

Література

1. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением / Л.С. Выготский // Педагогическая психология. — М., 1996. — 480 с.
2. Кукуруза А. Понять другого человека: книга о детях с особенностями умственного развития / А. Кукуруза, А. Кравцова. — Харьков, 2008. — 120 с.
3. Психолого-педагогічне вивчення дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, складання індивідуальної програми розвитку / За заг. ред. М.Л. Авраменка // Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів. — Лютиж, 2008. — 118 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
5. Шевцов А.Г. Особистісно орієнтовані освітні технології як системоутворювальний чинник комплексної соціальної реабілітації осіб з інвалідністю / А.Г. Шевцов // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : Наук.-метод. зб. / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. — Вип. 8. — Т. I. — К.: 2006 — С. 32-38.

УДК 376.1-056.34:376.016:51:371.26

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗПР

Прохоренко Л. І.

У статті висвітлені особливості мотиваційного компонента саморегуляції навчальної діяльності у молодших підлітків із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: мотивація, потреби, мотиви, цілі, інтереси саморегуляція, навчальна діяльність.

Исследование особенностей мотивационного компонента саморегуляции у младших подростков с задержкой психического развития

В статье освещены особенности мотивационного компонента саморегуляции учебной деятельности у младших подростков с задержкой психического развития.

Ключевые слова: мотивация, потребности, мотивы, цели, интересы, саморегуляция, учебная деятельность.

Exploring the features of motivating component of self-regulation of junior schoolchildren with delay of psychical development

The features of motivating component of self-regulation of educational activity for junior schoolchildren with delay of psychical development are described in the article

Keywords: motivation, necessities, reasons, aims, interests, self-regulation, educational activity.

Пріоритетним напрямком спеціальної школи є розроблення та реалізація оптимальних шляхів **удосконалення навчальної діяльності учнів з особливостями психофізичного розвитку**, створення системи комплексної корекційно-розвивальної допомоги в навчанні дітям із відхиленнями у розвитку з метою ефективної адаптації та соціалізації їх у суспільство. В цьому аспекті не втрачає своєї актуальності проблема формування саморегуляції навчальної діяльності дитини із затримкою психічного розвитку (ЗПР), розв'язання якої повною мірою здатне реалізувати принцип корекційної спрямованості спеціальної освіти, що базується на повному використанні компенсаторних можливостей дитини.

Мотиваційний компонент визначають як головний в механізмі саморегуляції поведінки і діяльності людини, він посідає чільне місце в структурі особистості й пронизує всі її структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси тощо. Підґрунтям мотиваційного компоненту саморегуляції є визначення проблемної ситуації, постановка пізнавальної задачі (як результату обґрунтованої проблемної ситуації), що передбачає наявність в особистості безпосереднього інтересу до діяльності, сукупність стійких мотивів, які сприяють усвідомленню особистісної значущості своєї діяльності, та прийняття рішення на основі визначення певних альтернатив.

В психолого-педагогічних дослідженнях мотивація вивчалася в різних аспектах: як установка особистості спрямована на активну діяльність (Л. Ланге, Д. А. Леонтьєв, В. Е. Чудновський, Д. Н. Узнадзе); як джерело активності особистості (Д. Б. Богоявленський, Н. О. Леушкіна та ін.); як система внутрішніх і зовнішніх мотивів (О. Г. Асмолов, О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанін, А. В. Брушлінський, М. І. Воловикова, Є. П. Ільїн, Н. І. Мешков, Р. С. Немов, О. К. Тихомиров, А. О. Реан, В. О. Якунін та ін.); як особлива сфера, яка включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси і їх взаємодію (Н. Ф. Добринін, Н. В. Кухарєв, Д. А. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, В. І. Смірнов, А. Н. Пряхедо, Г. І. Щукіна та ін.); навчальна мотивація як специфічний вид мотивації, який включається в навчальну діяльність й спрямований на окремі види начальної роботи, пов'язані з внутрішнім відношенням учня до неї (Л. І. Божович, Т. Г. Богданова, А. К. Маркова, М. С. Неймарк, С. Л. Рубінштейн та ін.). Незважаючи на різні підходи до вивчення цієї проблеми, дослідники свідчать, що мотивація є загальним механізмом виникнення мотивів, що реалізує потреби в ході пошукової активності і, тим самим, перетворює її об'єкти в мотиви.

Дослідники, які розв'язували проблему саморегуляції в довільній діяльності у дітей із ЗПР, стверджують, що від рівня сформованості

компонентів саморегуляції залежить успішність, надійність, продуктивність, кінцевий результат будь-якого акту довільної діяльності (Г. І. Єфремова, В. В. Кісова, Т. Н. Князева, Н. Л. Росіна, У. В. Ульяновська та ін.). Вчені наголошують, що у дітей із ЗПР несформованість саморегуляції проявляється в превалюванні ігрових інтересів, в недостатній цілеспрямованості, підвищеній навіюваності і безвідповідальності, неадекватній самооцінці, невмінні співвідносити отриманий результат з вимогами діяльності.

Інші дослідники, визначаючи особливості саморегуляції у школярів із ЗПР, відзначають порушення цілеспрямованості, що проявляється в неправильному орієнтуванні в завданні, помилковому і частковому виконанні, неадекватному відношенні до труднощів, які з'являються, некритичному ставленні до оцінювання отриманого результату (Є. Б. Аксьонова Т. В. Єгорова, І. О. Коробейников, В. І. Лубовський, Ю. Б. Максименко Н. О. Менчинська, Л. І. Переслені, Н. Г. Піддубна, В. Л. Подобєд, У. В. Ульяновська П. Б. Шошин та ін.).

Досліджуючи окремі механізми саморегуляції діяльності, Н. В. Єлфімова та А. К. Маркова наголошують на необхідності розвитку мотиваційної сфери особистості. Автори стверджують, що ефективність регуляції дій залежить від тих мотивів, які в ієрархічній мотиваційній сфері виступають в ролі домінуючих. Ці домінуючі мотиви, як правило, стійкі і складають мотиваційне ядро. Згідно з авторами, у молодшому шкільному віці таке мотиваційне ядро утворюють мотиви змагання, уникнення невдач та навчальні мотиви.

В полі досліджень, спрямованих на вивчення саморегуляції підлітка із затримкою психічного розвитку, відзначено, що на відміну від молодших школярів у підлітків присутні навчальні мотиви, однак, ці мотиви не домінуючі в мотиваційній ієрархії (Л. Н. Блінова, В. М. Брайтфельд). Так, досліджуючи навчальну мотивацію молодших підлітків із ЗПР, автори зазначають, що у більшості цих дітей виступає мотив, який не пов'язаний з навчальною діяльністю («У мене є інші цікаві справи»). Дослідники стверджують, що молодші підлітки із затримкою психічного розвитку погано усвідомлюють ті навчальні мотиви, які безпосередньо пов'язані з процесом навчання (вміння мислити, міркувати). Автори наголошують, що спонукальною силою мотивації навчання у цих дітей є оцінка діяльності, хоча її значення усвідомлюють не всі підлітки із ЗПР і та обставина, що робота буде оцінена, не завжди впливає на діяльність учнів.

Вивчаючи мотиваційну сферу підлітка із ЗПР, Я. Бедер, В. Н. Брайтфельд, В. В. Лебединський, М. В. Лузік, О. В. Русакова визначають низку особливостей, притаманних цим дітям в процесі навчання, а саме: відсутність розуміння взаємозв'язку між навчальними предметами

і можливістю використання їх в майбутньому, що знижує навчальну мотивацію; вибірковий інтерес до певних навчальних предметів (може перешкоджати інтересу до інших предметів через невміння підлітка поєднати їх, організувати свою навчальну роботу); широта інтересів може призводити до їх поверховості і розкиданості; нестійкість інтересів, що призводить до зміни ієрархії мотивів.

Таким чином, аналіз наукових досліджень з проблеми мотивації на тлі саморегуляції, дозволяє стверджувати, що від рівня сформованості навчальної мотивації залежить рівень пізнавальної активності, яка проявляється під час виконання навчальних завдань, вміння регулювати власну діяльність, співставляти поставлену мету та кінцевий результат. У більшості молодших підлітків із ЗПР центральне місце в процесі навчальної діяльності займає мотив уникнення невдач, часто з'являється і мотив непосильної складності завдання, діти постійно намагаються діяти за зразком, або чекають, коли завдання виконає хтось інший, тобто мотиваційний компонент саморегуляції сформований недостатньо.

Отже, у цьому контексті важливо з'ясувати особливості мотиваційного компоненту у молодших підлітків із ЗПР як рушійного механізму саморегуляції в процесі становлення навчальної діяльності.

Для вивчення реально діючих мотивів, домінуючих в навчальній діяльності дітей із ЗПР, ми застосували модифіковану методику зіткнення мотивів (МЗМ). Ця методика передбачала ситуації, що моделювалися відповідно до таких показників: усвідомлення досягнутого результату діяльності, розрізнення мір труднощів завдання і власних можливостей, рівень домагань тощо. Досліджуванам пропонувалося 7 ситуацій зіткнення мотивів.

Перша ситуація передбачала *зіткнення мотиву досягнення і ігрового мотиву*. Її суть полягала в наступному: після уроків дітям пропонувалося добровільно залишитися доопрацювати ту роботу, яку вони вважали виконаною неякісно, однак ті учні, які вважали, що у них все виконано добре, могли зайнятися власними справами (пограти в гру, скласти конструктор, піти додому тощо).

Виявити домінуючий мотив у молодших підлітків із ЗПР в навчальній діяльності ми намагалися в ситуації *зіткнення мотиву досягнення, прагнення працювати самостійно і прагнення отримати допомогу дорослого*. Для цього дітям пропонувалося розв'язати одну з двох задач за одним типом розв'язування (задача № 1 і задача № 2). Вибирати можна було будь-яку задачу з такою умовою: хто вибирає задачу № 1, той розв'яже її самостійно, а хто вибирає задачу № 2, може розраховувати на допомогу вчителя. При цьому увага акцентувалася на тому, що оцінюватися ці роботи не будуть.

Третя ситуація була спрямована на *зіткнення мотиву досягнення і мотиву отримати гарну оцінку*. Робота полягала в наступному: дітям пропонувалося розв'язати дві задачі, задача № 1 складніша, ніж попередньо розв'язана, для тих, хто хоче покращити засвоєні вміння розв'язування. При цьому наголошувалося, що оцінка за розв'язання цієї задачі ставитися не буде. Задача № 2 — для тих, хто хоче розв'язати таку ж за складністю задачу, як і попередня. За цю роботу буде поставлена оцінка.

Метою четвертої ситуації було з'ясування *зіткнення мотиву досягнення і мотиву уникнення труднощів*. В цій ситуації створювалася навмисна ситуація, в якій учням за декілька хвилин до кінця уроку пропонувалося розв'язати задачу, записати її умову в зошит тощо. Як тільки дзвенів дзвінок на перерву, дітям дозволялося покинути клас, однак тим, хто бажає продовжити роботу, дозволялося залишитися виконати завдання до кінця.

П'ята ситуація провокувала *зіткнення мотиву досягнення і мотиву виконати знайому діяльність*. З цією метою дітям для розв'язання пропонувалися дві задачі (задача № 1 — зі знайомим способом розв'язування, подібна до тієї, яку розв'язували на уроці, і задача № 2, яка має інший, новий спосіб розв'язування (такі задачі діти ще не розв'язували, і для її розв'язання потрібно добре поміркувати). Водночас повідомлялося, що оцінки за розв'язування обох задач ставитися не будуть.

Для дослідження *зіткнення мотиву досягнення і небажання ризикувати* була передбачена ситуація 6, в якій дітям надавалися для розв'язання дві задачі, де одна задача була легка, яку можуть розв'язати всі діти, а друга — складніша (щоб її розв'язати потрібно переглянути відомі способи виконання і визначити найбільш раціональний).

В останній ситуації ми досліджували *зіткнення мотиву досягнення і уникнення навчальної діяльності*. Її зміст був наступний: на уроці діти розв'язували задачу певного типу, після її розв'язання учням пропонувалося розв'язати цю задачу іншим способом або зайнятися власними справами, відпочити, почекати інших, не покидаючи робочого місця. Аналізувався вибір учнів: мотиву досягнення передусе розв'язування задачі іншим способом, мотиву уникнення навчальної діяльності — гра, відпочинок тощо.

В діагностичному плані вплив ситуаційних змінних на мотивацію досягнення аналізувався в кожній ситуації. Якщо учень надавав перевагу навчанню, а не грі і відпочинку, самостійному виконанню, а не роботі за допомогою дорослого, складним і незнайомим завданням, а не знайомим і легким завданням, то це свідчило, що доміную-

чим є навчальний мотив, прояв мотивації досягнення в навчальній діяльності. В якості ситуаційних змінних, які впливають на силу і якість мотивації досягнення, розглядалася суб'єктивна вірогідність успіху результату діяльності (перспективний аналіз можливих результатів дій) і привабливість розв'язування задач. При цьому з'ясувалося, яким чином особливості запропонованих учневі задач (складність, різні типи, кількість і якість розв'язування) впливають на характер мотивації досягнення.

Розглянемо результати виконання завдань.

В результаті аналізу виконання всіх завдань у 7 ситуаціях було виявлено, що в ситуації зіткнення мотиву досягнення і ігрового, у 86,6% підлітків із ЗПР домінує ігровий мотив, покращити роботу (навчальний мотив) виявили бажання лише 13,4% учнів. Дітей з нормальним психічним розвитком, у яких переважав навчальний мотив, було більше – 25%.

У ситуації зіткнення мотиву досягнення, бажання працювати самостійно і прагнення отримати допомогу дорослого, серед 4-6 класів лише 4 учня із ЗПР (7,9%) намагалися працювати самостійно, інші вибрали задачу № 2, при розв'язуванні якої передбачалася допомога вчителя (92,1% дітей). Серед школярів з нормальним психічним розвитком 29,6% дітей вибрали задачу № 1, що свідчить про наявність мотиву досягнення.

Результати, отримані при дослідженні зіткнення мотиву досягнення і мотиву отримати гарну оцінку, були наступні: 7,9% дітей із ЗПР вирішили розв'язувати ту задачу, яка дозволяла покращити засвоєні вміння, 92,1% дітей вирішили покращити отриману оцінку на уроці і почали розв'язувати задачу № 2. Серед молодших підлітків з нормальним розвитком 18,75% учнів пріоритет віддали задачі № 1.

В четвертій ситуації – зіткнення мотиву досягнення і мотиву уникнення труднощів – як тільки прозвенів дзвоник на перерву 96,2% школярів із ЗПР покинули клас у власних справах, 3,8% дітей залишилися, щоб довести розпочату задачу до логічного завершення. Водночас, 31,25% дітей з нормальним психічним розвитком 4-6 класів не покидали клас, намагаючись розв'язати правильно задачу.

Під час виявлення зіткнення мотиву досягнення і мотиву виконати знайому діяльність з'ясувалося, що 1,9% молодших підлітків із ЗПР перевагу віддали новій задачі, яка має інший, новий спосіб розв'язання, 98,1% дітей виявили бажання розв'язати ту задачу, яка подібна до щойно розв'язаної, і її спосіб розв'язування дітям відомий. На відміну від дітей із ЗПР, 20,3% їх однолітків з нормальним розвитком приступили до розв'язування задачі № 2, яка має новий спосіб розв'язування, і для того, щоб її правильно розв'яза-

ти, потрібно добре подумати, що свідчить про домінування мотиву досягнення.

В шостій ситуації (зіткнення мотиву досягнення і небажання ризикувати), перевагу складній задачі надали 7,9% учнів із ЗПР, решта дітей (92,1%), почали розв'язувати ту задачу, спосіб виконання якої був їм відомий і вони були впевнені у правильному розв'язанні. Молодші підлітки з нормальним розвитком показали кращі результати: 28,2% дітей виявили бажання розв'язати складну задачу, для розв'язування якої потрібно було мисленнєво переглянути відомі способи виконання і визначити раціональний.

В останній ситуації, яка передбачала виявлення зіткнення мотиву досягнення і уникнення навчальної діяльності, після розв'язування запропонованої задачі 90,4% школярів із ЗПР вирішили відпочивати, 9,6% дітей виявили намір розв'язати цю задачу іншим способом. Серед дітей з нормальним психічним розвитком 23,4% учнів прийняли рішення розв'язати цю задачу іншим способом, однак 76,6% дітей не захотіли докласти зусиль для того, щоб знайти другий спосіб розв'язання.

Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що у молодших підлітків із ЗПР саме несформованість навчальної мотивації визначає своєрідне відношення до інтелектуальних завдань: діти прагнуть уникнути будь-яких інтелектуальних зусиль; не можуть подолати труднощі (відмова виконувати складне завдання, підміна інтелектуального завдання ближчим, ігровим завданням); виконують завдання не повністю, а його простішу частину; не зацікавлені в результаті правильного виконання завдання тощо. Найчастіше діти проявляють інтерес до найбільш легких завдань, складні завдання рідко викликають у них пізнавальний інтерес. Це обумовлюється тим, що для значної частини школярів із ЗПР рівень вимог, що пред'являється школою, виявляється недосяжним внаслідок індивідуальних особливостей і слабкої сформованості навчальної мотивації: виконуючи завдання, діти, зазвичай, керуються близькими мотивами, спрямованими на здійснення окремих операцій і дій, а не метою завданням в цілому, що не сприяє досягненню далеких цілей.

На відміну від них, у молодших підлітків з нормальним розвитком зростає роль внутрішньої стимуляції (власної постановки мети, самостимуляції, навмисної зміни мотивації). У дітей з високою успішністю яскраво виражена мотивація досягнення успіху — бажання добре, правильно виконати завдання, отримати потрібний результат. І хоча вона зазвичай поєднується з мотивом отримання високої оцінки своєї роботи, все ж орієнтує дитину на якість і результативність навчальних дій, незалежно від зовнішньої оцінки, тим самим

сприяючи формуванню саморегуляції. Однак, незважаючи на те, що основою мотивації у цьому віці стають навчальні цінності, система ціннісних орієнтацій дитини перебуває ще на стадії формування, відбувається перегляд цінностей, сформованих у молодшому шкільному віці, тому у більшості молодших підлітків ближні мотиви займають вищий щабель в ієрархічній системі мотивації, ніж навчальні мотиви.

Отже, аналізуючи дані дослідження, можемо сказати, що у молодших підлітків із затримкою психічного розвитку мотивація навчання не сформована, спостерігається недорозвиток системи цілей, потреб і мотивів, які спонукають дитину до навчально-пізнавальної діяльності. У дітей підліткового віку із ЗПР домінує мотив, не пов'язаний з навчальною діяльністю; мотиви, які безпосередньо пов'язані з процесом навчання, не усвідомлюються; діти не проявляють активності під час навчання, не здатні виконувати навчальні завдання, в нових умовах, в яких передбачається деяка зміна тощо. Значення оцінки усвідомлюють не всі підлітки із ЗПР і та обставина, чи буде робота оцінена, не спонукає учнів до діяльності.

Висновки, зроблені в ході дослідження, дозволяють визначити завдання, спрямовані на розвиток мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР в навчальній діяльності, і полягатимуть у формуванні в школярів навчальної мотивації, що дозволить дитині керуватися свідомими цілями, дотримуватися обумовлених правил діяльності, усвідомлювати досягнутий результат, розрізняти міри труднощів завдання, співставляти їх з власними можливостями; підвищенні пізнавальної потреби, що активізує діяльність дитини, стимулює її, спрямовує на пошук способу досягнення мети; постановці проміжних цілей, що дозволяє усвідомити результат, на який в конкретний момент спрямована дія, яка безпосередньо пов'язана з діяльністю і задовольняє актуальність потреби; підвищенні рівня домагань тощо.

Література

1. Асеев В. Т. Мотивация поведения и формирование личности / В. Т. Асеев. — М. : «Мысль», 1976. — 158 с.
2. Брайтфельд В. Н. Формирование мотивации учебной деятельности младших подростков с задержкой психического развития / В. Н. Брайтфельд // Дефектология. — 2000. — № 3. — С. 23-31.
3. Лузик М. В. Педагогические условия формирования мотивации учения у школьников с умеренной умственной отсталостью на уроках самообслуживающего и хозяйственно-бытового труда: дисс. ... канд пед. наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика» / М. В. Лузик. — Москва, 2009. — 238 с.

4. Менчинская Н. А. Проблемы обучения и умственного развития школьников / Н. А. Менчинская // Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 224 с.
5. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 5-12.
6. Матюхина М. В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников / М. В. Матюхина. — Волгоград: ВГПИ, 1983. — 72 с.
7. Мильман В. Е. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Е. Мильман // Вопросы психологии. — 1987. — № 5. — С. 129-132.
8. Чувалова, О. А. Формирование действенности мотивации учения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика» / О. А. Чувалова. — Москва, 1985. — 22 с.

УДК 159.922.76

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЗОРОВОГО КОНТАКТУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Сак Т. В., Логвінова І. П.

У статті представлено методичні рекомендації щодо формування візуальної взаємодії дітей із РСА дошкільного віку з дорослим. Подаються прийоми використання зорового контакту для поліпшення комунікативної спрямованості жестів, міміки, дистанції та невербальної поведінки в цілому. Аналізується специфіка психокорекції якісних характеристик використання погляду дітьми з РСА та їх вплив на оволодіння здатністю здійснювати регуляцію контакту.

Ключові слова: аутизм, невербальні засоби спілкування, навички невербальної соціальної взаємодії, невербальна комунікація, соціальна увага, зоровий контакт, візуальна взаємодія.

Формирование коммуникативной направленности зрительного контакта у детей дошкольного возраста с расстройствами спектра аутизма

Статья описывает методические рекомендации относительно формирования визуального взаимодействия дошкольников с аутизмом при общении со взрослыми. Авторы акцентируют внимание на специфике условий для использования зрительного контакта в контексте знакомых и незнакомых ситуаций общения с детьми, страдающими аутизмом.

Ключевые слова: аутизм, невербальные средства общения, навыки невербального социального взаимодействия, невербальная коммуникация, социальное внимание, зрительный контакт, визуальное взаимодействие.

Formation of communicative orientation of eye contact of children of preschool age with autism spectrum disorders

In this article authors provide guidelines for developing visual interaction skills in preschool age children with ASD in the context of their communication with