

4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн; [сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская]. – СПб.: Питер, 2001. – 712 с.
5. Тупоногов Б. К. Основы коррекционной педагогики / Б. К. Тупоногов. – М.: ИПТК Логос ВОС, 2004. – 111 с.
6. Федоренко С. В. Тифлодидактика / С.В. Федоренко. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 144 с.

In the article directions of forming of perceptible perception are examined as one of methods of indemnification of lacks of sight.

Keywords: perceptible perception, cognitive activity, indemnification.

Отримано 20.2. 2012

УДК 376-056.36-053.5

*І.Ю. Ужченко
Е.В. Кукса*

ОСОБЛИВОСТІ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Наукова стаття розкриває питання психологічної характеристики процесу цілепокладання й передумов його виникнення в молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: цілепокладання, цілі, мотиваційна сфера, психічні процеси, діти із затримкою психічного розвитку.

Научная статья раскрывает вопросы психологической характеристики процесса целеполагания и предпосылок его формирования у младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: целеполагание, цели, мотивационная сфера, психические процессы, дети с задержкой психического развития.

Актуальність проблеми дослідження визначається роллю цілепокладання в діяльності людини. На сучасному етапі цілепокладання визнається конституюючою ознакою людської

діяльності, яка посідає одне з центральних місць у її структурі й процесі становлення, а також у розвитку свідомості й особистості в цілому. Цим пояснюється увага до цілепокладання низки вітчизняних і закордонних учених (Є. Ільїна, А. Карстена, О. Леонтєва, Н. Наумової, С. Рубінштейна, Ф. Хоппе, Ю. Швалба).

Цілепокладання – це компонент мотиваційної сфери особистості, процес прийняття або самостійної постановки мети. Процес цілепокладання є залежним від вищих психічних функцій людини (і від рівня їх сформованості), зокрема від уваги, сприйняття, значною мірою від мислення, від вольової сфери й сфери рефлексії особистості (Є. Ільїн, А. Коган, Г. Кураєв, Є. Пожарська, Ю. Швалб).

Низка дослідників акцентують увагу на процесі цілепокладання – найважливішому психологічному новоутворенню, що забезпечує самостійну регуляцію і побудову діяльності відповідно до вимог і предметних умов, саме в навчанні (І. Володарська, А. Маркова, Т. Матіс, М. Матюхіна, А. Мітіна, А. Орлов). У цьому психолого-педагогічному напрямку виділяється два аспекти – прийняття вже готових цілей, які ставить учитель, і розвиток здатності самих учнів до цілепокладання. Відзначається, що найбільш інтенсивно цілепокладання в молодшому шкільному віці розвивається в процесі навчання.

Цілепокладання грає одну з головних ролей у побудові навчальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Так, діяльність дітей із ЗПР досліджувалася низкою вчених: операційний бік діяльності й самоконтроль (З. Калмикова, І. Кулагіна, В. Лубовський, Л. Прохоренко, Є. Слепович), особливості мотивації й цілепокладання в процесі розв'язання розумових задач (І. Кулагіна, Є. Слепович), специфіка системи "діяльність – мовлення" (В. Лубовський, Т. Григор'єва), розумова працездатність (С. Домішкевич, Л. Переслені, Л. Рожкова). Дослідження передумов цілепокладання в молодших школярів із ЗПР були проведені в аспекті мотивації (Н. Білопольська, Л. Кузнецова, Т. Кузьмічова, І. Кулагіна, Т. Пускаєва), психічних процесів (Т. Єгорова, В. Лубовський, А. Обухівська, Л. Переслені, Т. Пускаєва, Т. Сак, У. Ульяновка), у галузі навчальної діяльності (Г. Жаренкова, Н. Королько, Ю. Максименко, Н. Нікішина). Перераховані дослідження дозволяють припустити виникнення в дітей із ЗПР специфічних труднощів цілепокладання в молодшому шкільному віці.

Мета цього дослідження – визначення особливостей цілепокладання в навчальній діяльності молодших школярів із ЗПР, дослідження яких проводилося за допомогою трьох серій завдань.

Перша серія спрямовувалася на вивчення особливостей мотиваційно-вольової сфери: 1) визначити мотивацію навчання за допомогою "персоніфікації" мотивів, що спонукають до відвідування

школи, виконання вимог учителів, включення у процес навчання, до навчальної взаємодії; 2) виявити особливості вольового зусилля в процесі виконання діяльності, зокрема орієнтацію в завданні, постановку мети, планування, хід її досягнення.

Друга серія завдань експерименту полягала у вивченні сфери рефлексії, зокрема рівня домагань, тобто потреб, мотивів, що виявляються в ступені складності цілей, які ставить перед собою дитина.

Третя серія спрямовувалася на вивчення рівня сформованості компонентів цілепокладання в процесі розв'язання текстових математичних задач та в процесі "складання розповіді за картинками".

У дослідженні було використано наступні експериментальні методики: методика „Персоніфікація мотивів” для вивчення мотивів навчання за допомогою малюнків М. Гінзбурга [1], методика "Будиночок" Н. Гуткіної, тест "Оцінка рівня домагань" Ф. Хоппе, методика "Складання розповіді за картинками" [2], вивчення особливостей цілепокладання за методикою формування вмій розв'язувати математичні задачі Л. Фрідмана, Є. Турецького.

Дослідженням було охоплено 60 випробуваних: з 1 – 4 класів інтенсивної педагогічної корекції і масової школи (усього по 30 учнів у кожній групі). Дослідження здійснювалося шляхом порівняння рівня сформованості цілепокладання в дітей із затримкою психічного розвитку та в дітей, які розвиваються нормально. Дослідження в порівняльному плані давало можливість ґрунтовніше виділити специфічні особливості передумов цілепокладання дітей із ЗПР. При цьому виконання діагностичних завдань дітьми з нормальним розвитком слугувало показником вікової норми.

Результати першої серії експерименту, спрямованої на вивчення особливостей мотиваційно-вольової сфери виявили суттєву різницю між групами дітей різного інтелектуального рівня, а також деякі внутрішньогрупові особливості. Результати дослідження за методикою М. Гінзбурга показали, що в молодших школярів із ЗПР найбільше засвідчується високий рівень навчальної мотивації – 45,5% досліджуваних. У них переважають соціальні мотиви, можлива присутність навчального й позиційного мотивів. У 35% учнів із ЗПР спостерігається нормальний рівень мотивації з перевагою позиційних мотивів і присутністю соціального й оцінного мотивів. У цієї групи школярів зовсім не виявлені дуже високий і низький рівні навчальної мотивації. Учні масової школи продемонстрували дещо вищі показники високого рівня мотивації (54%), а результати 24% учнів засвідчили, що вони перебувають на дуже високому рівні навчальної мотивації. На відміну від учнів із ЗПР у школярів із типовим розвитком нормальний рівень мотивації маловиражений (16%). Низький рівень навчальної мотивації також не виявлений.

Отримані результати свідчать про недостатню сформованість у молодших школярів із ЗПР навчальних мотивів і провідну роль інших мотивів. Тобто цих дітей з позиції типу мотивації до навчання можна характеризувати як дітей "переднавчального" типу, орієнтованих на соціальний мотив, який базується на розумінні суспільної необхідності навчання, і на позиційний мотив, пов'язаний з бажанням і намаганням зайняти нове положення в стосунках з оточенням, і "псевдоучнів" з переважанням зовнішнього (підкорення вимогам дорослих) або оцінного (отримання високої оцінки) мотивів. У віковій психології доведено прагнення дітей молодшого шкільного віку до досягнень, тому провідним у діяльності дітей є мотив досягнення успіху й різновид цього мотиву – уникнення невдачі. Обидва мотиви за цією методикою можна віднести до зовнішньої мотивації. Діти із ЗПР характеризуються бажанням уникнути неспокою, негативних емоцій, тривоги перед можливими помилками, неуспіхом та можливими санкціями з боку дорослих. Виникає цей мотив на підставі шкільної неуспішності, а реакція дорослих на неї підкріплює його формування. Пізнавальні мотиви в молодших школярів із ЗПР нестійкі й ситуативні, спрямовані на зовнішню сторону навчальної ситуації або на сам процес нової дії. Вони швидко виникають і задовольняються, погано усвідомлюються дітьми, базуються на цікавому, яскравому, новому матеріалі. Усе це обумовлює поверховий, недостатній інтерес до навчання. Отже, пізнавальні мотиви в досліджуваній категорії дітей недостатньо дієві та не в змозі підтримувати активність дитини. Молодші школярі з масової школи більшою мірою відповідають ролі "учня", характеризуються орієнтованістю на навчальний мотив, в основі якого пізнавальні потреби.

З метою з'ясування стану сформованості вольової регуляції дій у дітей із ЗПР і типовим розвитком, було проведено методичку „Будиночок”. Після інструкції 43% учнів із ЗПР відразу приступили до виконання завдання. Ці діти не розглядали зразок і починали виконувати малюнок, у будь-якій послідовності, неправильно розташовуючи його в просторі: у їх діяльності відсутні етапи орієнтування в завданні, постановки цілі й засвоєння зразка як плану виконання завдання. Це свідчить про недостатність попереднього самоконтролю в роботі зі зразком. Та 57% дітей перед виконанням завдання уважно роздивилися зразок, зорієтувалися в роботі, спланували хід виконання малюнка. Це вказує на наявність етапу орієнтування в завданні, засвоєння запропонованого плану дій і перенесення його у власний план діяльності. Усі учні з типовим розвитком (100%) приступили до виконання завдання після етапу орієнтування в завданні.

При виконанні експериментального завдання 87% учнів із ЗПР звіряли власний малюнок зі зразком, і лише 13% дітей малювали по

пам'яті без орієнтації на зразок. Це свідчить про прийняття зразка як правила та плану виконання завдання та про певну сформованість дій процесуального самоконтролю. Але переважна більшість учнів із ЗПР не співвідносили й не порівнювали всієї композиції малюнку, частіше вони намагалися робити схожими окремі його частини, не оцінюючи їх відповідності загальній композиції. Це свідчить як про усвідомлення ролі зразка при виконанні завдання, так й про фрагментарність його засвоєння, і відповідно – недостатню сформованість дій процесуального самоконтролю. Діти розуміють, що порівнювати зі зразком потрібно, а як це робити – не знають. Вони не зрозуміли, які частини малюнка є основними, які другорядними, у якій послідовності потрібно їх малювати. 87% дітей з масової школи порівнювали власну роботу зі зразком: звертали увагу не тільки відповідність виконання загальній композиції, а й на особливості виконання окремих деталей.

Після виконання завдання лише 27% учнів із ЗПР порівняли власний малюнок із запропонованим зразком, інші 73% оголосили про закінчення роботи без порівняння зі зразком. Учні з типовим розвитком у 79% випадків порівняли власні роботи зі зразком, і лише 21% – не порівнювали виконаний малюнок зі зразком. Таким чином, учні із ЗПР, на відміну від учнів з типовим розвитком, продемонстрували недостатню сформованість підсумкового етапу дій у роботі зі зразком. Це свідчить про слабку орієнтацію дітей із ЗПР на зразок як на приклад правильного виконання завдання та про недостатню сформованість дій підсумкового самоконтролю.

Так, труднощі виникають ще на етапі орієнтування в завданні, засвоєнні правил його виконання: діти частково засвоюють правила, поспішають розпочинати роботу без постановки мети. Етап складання внутрішнього плану дій відбувається спотворено й без урахування всіх поставлених завдань. У процесі виконання діяльності діти із ЗПР припускаються великої кількості помилок, не дотримуються складеного плану дій. На підсумковому етапі діяльності дитина із ЗПР не спроможна адекватно оцінити, порівняти та перевірити виконану дію, оскільки зразок виконання з самого початку сприймається й засвоюється неправильно, частково. Діти із ЗПР діють переважно за умов зовнішнього контролю.

Отже, результати дослідження мотиваційно-вольової сфери засвідчили, що дітям із ЗПР властивий слабкий рівень сформованості навчальної мотивації, що супроводжується недостатнім рівнем сформованості саморегуляції та дій самоконтролю.

Результати другої серії експерименту, спрямованої на дослідження мотиваційних компонентів, пов'язаних з рівнем домагань, свідчать, що ця категорія дітей за своїми результатами більшою чи меншою мірою наближається до нормативних показників. У ході дослідження рівня домагань у дітей із ЗПР було отримано наступні результати:

оптимальний рівень був виявлений у 30% досліджуваних учнів із ЗПР, та у 50% учнів із типовим розвитком; дуже високий рівень домагань виявлений у 47% молодших школярів із ЗПР та у 27% їх однолітків, що нормально розвиваються; знижений рівень домагань був виявлений у 23% досліджуваних дітей із ЗПР, та в 23% дітей з масової школи.

Особливість коливання у виборі (перехід до легких завдань після невдач і більш складним після успіху) в цих дітей полягає в тому, що воно носить різкий характер. У більшості цих випадків після невеликого успіху діти обирали саме найважчу задачу, а після однократної невдачі – найлегшу. Таким чином, результати дослідження показали перевагу в дітей із ЗПР нереалістичного рівня домагань (дуже високого та заниженого), що свідчить про те, що школяр не вміє правильно ставити перед собою цілі.

У ході дослідження особливостей цілепокладання в дітей із ЗПР за завданням "Складання розповіді за картинками" було отримано результати, які дали можливість виділити 5 рівнів розвитку цілепокладання в молодшому шкільному віці:

1 рівень – низький: учні із ЗПР – 11% досліджуваних переважно учні 1 – 2 класів. До цього рівня були віднесені діти, які обирали картинку, що просто сподобалася. У хаотичному порядку вони вказували на обрані на картинках предмети, називаючи їх функціональне призначення. Це свідчить про відсутність у дітей, віднесених до цього рівня, етапу постановки (прийняття) цілей завдань. Діти приймали мету вибору картинок не як проміжну, а як кінцеву. Багато хто після бесіди згадував про завдання "скласти розповідь", що свідчить про часткове збереження вимог, про складність прийняття й утримання цими дітьми кінцевої мети.

Мета і план діяльності не визначені. План розв'язання завдання відсутній або відповідає окресленому завданню. Обґрунтування своїм діям дитина дати не може, мовлення односкладне, пояснення алогічні. Рівень самоконтролю низький, помилки не помічаються й не виправляються. Самооцінка завищена, переживань з приводу неуспіху в діяльності не відмічається. Інтерес до завдання й потреба в самостійному розв'язанні відсутні.

2 рівень – знижений: учні із ЗПР – 23% (1-3 клас) та учні масової школи – 7% (1 клас). Сюди віднесено дітей, які обирали картинку, що просто сподобалася або картинку, пов'язані певною темою. Діти, віднесені до цього рівня склали беззмістовні речення за картинкою, вибір картинок характеризувався непослідовністю. Це свідчить про неповне прийняття завдання, відсутність планувального етапу цілепокладання, діти відчували труднощі з попередньою побудовою плану діяльності відповідно до кінцевої мети. Окремі вимоги перетворюються в цілі, які з самого початку не зв'язані в єдину систему для досягнення кінцевої мети.

Мета діяльності самостійно не виділяється. План відсутній або фіксує окремі висловлювання, що не характеризують послідовність виконання завдання. Обґрунтувати хід розв'язання не може, мовлення односкладне, непослідовне. Рівень самоконтролю низький, самооцінка має тенденцію до завищення. Інтерес до завдання виражений слабо, присутній частіше на початковому етапі. Потреби до самостійної діяльності не виявляє.

3 рівень – середній: учні із ЗПР – 43% (2 – 4 класи) та учні з типовим розвитком – 20% (1-2 клас). До цього рівня було віднесено дітей, які обирали картинки, що сподобалися. Але починаючи складати розповідь з першої, одні діти просили вибрати ще інші картинки, які б підходили їм за змістом. Інші діти намагалися або зв'язати попереднє й наступне речення ("потім", "після"), перебираючи обрані картинки. Ці діти виконали завдання вибрати картинки, але при складанні розповіді планували кожне речення після вже сказаного, хоча намагалися досягти кінцевої мети – скласти розповідь. Це свідчить про недорозвинення в цих дітей плануючого етапу цілепокладання.

Цілепокладання й планування діяльності визначені не точно, не повно чи з порушенням послідовності. Обґрунтування ходу розв'язання ускладнюються, пояснення носять уривчастий характер. Рівень самоконтролю варіюється, самооцінка наближена до адекватної, коли неуспіх діяльності очевидний, але має тенденцію до завищення, якщо частина завдання виконана правильно. Інтерес до виконання завдань ситуативний, залежить від успішності виконання.

4 рівень – середньо-високий: учні із ЗПР – 23% (3 – 4 клас) та школярі з масової школи – 33% (1 – 4 клас). Ці діти відразу, у процесі вибору картинок відзначали відповідні на їх думку картинки й вибирали їх у послідовності, що потім зберігали при складанні розповіді ("що було далі?", "що я ще робив?"). Але їх розповідь складалася з простих речень, зв'язаних лише граматично (".. потім я посадив дерево, потім..."), але не за змістом. Деякі діти намагалися визначити тему розповіді "що я робив". На цьому рівні діяльність вже підпорядковується єдиній загальній меті й плану (але план виконувався лише зовнішньо).

Один з орієнтувальних етапів (цілепокладання чи планування) виконаний невірно чи не повністю. Хід розв'язання обґрунтований, але логіка чи послідовність частково порушені. Помилки є, але виправляються самостійно. Самоконтроль високий, самооцінка варіюється. Інтерес до завдання присутній, хоча більше виражений на початку його виконання. Присутнє бажання до самостійного виконання.

5 рівень – дуже високий: школярі з типовим розвитком – 53% (переважно 3 – 4 класи). Ці діти обирали картинки, що відповідали, на

їхню думку, загальній тематиці, в певній послідовності, за якою потім будувалась розповідь. У ній були присутні речення, в яких діти використовували додаткову інформацію, що не включала відомостей про предмети на картинках, але була сполучною ланкою в подіях розповіді ("пройшло кілька місяців"). Діти також використовували складні речення. Діти давали назви своїм розповідям. Багатьох дітей цікавила якісна оцінка результату своєї роботи, деякі діти оцінювали свою роботу ("не дуже добре", "гарно").

Цілепокладання і планування завдання виконані правильно. Обґрунтування ходу виконання логічне (в межах віку) й послідовне. У процесі виконання завдання можливі помилки, що не стосуються змісту. Самоконтроль у плані його ефективності й усвідомлення має високий рівень. Самооцінка адекватна. Протягом виконання завдання присутній інтерес дитини до нього, бажання до самостійного виконання. Загальний рівень самостійності й активності при виконанні завдання високий.

Виходячи з результатів отриманих відомостей, можна констатувати, що в дітей із ЗПР розвиток цілепокладання проходить дещо пізніше, ніж у дітей із нормальним розвитком (в середньому на два роки), та не досягає потрібного рівня до закінчення молодшого шкільного віку. Особливу увагу викликає рівень сформованості цілепокладання на перших роках (1 – 2 клас) навчання у школі: майже всі діти із ЗПР мають низький і занижений рівні цілепокладання. До 3 – 4 класу діти із ЗПР досягають середнього – середньо-високого рівнів сформованості цілепокладання.

Результати експерименту, спрямованого на дослідження особливостей компонентів цілепокладання в процесі розв'язання текстових математичних задач дітьми із ЗПР за методикою формування вмінь розв'язувати математичні задачі (Л. Фрідман, Є. Турецький), показали наступне: несформованість планувального етапу та етапу постановки цілей (невміння уявляти межі майбутнього результату, встановлювати взаємовідношення між відомим і невідомим – 48% учнів; 50% дітей визначали спосіб розв'язання, орієнтуючись на окремі частини задачі, 44% – орієнтувалися лише на запитання); несформованість етапу оцінки отриманих результатів та етапу коригування (допустили помилки й не виправили, не перевірили виконання задачі 75% дітей 1 – 2 класу, 56% дітей 3 – 4 класу).

У дітей з типовим розвитком (1 – 2 клас – 28% дітей, 3 – 4 клас – 65% учнів) було виявлено сформованість усіх компонентів цілепокладання, що засвідчує більшу здатність до постановки мети, вироблення внутрішнього плану дій, слідування йому при розв'язанні задач, до перевірки результатів виконання.

Аналіз результатів дослідження компонентів цілепокладання молодших школярів із ЗПР виявив відсутність або частковість засвоєння вимог та їх збереження, неповне прийняття завдання; невміння скласти внутрішній план дій згідно з умовами задачі; труднощі в реалізації плану дій, у дотриманні вимог у процесі розв'язання; труднощі у виборі способу розв'язання та дотриманні послідовності виконання; повну або часткову відсутність дій перевірки та оцінювання кінцевого результату.

Таким чином, молодшим школярам із ЗПР властиві недостатній рівень сформованості мотиваційно-вольової сфери, що виявляється в недостатній сформованості саморегуляції та дій самоконтролю, та домінування зовнішньої мотивації до навчання. Також у дітей із ЗПР характерні особливості спостерігаються у сфері рефлексії особистості, яка також відіграє роль у розвитку цілепокладання: перевага неадекватного рівня домагань свідчить про несформованість у школяра вміння правильно ставити перед собою цілі. Розвиток етапів цілепокладання відстає від типового розвитку в середньому на 2 роки й не завершується до кінця молодшого шкільного віку. У дітей із ЗПР були виявлені такі особливості цілепокладання: часткове збереження вимог завдання, неповне прийняття завдання, складність утримання кінцевої мети, відсутність чи недорозвинення планувального етапу цілепокладання, у більшості діяльність не підпорядковується єдиній загальній меті й плану, а розпадається на набір окремих цілей, у кожній з яких виконується певна дія; невміння скласти внутрішній план дій згідно з умовами завдання; труднощі в реалізації плану дій, відсутність дій перевірки результату.

Список використаних джерел

1. Діагностика навчальної мотивації : збірник методик / Людмила Дзюбка, Людмила Гриценюк. – К.: Шкільний світ, 2011. – 128 с.
2. Поляков А.М. Особенности целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью / Поляков А.М. // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 23-33.

The scientific article exposes the questions of psychological description of process of teleology's and pre-conditions of his forming for junior schoolchildren with special needs.

Keywords: teleology's, aims, motivational sphere, psychical processes, children with special needs.

Отримано 28.2.2012