в учнів інтересу до нього чи потреби в його виконанні; велика складність завдання не дозволяє школярам поставити власну мету його реалізації, підібрати систему мотивів, створити</p>	<p>Післядовільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація у них сформовані частково. Діти недостатньо докладають вольових зусиль для: 1) виникнення у них інтересу до важкої для них роботи на початку її виконання; 2) потреби у такій роботі; 3) формулювання потреби у вигляді мети; 4) підбирання до потреби відповідних мотивів і створення належної мотивації для ефективного виконання важкої роботи. Учні ставляться доволі формально до формування у них потреби в досягненні мети такого завдання, в процесі виконання роботи практично не керуються власними інтересами, потребами, цілями, мотивами й мотивацією. Школярі беруться за це важке завдання не тому, що воно їх цікавить чи у них є потреба в його виконанні, власна мета, доцільні мотиви та мотивація здійснення такої діяльності, а тому, що вчитель поставив перед учнем таку мету. Завдання важке і спочатку не викликає в учнів інтересу до нього чи потреби в його виконанні; велика складність завдання не дозволяє школярам поставити власну мету його реалізації, підібрати систему мотивів, створити доцільну мотивацію даної</p>	<p>Післядовільні інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивація у них практично несформовані. Діти майже не можуть докласти вольових зусиль для: 1) виникнення у них інтересу до важкої для них роботи на початку її виконання; 2) потреби у такій роботі; 3) формулювання потреби у вигляді мети; 4) підбирання до потреби відповідних мотивів і створення належної мотивації для ефективного виконання важкої роботи. Учні ставляться дуже формально до формування у них потреби в досягненні мети такого завдання, в процесі виконання роботи не керуються власними інтересами, потребами, цілями, мотивами й мотивацією. Школярі беруться за це важке завдання не тому, що воно їх цікавить чи у них є потреба в його виконанні, власна мета, доцільні мотиви та мотивація здійснення такої діяльності, а тому, що вчитель поставив перед учнем таку мету. Завдання важке і спочатку не викликає в учнів інтересу до нього чи потреби в його виконанні; велика складність завдання не дозволяє школярам поставити власну мету його реалізації, підібрати систему мотивів, створити доцільну мотивацію даної роботи, тому діти повсякчас</p>

<p>доцільну мотивацію даної роботи, тому діти часто відволікаються. У процесі роботи учням нелегко за допомогою вольових зусиль повертати собі інтерес і потребу у виконанні даного завдання, постійно пригадувати мету роботи, мотиви та мотивацію щодо виконання завдання. Поступово завдання стає все більш зрозумілим і цікавим, діти проявляють все більший інтерес до завдання, відчувають все більшу потребу в його виконанні, мета виглядає все більш досяжною, мотиви й мотивація – більш очевидними, тому школярі перестають відволікатись. Їх довольні інтерес і потреба, мета, мотиви й мотивація за відносно невеликий час перетворюється на мимовільні</p>	<p>роботи, тому діти майже постійно відволікаються. У процесі роботи учням дуже важко за допомогою вольових зусиль повертати собі інтерес і потребу у виконанні даного завдання, постійно пригадувати мету роботи, мотиви та мотивацію щодо виконання завдання. Поступово завдання стає все більш зрозумілим і цікавим, діти проявляють все більший інтерес до завдання, відчувають все більшу потребу в його виконанні, мета виглядає все більш досяжною, мотиви й мотивація – більш очевидними, тому школярі практично перестають відволікатись. Їх довольні інтерес і потреба, мета, мотиви й мотивація за не дуже великий час перетворюється на мимовільні</p>	<p>відволікаються. У процесі роботи учням надзвичайно проблематично за допомогою вольових зусиль повертати собі інтерес і потребу у виконанні даного завдання, постійно пригадувати мету роботи, мотиви та мотивацію щодо виконання завдання. Поступово завдання стає все більш зрозумілим і цікавим, діти відчувають все більшу потребу в його виконанні, мета виглядає все більш досяжною, мотиви й мотивація – більш очевидними, тому школярі майже перестають відволікатись. Їх довольні інтерес і потреба, мета, мотиви й мотивація за значний час перетворюється на мимовільні</p>
<p>У молодших школярів із ДЦП і ЗІ дещо знижена кількість, різнобічність, глибина і стійкість інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації. Тому діти можуть достатньо тривалий час цікавитись одним об'єктом (процесом), відчувати потребу в одному об'єкті (процесі), формулювати мету роботи з ним, створювати відповідні мотиви та доцільну мотивацію такої роботи</p>	<p>У молодших школярів із ДЦП і ЗПР частково знижена кількість, різнобічність, глибина і стійкість інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації. Тому діти можуть недостатньо тривалий час цікавитись одним об'єктом (процесом), відчувати потребу в одному об'єкті (процесі), формулювати мету роботи з ним, створювати відповідні мотиви та доцільну мотивацію такої роботи</p>	<p>У молодших школярів із ДЦП і ЛРВ значно знижена кількість, різнобічність, глибина і стійкість інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації. Тому діти не можуть тривалий час цікавитись одним об'єктом (процесом), відчувати потребу в одному об'єкті (процесі), формулювати мету роботи з ним, створювати відповідні мотиви та доцільну мотивацію такої роботи</p>
<p>В учнів незначно порушена цілісність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій, вони практично не</p>	<p>В учнів частково порушена цілісність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій, вони частково</p>	<p>В учнів значно порушена цілісність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій, вони доволі фрагментарні,</p>

фрагментарні, тому діти досить непогано можуть мисленнево добудовувати частину активованих інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій до цілого образу конкретного елементу спрямованості особистості	фрагментарні, тому дітям важко мисленнево добудовувати частину активованих інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій до цілого образу конкретного елементу спрямованості особистості	тому діти майже не можуть мисленнево добудовувати частину активованих інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій до цілого образу конкретного елементу спрямованості особистості
Структурність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій учнів розвинена недостатньо, тому діти усвідомлюють дані елементи спрямованості особистості як недостатньо структуроване ціле. Їх інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації доволі диференційовані	Структурність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій учнів розвинена мало, тому діти усвідомлюють елементи спрямованості особистості як мало структуроване ціле. Їх інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації недостатньо диференційовані	Структурність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій учнів практично не розвинена; інтереси дифузні, хаотичні, безсистемні, тому діти усвідомлюють елементи спрямованості особистості як практично не структуроване ціле. Їх інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації недиференційовані
Учні достатньо точно виділяють головні, суттєві інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації	Учні частково виділяють головні, суттєві інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації	Учні не виділяють головні, суттєві інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації
Інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації дітей недостатньо систематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті щодо даних елементів спрямованості особистості є для школярів доволі нелегким завданням	Інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації дітей мало систематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті щодо даних елементів спрямованості особистості є для школярів доволі важким завданням	Інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації дітей практично несистематизовані, тому свідомий і осмислений пошук інформації в пам'яті щодо даних елементів спрямованості особистості є для школярів достатньо проблематичним завданням
Діти практично завжди проявляють відносну постійність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій при зміні умов їхньої реалізації	Діти не завжди проявляють відносну постійність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій при зміні умов їхньої реалізації	Діти практично не проявляють відносну постійність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій при зміні умов їхньої реалізації
Усвідомленість інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій МШ із ДЦП і ЗІ майже сформована, тому діти доволі вправно можуть подумки	Усвідомленість інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій МШ із ДЦП і ЗПР сформована частково, тому дітям доволі нелегко подумки класифікувати	Усвідомленість інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій МШ із ДЦП і ЛРВ практично несформована, тому діти майже не можуть подумки класифікувати

класифікувати щойно виявлені інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації, віднести їх до певної групи	щойно виявлені інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації, віднести їх до певної групи	щойно виявлені інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації, віднести їх до певної групи
Активність (вибірковість) інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій школярів практично не знижена. Діти досить добре можуть свідомо переводити наявні у них зараз інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації із зони неясної свідомості у зону активної уваги і доволі тривалий час достатньо інтенсивно заглиблюватись у діяльність, яка веде до реалізації даних елементів спрямованості особистості	Активність (вибірковість) інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій школярів частково знижена. Дітям важко свідомо переводити наявні у них зараз інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації із зони неясної свідомості у зону активної уваги і недостатньо тривалий час достатньо інтенсивно заглиблюватись у діяльність, яка веде до реалізації даних елементів спрямованості особистості	Активність (вибірковість) інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій школярів значно знижена, вони доволі пасивні. Діти майже не можуть свідомо переводити наявні у них зараз інтереси, потреби, цілі, мотиви й мотивації із зони неясної свідомості у зону активної уваги і нетривалий тривалий час достатньо інтенсивно заглиблюватись у діяльність, яка веде до реалізації даних елементів спрямованості особистості
В учнів спостерігається незначне переважання репродуктивних інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації над продуктивними	В учнів спостерігається часткове переважання репродуктивних інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації над продуктивними	В учнів спостерігається значне переважання репродуктивних інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації над продуктивними
Відзначається незначне переважання ігрових інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації над навчальними	Відзначається часткове переважання ігрових інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації над навчальними	Відзначається значне переважання ігрових інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивації над навчальними
Ближні потреби, мотиви, цілі дітей майже не переважають над дальніми	Ближні потреби, мотиви, цілі дітей частково переважають над дальніми	Ближні потреби, мотиви, цілі дітей значно переважають над дальніми
Школярам не дуже важко свідомо й осмислено переключатись з одних інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій на інші	Школярам досить нелегко свідомо й осмислено переключатись з одних інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій на інші	Школярам дуже важко свідомо й осмислено переключатись з одних інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій на інші
У дітей спостерігається незначно знижена інтенсивність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій у процесі та результаті виконання навчальних завдань	У дітей спостерігається недостатня інтенсивність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій у процесі та результаті виконання навчальних завдань	У дітей спостерігається значно знижена інтенсивність інтересів, потреб, цілей, мотивів, мотивацій у процесі та результаті виконання навчальних завдань
Пізнавальні інтереси, потреби, цілі, мотиви й	Пізнавальні інтереси, потреби, цілі, мотиви й	Пізнавальні інтереси, потреби, цілі, мотиви й

<p>мотивації учнів переважно виникають не тільки як реакція на цікаві факти й події, згодом вони майже повністю переростають в інтереси до предмету (процесу) як області знань, у потреби в предметі (процесі) як області знань, у цілі, мотиви й мотивації щодо роботи з предметом (процесом) як з областю знань, тому дані елементи спрямованості особистості у більшості випадків спрямовують навчальну діяльність дітей</p>	<p>мотивації учнів є переважно реакцією на цікаві факти й події, яка частково переростає в потребу в інтереси до предмету (процесу) як області знань, у потреби в предметі (процесі) як області знань, у цілі, мотиви й мотивації щодо роботи з предметом (процесом) як з областю знань, тому дані елементи спрямованості особистості частково спрямовують навчальну діяльність дітей</p>	<p>мотивації учнів є лише реакцією на цікаві факти й події, яка не переростає в інтереси до предмету (процесу) як області знань, у потреби в предметі (процесі) як області знань, у цілі, мотиви й мотивації щодо роботи з предметом (процесом) як з областю знань, тому дані елементи спрямованості особистості практично не спрямовують навчальну діяльність дітей</p>
<p>У школярів спостерігається доволі виразна інтелектуальна спрямованість на пошук нового у предметах (процесах), яка практично завжди супроводжується прагненням глибше пізнати їх особливості</p>	<p>У школярів спостерігається недостатньо виразна інтелектуальна спрямованість на пошук нового у предметах (процесах), яка рідко супроводжується прагненням глибше пізнати їх особливості</p>	<p>У школярів спостерігається невиразна інтелектуальна спрямованість на пошук нового у предметах (процесах), яка практично не супроводжується прагненням глибше пізнати їх особливості</p>
<p>Діти доволі добре усвідомлюють свої здібності й можливості та достатньо вірять у свої сили, тому школярі мають доволі сильну мотивацію досягнення успіхів і низьку мотивацію уникнення невдач, тому для них характерна досить адекватна самооцінка (внутрішня дещо занижена, а зовнішня дещо завищена) і достатній рівень домагань</p>	<p>Діти недостатньо добре усвідомлюють свої здібності й можливості та мало вірять у свої сили, тому школярі мають недостатньо сильну мотивацію досягнення успіхів і посередню мотивацію уникнення невдач, тому для них характерна недостатньо адекватна самооцінка (внутрішня частково занижена, а зовнішня частково завищена) і середній рівень домагань</p>	<p>Діти практично не усвідомлюють свої здібності й можливості та майже вірять у свої сили, тому школярі мають слабку мотивацію досягнення успіхів і високу мотивацію уникнення невдач, тому для них характерна неадекватна самооцінка (внутрішня значно занижена, а зовнішня значно завищена) і низький рівень домагань</p>
<p>Учні доволі добре усвідомлюють, що недостатньо розвинені здібності можна компенсувати збільшенням зусиль та особистими стараннями</p>	<p>Учні недостатньо добре усвідомлюють, що мало розвинені здібності можна компенсувати збільшенням зусиль та особистими стараннями</p>	<p>Учні погано усвідомлюють, що нерозвинені здібності можна компенсувати збільшенням зусиль та особистими стараннями</p>

Діти достатньо добре усвідомлюють мету роботи	Дітям важко дається усвідомлення мети роботи	Діти не усвідомлюють мету роботи
Учні досить добре співвідносять ціль діяльності з етапами планування й контролю, вони можуть непогано організувати свою діяльність і самостійно виконати завдання	Учням нелегко співвіднести ціль діяльності з етапами планування й контролю, їм важко організувати свою діяльність і самостійно виконати завдання	Учні не співвідносять ціль діяльності з етапами планування й контролю, вони майже не можуть організувати свою діяльність і самостійно виконати завдання
Школярі дещо спрощують поставлену педагогом мету, маже не пристосовуючи її до своїх можливостей	Школярі незначно спрощують поставлену педагогом мету, дещо пристосовуючи її до своїх можливостей	Школярі значно спрощують поставлену педагогом мету, пристосовуючи її до своїх можливостей
Учні відносно добре можуть підпорядкувати свої дії поставленому перед ними завданню	Учням важко дається підпорядкування своїх дій поставленому перед ними завданню	Учні практично не можуть підпорядкувати свої дії поставленому перед ними завданню
Діти виконують завдання з достатнім попереднім аналізом і осмисленням його специфіки	Діти виконують завдання з деяким попереднім аналізом і осмисленням його специфіки	Діти виконують завдання без попереднього аналізу й осмислення його специфіки
Школярі досить добре вміють використовувати свій досвід	Школярі недостатньо добре вміють використовувати свій досвід	Школярі практично не вміють використовувати свій досвід
Діти переносять у достатньо зміненому вигляді елементи досвіду на виконання нового завдання	Діти переносять у недостатньо зміненому вигляді елементи досвіду на виконання нового завдання	Діти переносять у незмінному вигляді елементи досвіду на виконання нового завдання
В учнів дещо порушене співвіднесення мети й дії, тому дія виконується практично не формально, зі значною спрямованістю на досягнення кінцевого результату	В учнів незначно порушене співвіднесення мети й дії, тому дія виконується майже формально, з деякою спрямованістю на досягнення кінцевого результату	В учнів значно порушене співвіднесення мети й дії, тому дія виконується формально, без спрямованості на досягнення кінцевого результату
Мотиви діяльності засвоюються дітьми практично не формально і часто стають їх власними прагненнями	Мотиви діяльності засвоюються дітьми майже формально і не практично стають їх власними прагненнями	Мотиви діяльності засвоюються дітьми формально і не стають їх власними прагненнями
В умовах заохочення успіхів діти іноді самі шукають способи, які допоможуть їм полегшити виконання завдання, і власні мотиви для його кращого виконання		

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання абілітації системи «О» пригнічує саморуйнування та стимулює високошвидкісну самоорганізацію біологічної, психологічної та соціальної підсистем системи «О», здійснюючи зовнішнє та забезпечуючи внутрішнє управління процесом абілітації людини, сприяючи міцному закріпленню нових емерджентних якостей біологічної, психологічної та соціальної підсистем системи «О» і досягненню системи абілітаційних цілей пізнавально-творчого саморозкриття, самовираження й самореалізації МШ із ДЦП у ході освітнього процесу. Дану методику можна застосовувати для роботи зі здоровими, слабозорими, слабочуючими дітьми, з дітьми з легкою розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем; у модифікованому вигляді методика може бути використана в освітньому процесі дорослих із названими психофізичними порушеннями та осіб із іншими вадами розвитку.

У подальшому необхідно розробити корекційні, реабілітаційні, компенсаційні, гіперкомпенсаційні методики евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації в системах «О» і «Д».

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / Пётр Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 448 с.
2. Выготский Л. С. Основные проблемы современной дефектологии / Лев Выготский // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / сост. и общая ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Лев Выготский. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003. – 656 с.
4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : В 8-ми т. Т. 3 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов / Антон Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – 512 с.
5. Цикин В. А. Синергетика и образование : новые подходы : монография / Вениамин Цикин, Александр Брижатый. – Сумы : СумДПУ, 2005. – 276 с.

REFERENCES

1. Anokhin, P. K. (1975). Ocherki po fiziologii funktsionalnykh sistem [Essay on physiology of the functional systems]. M.: Medicina.
2. Vyhotskii, L. S. (2002). Osnovnye problemy sovremennoi defektologii [Basic problems of modern defectology]. Psikhologiiia detei s otkloneniiami i narusheniiami psikhicheskoho razvitiia. SPb.: Piter.
3. Vyhotskii, L. S. (2003). Osnovy defektologii [Basics of defectology]. SPb.: Izd-vo "Lan".
4. Makarenko, A. S. (1984). Pedagogicheskie sochineniia: V 8-mi t. T. 3 [Pedagogical works: in 8 v. V. 3]. M.: Pedagogika.
5. Tsykin, V. A., Brizhatyi, A. V. (2005). Sinerhetika i obrazovanie: novye podhody [Synergetic and education: new approaches]. Sumy: SumDPU.

РЕЗЮМЕ

Золотарёва Татьяна. Познавательнo-творческая самореализация младших школьников с ДЦП и степень сформированности их эмоций, воли, интересов, потребностей, целей, мотивов и мотивации.

В статье проведен сравнительный анализ недостатков эмоций, воли, интересов, потребностей, целей, мотивов и мотивации, которые осложняют познавательнo-творческие возможности самореализации младших школьников с детским церебральным параличом, которые имеют легкую умственную отсталость, задержку психического развития и сохраненный интеллект. Определено, в чем заключается самореализация человека в ходе применения эвристико-синергетической медико-психолого-педагогической методики стимулирования абилитации системы «личность». В статье применена эвристико-синергетическая методология исследования.

Ключевые слова: абилитация, самореализация, эмоции, воля, интересы, потребности, цели, мотивы, мотивация, младшие школьники с ДЦП.

SUMMARY

Zolotaryova Tatiana. Cognitive-creative self-realization of pupils of junior forms with child's cerebral palsy and level of development of their emotions, will, interests, necessities, aims, motives and motivations.

The article analyzes defects of emotions, will, interests, necessities, aims, motives and motivations, which complicate cognitive-creative possibilities of self-expression and self-realization of pupils of junior forms with child's cerebral palsy, with an easy mental defectiveness, delay of psychical development and normal intellect. The author of the article applies heuristic-synergetic methodology of research, theory of the functional systems of P. C. Anokhin, theory of L. S. Vyhotskyi about the areas of development and compensational processes in the system "personality", principle of "tomorrow gladness" of A. S. Makarenko, gestaltpsychology. The author defines the essence of self-expression and self-realization of the person in the process of using of heuristic-synergetic medic-psychological-pedagogical method of stimulation of habilitation of system "personality". Synergetic method of habilitation includes synergetic methods of stimulation of habilitation in the system "personality" – there are synergetic methods of stimulation of the habilitation which is a method of stimulation of the person's own activity, directed at the process of prevention of self-organization (origin and perfection) of the system "defect" owing to hastening of self-organization of the system "personality" and acquisition of the highest quality as a result of replacement of the less perfect elements on more perfect elements and forming and expansion of hierarchical levels after joining of new elements. This method oppresses self-destroy and stimulates self-organization of biological, psychological and social subsystems of the system "personality", realizing external management and provide internal management of the process of habilitation of the person, assisting in the strengthening of new emergent qualities of biological, psychological, social subsystems of the system "personality" and in the achievement of system aims of habilitation in a self-expression and self-realization of pupils of junior forms with child's cerebral palsy during an educational process. Healthy pupils, pupils with bad eyesight and hearing impairments, pupils with easy mental defectiveness and delay of psychical development, pupils with child's cerebral palsy can use this method. In future it is necessary to frame correctional, rehabilitational, compensational, over-compensational methods of heuristic-synergetic medic-psychological-pedagogical technology of management of vertical processes of development, habilitation, correction, rehabilitation, compensation, over-compensation in systems "personality" and "defect".

Key words: habilitation, self-realization, emotions, will, interests, necessities, aims, motives, motivations, pupils of junior forms with child's cerebral paralysis.