

УДК 376-056.263

Фомічова Людмила Іванівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри сурдопедагогіки факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
e-mail: surdo@yandex.ru

ПРОДУКТИВНІ ТЕОРІЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЇХНЬОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ У ПРАКТИЦІ

Анотація

У статті розглядаються психологічні умови реалізації існуючих теорій розвитку та навчання. Показано, що теорія Л. Виготського про понятійність у формуванні мовлення потребує виокремлення певних структурних складників, які згодом можуть бути трансформовані у реальність корекційного процесу. Доводиться, що існуючі продуктивні теорії прямо не впливають на основні показники навчального процесу, а потребують розробки спеціальних засад їхньої реалізації.

До таких засад віднесено: професіоналізм та його характеристики; сутність результативності, яка розглядається через еталонність, залежність досягнення еталонності в результативності, яка пов'язана з однорідністю або неоднорідністю навчальної групи, що у першому випадку має узагальнену модель навчання, у другому – набір різнопланових моделей. Розкрито сутність методологічних вимог щодо освітніх процесів та принципів навчання дітей з вадами слуху.

Ключові слова: теорія, взаємозв'язок мови і мовлення, професіоналізм, еталонність, методологія, освіта, принципи, діти з вадами слуху.

Фомичёва Людмила Ивановна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедры сурдопедагогика факультета коррекционной педагогика и психология Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова.

ПРОДУКТИВНЫЕ ТЕОРИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРАКТИКЕ

Аннотация

В статье рассматриваются психологические условия реализации существующих теорий развития и обучения. Показано, что теория Л. Выготского о понятности в формировании речи требует выделения определенных составляющих, которые со временем могут быть трансформированы в реальность коррекционного процесса. Доказывается, что существующие продуктивные теории прямо не влияют на основные показатели учебного процесса, а требуют разработки специальных условий их реализации.

К таким условиям отнесены: профессионализм и его характеристики; сущность результативности, которая рассматривается через эталонность,

зависимость достижения эталонности в результативности, которая связана с однородностью или неоднородностью обучаемых групп. В первом случае рассматривается обобщенная модель обучения, во втором – набор разноплановых моделей. Раскрыта сущность методологических требований относительно образовательных процессов и принципы обучения детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: *теория, взаимосвязь мышления и речи, профессионализм, эталонность, методология, образование, принципы, дети с нарушением слуха.*

Fomichova Lyudmila Ivanovna - Doctor of Psychology, Professor, Head of the department of Surdo-Pedagogy of the Faculty of Corrective Education and Psychology of M.P. Dragomanov National Pedagogical University

PRODUCTIVE THEORIES AND PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF THEIR IMPLEMENTATION IN PRACTICE

Summary

In the article psychological conditions of realization of existing theories of development and education are considered. It is shown that L. Vygotsky's theory of conceptuality in the speech formation requires the accentuation of certain components that can eventually be transformed into a reality of the correctional process. It is proved that the existing productive theories do not directly affect the essence of the educational process, but the development of special conditions for their implementation is required.

These conditions include: professionalism and its characteristics; the essence of effectiveness, which is considered through the standard, the dependence of the achievement of the standard in effectiveness, which is related with the homogeneity or heterogeneity of the learning groups. In the first case we consider a generalized model of education, in the second - a set of diverse models. The essence of methodological requirements regarding educational processes and the principles of children with a hearing impairment teaching are revealed.

Keywords: *theory, interrelation of thinking and speech, professionalism, standards, methodology, education, principles, children with hearing impairment.*

Інтелектуальний рівень в умовах сенсорної слухової депривації в значній мірі є залежним від рівня сформованості мовлення, яке виступає на всіх вікових етапах головним детермінантом розвитку. Саме тому організація психологічного впливу з боку фахівців в різні періоди функціонування освіти визначала ефективність корекційної складової, зокрема, мовленнєвого напрямку, на цілісний розвиток дитини. Разом з тим, у дітей з вадами слуху констатуються дизонтогенетичні ознаки, яким властиве нівелювання новоутворень взагалі або значне зміщення їхньої появи у вікових етапах. Фахівцями доведено, що у глухих та слабочуючих дітей розвиток мовлення



відбувається зі значними змінами та затримкою (Т. Розанова, І. Соловйов, Н. Яшкова), що негативно позначається на динаміці інтелектуального розвитку.

З метою подолання існуючого дизонтогенезу, в сурдопсихології розроблені власні теорії (А. Гольдберг, А. Зикеев, С. Зиков, Г. Понгільська) навчання мовлення та система розбудови корекції на основі продуктивних теорій, зокрема теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, яка виділилась у принцип формування мовлення на основі мовленнєвого спілкування та набула трансформацій в освітньому просторі України як урок предметно-практичного навчання, починаючи з 1972 року до сьогодні.

Саме теоретичні положення, їхня реалізація в освіті, як свідчить історичний аналіз, створили умови ефективної діяльності спеціальних шкіл та результативності інтелектуального, мовленнєвого розвитку дітей з вадами слуху в різні вікові періоди їхнього становлення.

Серед найбільш ефективних теорій була і залишається теорія формування понять Л. Виготського та його висвітлення взаємозв'язку між мисленням та мовленням. Н. Морозова та Ж. Шиф свого часу, як вчені, які склали наукову школу Л. Виготського, розширили його дослідження, спрямувавши пошуки на вивчення особливостей засвоєння глухими та слабочуючими дітьми життєвих та наукових понять. Відповідно, психологічні теорії складають сутність такого корекційного напрямку, який саме й забезпечує ефективність мовленнєвого і, як наслідок, інтелектуального розвитку дітей з вадами слуху.

Разом з тим, організація освітнього простору в сучасних умовах інтенсивно змінюється: з'являються різні форми інклюзивного навчання, реабілітаційні центри; виконуючи завдання оптимізації, поєднуються спеціальні заклади освіти для дітей з різними нозологіями, що недоцільно переорієнтувало в останні роки навчання із опанування мовленням дітей з вадами слуху на засвоєння ними мови. У зв'язку з цим постає нагальне питання відновлення у практиці розвитку дітей теоретичних положень, апробованих у системі навчання та таких, які довели свою значимість та дієвість.

Перш за все, це стосується теорії Л. Виготського щодо формування понять, тому доцільно розглянути як певні положення власне теорії, так і психологічні можливості її реалізації, перш за все в професіоналізмі та організації освіти глухих та слабочуючих дітей.

Динаміка розвитку дитини зі слуховою сенсорною депривацією є цілком залежною від характеру інтелектуального показника його сформованості на певному актуальному рівні та компетентності сурдопсихолога, перш за все, у сучасних моделях психологічного впливу.

Застосування теорії на практиці базується на специфіці формування слова, виділенні його значення, відношенні до оточуючого, екстраполяції на більш широкий діапазон смислових явищ. Тому ефективність впливу таких знань у дитини є показником, цілком залежним від взаємозв'язків між інтелектуальним розвитком в онтогенезі та смислоутворюючими складниками слова.

Якщо слова в онтогенезі є певним знаком опосередкування інтелекту (М. Смульсон, Л. Фомічова), то важливо у цьому зв'язку проаналізувати генез значення слова у нормі і патології, що для порівняння розвитку дитини з вадами слуху та чуучої має виключно важливе значення.

Психічний розвиток в цілому та інтелектуальний, зокрема, за Л. С. Виготським, детермінований специфікою генезу понять, відбувається в онтогенетичних рамках, має певні ступені, послідовність. Саме на аналізі такої послідовності ми і зупинимось, тому що саме детальний розгляд структурних складників теорії забезпечує втілення в практику. Умови реалізації психологічного наряду та наступна розробка психологічних та педагогічних показників сприяють трансформації даної теорії.

Перший ступінь в утворенні понять, який найчастіше проявляється у дитини раннього віку, на думку Л. Виготського, – це утворення неформленої і неупорядкованої множини, виділення будь-яких предметів у ситуаціях, коли дитина стоїть перед таким видом завдань, яку дорослі вирішують за допомогою використання і переходу до нового поняття.

Названа автором така «купа предметів», яку виділяє дитина, не має усередині достатньої внутрішньої спорідненості і відношень між частинами, що їх створюють, і тому передбачає дифузне неспрямоване розширення значення слова або знаку, що його замінює, на низку зовнішньо пов'язаних у враженні дитини, але внутрішньо не об'єднаних між собою елементів.

Значення слова на цій стадії розвитку є неформленим синкретичним поєднанням окремих предметів, яке не визначене до кінця, вони пов'язані один з одним в уявленні і сприйманні дитини в один неподільний образ. В його (тобто, значення) формуванні вирішальну роль в онтогенезі відіграє синкретизм дитячого сприймання або дії, тому образ вкрай нестійкий. Така стадія у чуучих дітей швидко минає, в той час, як у глухих та слабочуючих затримується на роки.

Цікаво, що Ж. П'яже теж свого часу наголошував на так званій еклектичності, і основою поєднання елементів вважав те коло предметів і дій, що розуміє сама дитина. При цьому дитина діє від себе самої і свого «єго». Л.С. Виготський пояснював і зазначав, що тенденція дитини заміщувати недостатність об'єктивних зв'язків розвитку та перевантажувати суб'єктивні зв'язки виступає ознакою конкретного подальшого розвитку.

З метою розробки ефективного впливу фахівцям-психологам слід мати на увазі деякі показники вищеописаного етапу розвитку, які певною мірою можуть плутати правильність діагностики глухих і слабочуючих дітей. Так, даний ступінь характеризується таким чином:

1) значення будь-якого слова у дитини, що знаходиться на даному ступені розвитку понять, за зовнішнім виглядом може дійсно нагадувати значення слова у дорослої людини, але за сутністю є суттєво різним;

2) але за допомогою слів, з втілюваним значенням, дитина сама встановлює спілкування з дорослими;

3) в даних синкретичних зв'язках відображені значною мірою і об'єктивні зв'язки настільки, наскільки вони співпадають із зв'язками вражень і сприйманням дитини;

4) тому значення дитячих слів, у більшості випадків, особливо у ситуації, коли вони стосуються конкретних предметів дійсності, що оточує дитину, співпадає із значенням тих самих слів, встановлюваних у мовленні дорослих;

5) значення слова дорослого і дитини часто перехреснюються на одному і тому ж конкретному предметі; саме тому, цього, як правило, достатньо для взаємного порозуміння дорослих і дітей.

Дані характеристики для розуміння інтелектуального розвитку і формування мовлення глухих і слабочуючих дітей є вихідними для виокремлення сучасних технологій.

Разом з тим, на зазначеному етапі розвитку психологічний шлях виокремлення значення слів у дитини і дорослого є різним. У випадках, коли значення співпадає, воно витікає із різних операціональних характеристик дорослого і дитини, що, певним чином відображається в онтогенезі як розгортання ступеня в етапах. Саме тому зупинимось на розгляді етапів, які слід враховувати і розрізняти у діагностиці та розбудові послідовності застосування психологічних технологій у навчанні глухих та слабочуючих дітей.

Так, описаний перший ступінь, в свою чергу, включає три етапи, які є «синкретичними» (Л. Виготський).

Перший етап – синкретичний образ; купа предметів; відповідає значенню слова; співпадає з періодом проб і помилок.

Другий етап – синкретичний образ; характерне просторове сприймання зорового поля; купа предметів створюється на основі просторових і часових співпадінь окремих елементів; вони існують у дитини як безпосередні контакти з предметами середовища і діями так і більш складні відносини, але при безпосередньому сприйманні. При цьому дитина керується не об'єктивними зв'язками, що б мали відкриватись нею у речах, а власною оцінкою, тобто, суб'єктивними зв'язками, підказаними їй власним сприйманням.

Третій етап – синкретичний образ, еквівалентний поняттю, створюється на більш складній, ніж у попередньому етапі, основі. Синкретичний образ на даному етапі розвитку інтелекту і мовлення спирається на підведення до одного значення предметів і дій, які є представниками різних груп, але вони свого часу уже були об'єднані між собою у власному сприйманні дитини.

Щодо дітей з вадами слуху, слід особливо наголосити на тому, що кожний із окремих елементів синкретичного ряду, або купи, є представником якоїсь попередньо об'єднаної у сприйманні дитини групи предметів, але всі вони, разом взяті, нічим внутрішньо не пов'язані між собою. Л. Виготський позначив таке явище «беззв'язністю зв'язності купи».

Даний ступінь пояснює, як має розгортатися корекція, яка на початковому етапі формує значення слова, та які саме слова як поняття мають бути визначальними для здійснення мовлення.

Саме вказаний ступінь тривалий час характерний і в онтогенезі глухих та слабочуючих дітей. При сформованості слова дитина у самостійному вживанні видозмінює зміст оповідань та окремих речень. Отже, дитина з вадами слуху при поєднанні вживаних нею слів не розуміє значень фраз, висловів (Л. Виготський).

На жаль, педагогічні технології у сурдопедагогіці зважають лише на факт сформованості-несформованості слова, в той час, як про це свідчить проаналізована стадія, у вживанні слова фахівець має орієнтуватись у психологічних механізмах, що впливають на формування значень слів. Перейдемо до аналізу наступного ступеня.

Другий ступінь, за Л. Виготським, трактується як «мислення в комплексах». Узагальнення дітей на даному ступені розвитку за своєю будовою є так звані комплекси окремих конкретних предметів і дій або речей, об'єднаних уже не лише на ґрунті суб'єктивних зв'язків (коли такі зв'язки є суб'єктивними, тобто такими, які встановлюються самими дітьми на основі власного сприймання), а вже на основі об'єктивних зв'язків, які дійсно існують між конкретними предметами. На даному ступені розвитку дитина вже починає об'єднувати однорідні предмети у загальну групу, за термінологією Л. Виготського «комплексувати» їх за законами об'єктивних зв'язків, що відкриває дитина у знайомих речах.

Інакше кажучи, на даному ступені розвитку глуха та слабочуюча дитина має відкрити і встановити об'єктивні зв'язки між предметами, визначити однорідність або неоднорідність і далі, при встановленні однорідності об'єднувати у загальну групу і позначати таке об'єднання словом.

Виявлено, що суттєвим у побудові комплексів є те, що в основі об'єднання ще не лежать абстрактні та логічні зв'язки, але вже встановлюється зв'язок конкретний і фактичний між тими частинами, які й складають комплекс.

Загальним, як для першого ступеня «купи», так і для другого – «комплексу» є існування певних особливостей та механізмів, характерними серед яких є:

1. В основі комплексу лежать фактичні зв'язки. Ці зв'язки відкриваються у безпосередньому досвіді, на цій основі об'єднуються предмети.

2. Комплекс може бути об'єднанням групи предметів на основі фактичної близькості одного предмету до іншого, що призводить до помилок у формуванні значення слова.

3. Будь-який зв'язок між предметами і діями може призвести до включення елемента в комплекс. Головним для дитини виступає факт наявності зв'язку. Тому на ступені «комплексу» у слові за його значенням предмети узагальнені за різними ознаками. Але в понятті узагальнення має бути за однією, головною центральною ознакою. Саме з причини об'єднання предметів, дій в комплекс на різній основі зв'язок будується дитиною на фактичній основі. Така основа може бути конкретна, що призводить часто до помилковості в об'єднанні, а відтак – неправильності трактування глухою і

слабочуючою дитиною значення слова вже при читанні і появі нових слів. І якщо у чууючої дитини така стадія швидко проходить за рахунок інтенсифікації появи великої кількості слів, на яких відбувається уточнення, то вказані механізми досить ефективно розвиваються в бік правильно виділеної єдиної, однієї основи. Повільність появи слів в онтогенезі у глухих та слабочуючих дітей не мотивує до необхідності розведення значень слів.

4. Комплекс характеризує те, що зв'язків між різними предметами існує безліч. І дитина будує безліч комплексів, в комплексах безліч комплексів, в комплексах безліч зв'язків. Тому в понятті існують відношення: а) загального до часткового; б) часткового до часткового через загальне.

Л. Виготським виділено п'ять етапів або фаз комплексів.

Перша фаза або етап – асоціативна, в основі якої лежить будь-який правильний і неправильний асоціативний зв'язок. Асоціації складають ті ознаки, на які звернула свою увагу дитина і утворила множини. В основі лежать тотожність ознак, наприклад колір, форма, величина, може бути схожість, контраст. При цьому завжди і неодмінно має бути встановлений дитиною реальний, конкретний зв'язок.

Другий етап – об'єднання дитиною предметів за типом колекції. На даному етапі різні конкретні предмети об'єднуються на основі взаємного доповнення за якою-небудь однією ознакою, в основному, на базі функціональної спорідненості.

Третій етап – етап ланцюгового комплексу. Ланцюговий комплекс будується дитиною як тимчасове динамічне об'єднання окремих частин в одне ціле. Спочатку виділяється одна ознака і будується ланцюг, наприклад за кольором, потім в цьому вже ланцюгу дитина бачить, наприклад круглі форми, і тому вона добирає надалі всі круглі предмети. Потім звертає, наприклад, увагу на величину і, відповідно, підбирає предмети за величиною тощо. Л. Виготський вказував на те, що на даному етапі відсутнє встановлення ієрархічних зв'язків та ієрархії у виділенні ознак предметів. Тому в ланцюговому комплексі структурний центр може бути відсутнім.

Наприклад, перший і третій елементи можуть не мати між собою ніякого зв'язку, окрім того, що кожний з них може мати свій власний зв'язок з іншим елементом. Л. Виготський зауважував, що на даному етапі це є фактичним «склеюванням» частин проміжними ланцюгами. Дослідження, проведені з глухими та слабочуючими дітьми, засвідчили, що на даному етапі діти затримуються іноді і до закінчення школи.

Четвертий етап характеризується дифузною ознакою. З'являються дифузні узагальнення, які для дорослих іноді виглядають як несподівані парадокси.

П'ятий етап – етап утворення «псевдо» понять. Встановлене дитиною узагальнення за зовнішнім виглядом нагадує поняття, яким користується в інтелектуальній діяльності доросла людина. За сукупністю ознак також співпадає з поняттям. Але за зовнішніми характеристиками – це поняття, а за внутрішніми механізмами – це комплекси. Основою такого комплексного



об'єднання є ряди конкретних предметів, які за зовнішнім виглядом, за сукупністю зовнішніх особливостей повністю співпадають з поняттям. Але їхня відмінність є суттєвою і лежить в площині інтелектуальних процесів. Поняття і псевдопоняття відмінні тим, як вони виникають і встановлюються дітьми. З зовнішньої сторони – це виглядає як поняття, а з внутрішньої – це ще комплекс. Саме тому такий вид сформованого значення слова дістав назву «псевдопонять». Тим глухим дітям, яким властивий даний етап розвитку, характерне не вирізнення змісту прочитаного протягом тривалого часу.

Лише кінцевий результат, за висловлюванням Л. Виготського, призводить до того, що комплексне узагальнення співпадає з узагальненням, побудованим на основі поняття. При вивченні того, на чому, на якій основі дитина дійсно об'єднує, виявляється те, як насправді предмети об'єднані між собою.

Дитина має кінцевий результат виконання завдання такий, який він є і при сформованому понятті. Але хід виконання завдань у дитини зовсім інший, ніж у дорослого. Л. Виготський здійснив важливий висновок про те, що в період розвитку інтелекту є певна стадія в розвитку дитини, коли виконання завдання з точки зору його правильності є дійсно правильним. Але до кінцевого правильного результату дитина йде за допомогою категорично інших інтелектуальних операцій, ніж дорослий. Саме розуміння фахівцями сутності виокремлення значень дозволяє правильно організувати формування мовлення у глухих та слабочуючих дітей.

Виділені нами основні структурні описи перших, основних для глухих та слабочуючих дітей, етапів та стадій, мають виступити сутністю, яка повинна трансформуватись у навчально-виховний процес. Разом з тим, без аналізу теорії, та, відповідно, її значимості щодо розвитку дітей з вадами слуху, неможливо виділити ті показники, враховуючи які слід розгортати корекцію.

Зрозуміло, що реалізація продуктивної теорії Л. Виготського потребує свідомого і творчо налаштованого фахівця, професіонала, компетентного у здійсненні оптимального розвитку дитини.

Професіонал з сурдопсихології – це людина, яка несе в суспільство свою професію на високому рівні, екстраполює її на професійне і суспільне поле з особистісним центром тяжіння.

В цілому, можна виділити певні ознаки професіоналізму, до яких ми віднесли :

- 1) глибоку теоретичну аргументацію;
- 2) професійну інформованість;
- 3) безперервність професійного зростання за рахунок інформації, діяльності, узагальнення;
- 4) перекодування інформації;
- 5) доповнення відсутньої інформації за рахунок аналізу і висновків;
- 6) вихід за межі наявної інформації.

Діяльність професіонала у сурдопсихології тісно пов'язана з результативністю, в свою чергу останню можна звести до так званого зразка результативності, а саме - до еталонності.

Еталоном процесу навчання виступають певні критерії, за якими можна скласти враження про:

- 1) досягнутий чи рівень виділеного етапу учбової діяльності тому, що планується;
- 2) відповідає чи ні реальний процес учбової діяльності тому, що був запланований;
- 3) забезпечує чи ні набір виділених впливів навчання необхідну діяльність того, кого навчають.

Еталон опосередковується поставленою метою та завданнями. В свою чергу, завдання є залежними від однорідності або неоднорідності учнів, що вимагає різних підходів в умовах однорідності та неоднорідності груп, з якими проводиться навчання. Саме тому, інклюзивна форма, як правило, не надає змоги втілювати теоретичні підходи у необхідному для розвитку інтелекту дитини обсязі.

Так, розв'язування завдань в умовах однорідності пов'язане з наступними характеристиками:

- а) воно спирається на єдину модель учбової діяльності;
- б) передбачає наявність узагальненої моделі тих, кого навчають, і набір моделей;
- в) модель навчання, яка будується на основі однієї моделі учбової діяльності і узагальненої моделі учня, є узагальненою моделлю навчання;
- г) дана модель, при її проекції на окремих дітей, враховує їхні індивідуальні прояви;
- д) впливи при такому навчанні, поза своєю основною метою, спрямовані на стабілізацію навчальної групи.

Тобто, навчання, коли в групі є лише діти з вадами слуху (глухі або слабочуючі) є ефективним, тому що спирається на узагальнену модель, а власне модель саме і розгортається на основі виокремленої теорії. Іншої характеристики навчальний процес набуває в умовах, коли група дітей, яку навчають, є неоднорідною за складом, а саме:

- а) навчання спирається на ряд моделей учбової діяльності;
- б) модель цілого базується на основі групової моделі відхилень;
- в) модель навчання є динамічною; на кожному етапі навчання кожній групі приписується певний пріоритет і обирається група з вищим пріоритетом, модель навчання для даного етапу будується на основі узагальненої моделі даної групи;
- г) множинність цілей на кожному етапі навчання, обумовлена неоднорідністю, призводить до того, що на одному і тому ж етапі навчання вищі пріоритети можуть бути притаманні різним групам почергово;

д) в силу динамічності моделі навчання – один і той же навчальний вплив виступає для одних членів учбової групи як власне навчальний, а для інших – або занадто важким, або занадто легким.

Еталонність та склад групи впливає на динаміку навчання, яка базується, як було раніше зазначено, на:

- 1) наявності наукових знань про психічний розвиток учнів;
- 2) наявності динаміки наукових поглядів;
- 3) розв'язанні нагальних питань, що поставлені перед наукою і практикою, розв'язанні їх за рахунок використання певного обсягу інформації;
- 4) використанні наукою власних резервів повернення і доопрацювання прогресивних розробок;
- 5) органічному зв'язку науки та узагальнення практики.

На основі вище зазначеного, слід вказати на методологічну сутність освіти глухих та слабочуючих дітей з метою їхнього ефективного інтелектуального розвитку на основі продуктивних теорій:

1. Наявність розроблених технологій, а також вказівок з їхнього використання (це об'єктивно задана характеристика).
2. Наявність творчого навчального середовища, що виступає суб'єктивним фактором, який залежить від змісту предмета науки, який виступає навчальним предметом вчителя і учня, і взаємовідносин вчителя і учня у здійсненні навчального процесу.
3. Наявність навчального творчого поля. Саме наявність або, в іншому, крайньому випадку, відсутність творчого поля в навчанні, свідчить про те, чи переросли зовнішні педагогічні інновації у внутрішню переконаність і потребу особистості учня в їх необхідності, тобто, чи проявилось це як привласнення особистістю творчості як такої, що властиве мовленню.
4. Наявність творчої особистісної спрямованості учня, яка проявляється в його власній діяльності, зокрема мовленнєвій.

Виходячи з методологічної сутності освіти глухих та слабочуючих учнів, як ефективний засіб трансформації теорії у практику виступає знакова основа, яка має мати своє відображення у розвитку дитини.

Першим виступає перекодування з реалій у простий, узагальнений, системний тип знаків.

Другим – інтенсивне засвоєння умовних, соціально домовлених знаків через їх сталість та варіативність.

Третім – інтеріоризація за технологією на різноманітному змісті матеріалу та різним, відповідно, способам через засвоєння та перенесення операціональної послідовності зовнішньої предметної діяльності у внутрішню, перекодування із узагальнених типів знаків у системні і навпаки.

Тобто, з метою формування понять слід поступово переходити від реалій до варіативності.

Четвертим – надання в циклічності дій різної за часом тривалості; формування реального плану дій, в реальній ситуації з перенесенням у внутрішній план дій з наступним відтворенням на іншому знаковому типі, розгортання зовнішнього плану на простих, узагальнених, системних знаках.

П'ятим – є надання різних моделей оточуючого життя, перецентрація через заміну ролей, і розширення уявної ситуації, вибудова ланцюга перекодування.

Останнім, шостим, є формування умов переходу на вербальний тип знаку через кодування, декодування, перекодування всіх немовних типів знаків.

Зазначений поступовий перехід саме і надає можливість формувати поняття за тими виділеними особливостями, які розкриті і проаналізовані у теорії Л. Виготського.

Розроблені нами психологічні підходи реалізації існуючих продуктивних теорій у зведеному вигляді можуть виступати як певні вимоги, позначені нами як принципи.

До основних, розроблених нами принципів навчання, віднесені такі:

1. Принцип знакового кодування, перекодування, декодування. Це означає, наприклад, що розуміння є залежним від правильності вербального розуміння завдання, а власне завдання повинні бути перекодовані в схеми, таблиці, моделі, графічні моделі, графіки і тощо і навпаки.

2. Принцип наскрізного вільного переходу від інформації до її застосування.

3. Принцип побудови моделей діяльності.

4. Принцип переведення викладачем матеріалу з практичної площини в теоретичну.

5. Принцип переходу від закритих завдань до відкритих педагогічних завдань творчого типу.

6. Принцип зміни знаку.

Вище описані психологічні вимоги виступають, як доведено на практиці, засадами, необхідними для втілення в систему освіти дітей з вадами слуху теорій, на яких успішно розгортаються психолого-педагогічні характеристики, такі як зміст, методи, методики, поетапні завдання, інше.

Наявність теоретичних розробок у психології, накопичення знань у науці, на жаль, прямо не впливає на освітні тенденції, а потребує певних вимог щодо їх відбору та втілення. Саме такий реальний навчальний процес, що ґрунтується на теоретичному забезпеченні і який враховує вікові показники, особливості засвоєння матеріалу, спроможний ефективно впливати на динаміку і рівень розвитку та інтелектуальної діяльності дітей з вадами слуху.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Мышление и речь // Л. С. Выготский / Собр. соч. В 6-ти т., Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.



2. Морозова Н. Г. Воспитание сознательности чтения у глухонемых школьников // Н. Г. Морозова / – М.: Учпедгиз, 1953. – 184 с. 3. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей // Н. Г. Морозова / – М.: Просвещение, 1969. – 280 с. 4. Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Ж. И. Шиф / – М.: Просвещение, 1968. – 316 с.

References transliterated

1. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech' // L. S. Vygotskij / Sobr. soch. V 6-ti t., T.2. – М.: Pedagogika, 1982. – 504 s.
2. Morozova N. G. Vospitanie soznatel'nosti chtenija u gluhonemyh shkol'nikov // N. G. Morozova / – М.: Uchpedgiz, 1953. – 184 s.
3. Morozova N. G. Formirovanie poznavatel'nyh interesov u anomal'nyh detej // N. G. Morozova / – М.: Prosveshhenie, 1969. – 280 s.
4. Shif Zh. I. Usvoenie jazyka i razvitie myshlenija u gluhih detej / Zh. I. Shif / – М.: Prosveshhenie, 1968. – 316 s.

Ця робота ліцензується відповідно до Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Авторське право (с) 2017 Fomichova Lydmyla Ivanivna Фомічова Людмила Іванівна

Отримано: 03.03.2017

Відрецензовано: 11.03.2017

Опубліковано: 25.03.2017