

УДК:376-056.264-

053.4:[159.9.072.42:159.947.3]

Т. Г. Харченко

кандидат психологічних наук,
ст. викладач кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

В. С. Індиченко

студентка-магістрантка спеціальності
«Спеціальна освіта»
(Логопедія. Спеціальна психологія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОКОНТРОЛЮ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

У статті розглядаються особливості самоконтролю та саморегуляції у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня. Висвітлено результати власного емпіричного дослідження.

В статье рассматриваются особенности самоконтроля и саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ІІІ уровня. Представлены результаты собственного эмпирического исследования.

The article deals with the peculiarities of self-control and self-regulation in children of older preschool age with general underdevelopment of speech of the ІІІ level. The results of our own empirical research are presented.

Ключові слова: самоконтроль, саморегуляція, діти старшого дошкільного віку, загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), рівні самоконтролю.

Ключевые слова: самоконтроль, саморегуляция, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи (ОНР), уровни самоконтроля.

Key words: self-control, self-regulation, older children of the preschool age general underdevelopment of speech (OPR), level of self-control.

Постановка проблеми. В сучасній системі дошкільної освіти основною проблемою процесу навчання є недостатньо сформовані вольові зусилля, навички саморегуляції та самоконтролю здебільшого дітей із загальним недорозвиненням мовлення. В подальшому навчанні в школі самоконтроль і

саморегуляція виступають важливими функціями в знаходженні та запобіганні помилок при виконанні навчальних завдань. До моменту переходу в школу структура своєї діяльності недостатньо свідомо. Більшість дітей із ЗНМ в цьому періоді не приймають вказівки на способи діяльності, тому якість результату виходить низькою, не сформованість даної функції призводить до неуспішності навчання в школі та затримки розвитку. Вивчення саморегуляції та самоконтролю дітей 5 – 6 річного віку є, на наш погляд, особливо актуальним, оскільки саме в цьому віці особистості для успішного здійснення навчальної діяльності необхідний певний розвиток здатності регулювати та контролювати свої дії, вчинки і поведінку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самоконтроль в процесі навчання досліджували відомі вітчизняні вчені: П. Блонський, Л. Виготський, П. Каптерев, К. Ушинський. Необхідність достатнього рівня формування у дитини саморегуляції для успішності виконання навчальних завдань висвітлена в дослідженнях: Л. Венгера, Д. Ельконіна, О. Запорожця, З. Калмикової, К. Мальцевої, А. Маркової, Н. Менчинської, О. Смирнової.

Особливості формування мотиваційної сфери і саморегуляції у дітей із порушенням мовлення досліджували: С. Белих, Л. Волкова, І. Грیشانова, В. Терентьева, О. Усанова, Л. Шипіцина. В нашій країні вивченням старших дошкільників із ЗНМ, зокрема, дослідженням становлення у них саморегуляції та самоконтролю займаються: О. Белова, О. Вінокурова, Н. Дроздова, В. Ладейко, І. Мартиненко, М. Синельник, О. Таран.

Мета статті – вивчення особливостей саморегуляції та самоконтролю старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня за допомогою експериментальних методів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На можливість формування самоконтролю у дошкільника в процесі навчання уперше вказувала О. Усова [5, с. 139]. Самоконтроль вона розглядала як здатність дитини будувати свої дії відповідно до того, що сказав дорослий, а вираження його, вбачала в здатності

самих дітей контролювати власні дії.

Наприкінці ХХ століття, відзначають О. Богданова й В. Петрова, з'явився ряд робіт, присвячених спеціальному вивченню самоконтролю дітей дошкільного віку [2, с. 141]. Так, Н. Гнедовою вивчалися питання формування самоконтролю в процесах пам'яті у дітей дошкільників; М. Аксьоновою – контроль у структурі виховання стійкої довільної уваги дітей 6 – 7 років на загально групових заняттях і поза ними.

Н. Токарева та А. Шамне досліджуючи новоутворення психічного розвитку вказують, що однією із основних особливостей дошкільного періоду життя дитини є розвиток довільності провідних психічних процесів, що, відповідно до теорії Л. Виготського, пов'язано із появою вищих психічних функцій і розвитком знакової функції свідомості [3, с. 159-161]. Діти засвоюють знаки як продукт суспільного розвитку та засоби регуляції психічної діяльності у процесі спілкування із дорослими і починають використовувати їх для управління власним психічним життям, що, у свою чергу, сприяє становленню таких суто людських психічних процесів як логічне мислення, воля, мовлення.

Дослідження С. Белих та І. Гришанової показали, що внаслідок мовленнєвого недорозвинення, недорозвинення комунікативної та регуляційної функцій мовлення, формування саморегуляції та мотиваційної сфери у дітей із ЗНМ будь-якого рівня відбувається із особливостями та відхиленнями [1, с. 16-17]. На початку шкільного навчання у дітей із нормативним мовленнєвим розвитком уже є передумови для опанування саморегуляцією навчальної діяльності – це готовність сприймати та засвоювати необхідні прийоми та правила, специфічна активність, спрямована на організацію власної діяльності. У дітей же із ЗНМ цього віку, саморегуляція виявляється у недостатньо стійкій готовності до сприймання інформації та недостатній увазі. Такі особливості зумовлені зміною співвідношення між дифузною та локальною активізацією кори головного мозку. Саме різне перевищення дифузного впливу над

локальним супроводжується зниженням селективного сприймання сенсорної інформації та є причиною збільшення часових параметрів реагування. Дисфункція вищих психічних процесів органічного ґенезу особливо помітна впродовж перших років навчання у школі. Наприклад, одні діти діють дуже швидко, імпульсивно, не замислюючись, виявляючи рухову розгалюваність. Іншим притаманна сповільненість дій, найменша невдача спричиняє розгубленість, болісну реакцію, порушує цілеспрямованість діяльності.

В процесі нашого дослідження здійснювалася діагностика рівня сформованості саморегуляції та самоконтролю у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня, визначалися їх особливості, за допомогою наукового спостереження та психодіагностичних методик: «Малювання прапорців», «Малювання будиночка лісника», «Викладання геометричних фігур», автор У. Ульєнкова, що спрямовані на вивчення саморегуляції та самоконтролю в інтелектуальній діяльності дітей 6 – 7 річного віку, орієнтації на аркуші паперу, дослідження навичок штрихування, вміння зосереджуватись на своїй роботі, витривалість, поведінкові прояви під час виконання завдань [4, с. 78]. Експериментальне дослідження проводилося на базі старших груп в дошкільному навчальному закладі № 5 «Снігуронька» міста Суми та дошкільному навчальному закладі № 2 «Чайка» міста Лебедин, Лебединського району, Сумської області. Дослідженням було охоплено 18 дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Дослідниця У. Ульєнкова пропонує розглядати наступні рівні сформованості вольових зусиль дошкільника:

I рівень – дитина висловлює ставлення до власної діяльності; її характеризує стійке позитивне емоціональне ставлення до пізнавальної задачі, усвідомлене прагнення до правильного її вирішення; будь-якому випадку вона вербально програмує майбутню діяльність по способам її виконання; весь подальший процес діяльності свідчить про підпорядкування цій програмі, дитина здійснює вербальний самоконтроль за ходом її операційної сторони; результаті

роботи вона отримує заданий результат, адекватно, в розгорнутій вербальній формі надає йому об'єктивну оцінку на основі порівняння із зразком.

II рівень – має свої специфічні особливості, головна його особливість полягає в тому, що тут ще немає звичного для дитини стилю активного ставлення до власної діяльності, хоча не можна не побачити, що цей стиль міститься в зоні її найближчого розвитку; завдання, розраховані на оптимальні вікові можливості, виконуються нею за допомогою дорослого; дитина не програмує діяльність до її початку по способам виконання; усвідомлення правил, що стосуються способів діяльності, їх вербалізація відбуваються у неї вже в процесі діяльності; кількість і характер помилок, допущених дитиною в процесі роботи, знаходяться в прямій залежності від глибини осмислення нею правил завдання; заохочення дорослого є для неї найважливішим стимулом до завершення діяльності, отримання потрібного результату.

III рівень – психологічно висловлює собою значне відставання дітей як від оптимальних вікових показників за всіма структурними компонентами загальної здібності до навчання, так і від показників попереднього II рівня; для виконання експериментальних завдань таким дітям недостатньо лише організуючої допомоги дорослого, у цьому випадку вони не отримують заданого результату; поведінка дітей в процесі виконання завдання реактивна, діти виконують завдання, природно не прагнучи до отримання певного результату, свою діяльність вербально не програмують; однак в процесі діяльності вони все ж проявляють виражену залежність від поставленої перед ними спільної мети, а також деяку залежність від окремих її правил; спираючись на окремі усвідомлені правила завдань, діти в таких межах намагаються контролювати і оцінювати деякі свої практичні дії, але в цілому показують досить характерну картину не сформованості вербальної саморегуляції на всіх етапах діяльності, включаючи оцінку результату; не отримуючи об'єктивно заданого результату, вони вважають, що завдання ними виконано правильно.

IV рівень – психологічно висловлює

собою ще більше відставання дітей від оптимальних вікових показників у формуванні загальної здібності до навчання; їх поведінка в ситуації виконання завдання ще більш реактивніша; дитина приймає спільну мету тільки тих завдань, які можна виконувати суто практично, тобто, на рівні ручної дії (малювати прапорці, розкласти картинки, фігурки); але і в цих випадках загальна мета не вербалізується нею як мета завдання, яку потрібно виконати при дотриманні певних правил; у цьому сенсі зміст завдання дитині абсолютно недоступний; у процесі практичних дій діти проявляють залежність тільки від загальної мети діяльності; не отримуючи заданого результату, вони не здатні навіть в найменшому ступені критично оцінити свою працю – вважають, що завдання дорослого виконали правильно.

На V рівні – дитина не може зрозуміти з інструкції загальну цільову установку діяльності; вона сприймає з неї лише форму активності (малювати, розкласти), але не спосіб виконання завдання; дитина діє з матеріалом так, як вона хоче сама; результат роботи дошкільника і заданий зразок діяльності не мають подібних рис, але цього дитина не помічає; у неї виникає почуття задоволення вже від того, що вона виражає себе через певний вид діяльності.

За допомогою методики «Малювання прапорців», нами отримані наступні результати: I рівень виконання має 2 дитини (11%); II рівень – 4 дитини, які дещо гірше виконували завдання (22%); III рівень – теж 4 дитини (22%), які не досягали бажаного результату, але самі цього не помічали, в більшості випадків залишалися задоволені своєю роботою; IV рівень – 8 осіб (45%), ці діти показали ще гірші результати своєї діяльності; V рівень не має жодна дитина. Застосована методика «Малювання будиночка лісника» виявила, що більшість дітей знаходиться на III рівні сформованості саморегуляції та самоконтролю – 9 осіб (50%); на I рівні – 4 особи (22%); 5 осіб (28%) знаходяться на II рівні; у досліджуваних не було виявлено осіб з IV та V рівнем. Результати проведеної нами методики «Викладання геометричних фігур» наступні: досліджувані не показали

високих результатів, III рівень має 10 осіб (56%), та IV рівень – 8 осіб (44%), а I, II і V рівні не було виявлено.

Отримані результати емпіричного дослідження рівня сформованості саморегуляції та самоконтролю дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня у зведеному вигляді подано у Таблиці 1 та Діаграмі 1.

Метод наукового спостереження під-

твердив результати вищезазначених методик: тільки 1 особа (6%) при виконанні завдань демонструвала уважність, посидючість, прагнення довести розпочате до кінця, інші ж в тому чи іншому ступені відволікалися, не стримували своїх емоцій, заважали іншим, не доводили виконання завдання до кінця.

Таблиця 1

Результати емпіричного дослідження рівня сформованості саморегуляції та самоконтролю у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня

№ н/п	Ім'я, прізвище дитини	Рівні розвитку самоконтролю та саморегуляції														
		I методика «Малювання прапорців»					II методика «Малювання будиночка лісника»					III методика «Викладання геометричних фігур»				
		I	II	III	VI	V	I	II	III	VI	V	I	II	III	VI	V
1	Ганна Н.				+				+					+		
2	Іван В.		+					+						+		
3	Олег Б.	+					+							+		
4	Арсен П.				+				+						+	
5	Денис С.			+					+						+	
6	Денис О.		+				+							+		
7	Данило Г.		+					+						+		
8	Влада Д.				+				+						+	
9	Максим М.				+				+						+	
10	Ольга Ш.			+			+							+		
11	Михайло С.				+				+					+		
12	Максим К.				+			+							+	
13	Олександр Я.				+				+					+		
14	Андрій В.				+			+							+	
15	Варвара С.			+			+							+		
16	Дмитро О.	+							+						+	
17	Захар І.		+						+					+		
18	Олександр Б.			+				+								

Діаграма 1

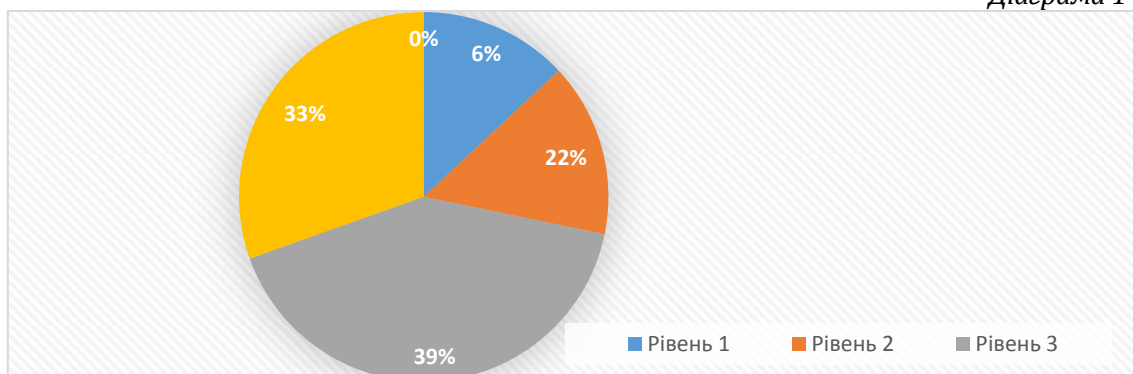


Рис. 1 Рівні сформованості саморегуляції та самоконтролю у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня

За одержаними результатами дослідження на виявлення рівня сформованості саморегуляції та самоконтролю у старших дошкільників із ЗНМ III рівня бачимо що у них переважає III рівень 7 осіб (39%), що характеризується відставанням як від оптимальних вікових показників за всіма структурними компонентами загальної здібності до навчання, так і від показників II рівня. Для виконання запропонованих завдань таким дітям недостатньо лише організуючої допомоги дорослого, адже у цьому випадку вони не отримують заданого результату. Поведінку дітей в процесі виконання завдання можна охарактеризувати як реактивну: діти виконують завдання, природно не прагнучи до отримання певного результату, свою діяльність вербально не програмують. Однак в процесі діяльності вони все ж проявляють виражену залежність від поставленої перед ними спільної мети, а також деяку залежність від окремих правил її реалізації (усвідомлюваних або неусвідомлюваних), головним чином сенсорних. Спираючись на окремі усвідомлені правила завдань, діти намагаються контролювати і оцінювати деякі свої практичні дії, але в цілому показують досить характерну картину не сформованості вербальної саморегуляції на всіх етапах діяльності, включаючи оцінку результату; не отримуючи об'єктивно заданого результату, вони вважають, що завдання ними виконано правильно.

Також достатня кількість осіб 6 (33%) має IV рівень сформованості саморегуляції та самоконтролю, який характеризується більшим відставанням від оптимальних вікових показників у формуванні загальної здібності до навчання. Поведінка дітей в ситуації виконання завдання ще більш реактивніша, діти приймають спільну мету тільки тих завдань, які можна виконувати суто практично (на рівні ручної дії: малювати прапорці, розкладати картинки, фігурки). Але і в цих випадках загальна мета не вербалізується ними як мета завдання, яку потрібно виконати при дотриманні певних правил. У цьому сенсі зміст завдання дитині абсолютно недоступний. У процесі практичних дій досліджувані проявляють залежність тільки від за-

гальної мети діяльності. Не отримуючи заданого результату, вони не здатні, навіть, в найменшому ступені критично оцінити свою працю – вважають, що завдання дорослого виконали правильно.

Рівень сформованості саморегуляції та самоконтролю, що відповідає II рівню мають 4 особи (22%), він характеризується не сформованістю більш-менш стійких способів самоконтролю, які могли б проявитися на основних етапах діяльності досить стабільно і незалежно від зовнішніх перешкод. Не маючи відносно стійкого позитивного емоційного спонукання до пізнавальної задачі як такої, осмисленого прагнення до її правильного вирішення, на етапі орієнтування в завданні діти самостійно вербалізують лише його спільну мету. Вони не програмують діяльність до її початку по способам виконання. Усвідомлення правил, що стосуються способів діяльності, їх вербалізація відбуваються вже в процесі діяльності, причому правила в формі логічних відносин вербалізуються ними з великими труднощами, ніж правила в предметній чи образній формі. Кількість і характер помилок, зроблених ними в процесі роботи, знаходяться в прямій залежності від глибини осмислення правил завдання.

I рівень сформованості саморегуляції та самоконтролю має 1 особа (6%), він характеризується стійким позитивним емоціональним ставленням до пізнавальної задачі та усвідомленим прагненням до правильного її вирішення. Дитина здійснювала вербальний самоконтроль за ходом операційної сторони завдання. В результаті роботи вона отримала заданий результат, адекватно, в розгорнутій вербальній формі надала йому об'єктивну оцінку свого виконання на основі порівняння із зразком.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Результати проведеного нами дослідження співпадають із зазначеними науковцями особливостями становлення вольової сфери дошкільників із ЗНМ III рівня, що переважно мають недостатній рівень сформованості саморегуляції та самоконтролю для їх віку, і це не дає їм можливості переходити до виконання навчальних завдань, тому складно формувати у них шкільну готов-

ність. Але ми також побачили, що у наших досліджуваних можна підвищити рівень саморегуляції та самоконтролю, вони мають до цього потенційну здатність, їм потрібна ефективна психолого-педагогічна корекційна робота спрямована на формування довільності всієї пізнавальної сфери та поведінки. В подальшому ми ставимо завдання розробити психокорекційну програму з подолання труднощів в емоційно-вольовій сфері означеної категорії дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белых С. Л., Гришанова И. А. Изучение компенсаторных форм саморегуляции на примере исследования динамики коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями / С. Л. Белых, И. А. Гришанова // Психологическая наука и образование. 2000. – № 4. – С. 14 – 26.
2. Богданова О. С., Петрова В. И. Методика воспитательной работы в начальных классах. – 3-е изд, дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
3. Токарева Н. М. Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Н. М. Токарева, А. В. Шамне. – К.: Основа, 2017. – 548 с.
4. Ульяновская У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульяновская. – М.: Педагогика, 1990. – 180 с.
5. Усова А. П. Обучения в детском саду / Под ред. А. В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

УДК 376-056.26-053.2:[615.85:82-34]

Т. Г. Харченко

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Н. А. Матрунич

магістрант спеціальності
Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія),
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗНАЧЕННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В статті здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень по застосуванню казкотерапії у корекційній роботі з дітьми із порушеннями мовлення.

В статті представлено теоретичний аналіз наукових досліджень по використанню казкотерапії в корекційній роботі з дітьми з порушенням мовлення.

Scientific research theoretical using fairytale therapy in correctional work with children who have speech impairments is analysed in this article.

Ключові слова: казкотерапія, логоказка, мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність, мовленнєві порушення.

Ключевые слова: сказкотерапия, логоказка, речевое развитие, речевая деятельность, речевые нарушения.

Key words: fairytale therapy, logo fairy tale, speech development, speech, speech impairments.

Постановка проблеми. Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності людини, яким дитина оволодіває в онтогенезі, воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається її соціалізація. Сьогодні досить часто зустрічаються діти із порушенням мовленнєвого розвитку, і це одна з форм складного когнітивного дефекту, сутність якого полягає у вибіркового розладі мовленнєвої функції та зумовлених ним відхиленнях позамовних функцій і процесів.

В системі засобів розвитку зв'язного мовлення та словесної творчості дошкільників важливе місце посідає метод казкотерапії. Казки навчають дитину знаходити вихід із складних ситуацій, вірити в силу добра, любові, справедливості, краси. Вони спонукають до побудови висловлювань, формують комунікативні вміння й навички, розширюють словниковий запас, сприяють розвитку творчих здібностей особистості. Казка здатна оптимізувати процес розвитку мовленнєво-комунікативних здібностей дітей з порушеннями мовлення, надаючи їм чуттєвої спрямованості – через емоційну взаємодію з образами діти засвоюють певні знання й уявлення, виробляють конкретні судження, формулюють особистісні умовисновки. Тому, так важливо сьогодні досліджувати вплив казки в психокорекційній та логокорекційній роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення.