

РАЗВІЦЦЁ РАЗУМОВЫХ ЗДОЛЬНАСЦЯЎ З ДАПАМОГАЙ ФАРМИРАВАННЯ СІМВАЛІЗАЦЫІ Ў ДАШКОЛЬНІКАЎ З АГУЛЬНЫМ НЕДАРАЗВІЦЦЕМ МАЎЛЕННЯ

Дашкольны ўзрост-перыяд інтэнсіўнага разумовага развіцця дзіцяці, у тым ліку і з цяжкімі парушэннямі маўлення. У сувязі з гэтым, асаблівую значнасць набывае праблема ранняй карэкцыі недахопаў псіхічнага развіцця дадзенай катэгорыі дашкольнікаў.

Разумовае развіццё дзіцяці-найважнейшая складовая частка яго агульнага псіхічнага развіцця, падрыхтоўкі да школы і да ўсёй будучай жыцця. Асноўным зместам разумовага развіцця з'яўляецца развіццё разумовых здольнасцяў. Разумовыя здольнасці-гэта тыя псіхалагічныя якасці, якія вызначаюць лёгкасць і шпаркасць засваення новых ведаў і ўменняў, магчымасці іх выкарыстання для вырашэння разнастайных задач. Вынікі даследаванняў Л. А. Венгера, В. М. Дзячэнка, Р. І. Говоровой і інш паказваюць, што асновай развіцця разумовых здольнасцяў з'яўляецца авалоданне дзіцём рознымі відамі сімвалізацыі [4].

Да моманту прыходу ў школу кожнае дзіця з агульным недаразвіццём гаворкі (АНМ) павінен мець некаторы ўзровень развіцця сімвалічнай дзейнасці, каб засвойваць прапанаваныя сістэматычныя веды, калі ён навучаецца чытання, пісьму, матэматыцы і ўпершыню сустракаецца з умоўнымі знакамі літарамі, лічбамі.

На сучасным этапе развіцця псіхалага-педагагічнай навукі сімвалізацыя разглядаецца як асаблівы від дзейнасці, які мае сваю структуру, спосаб функцыянавання, розныя віды і формы.

З прычыны недастатковай філасофска-метадалагічнай прапрацоўкі тэрмінаў для абазначэння працэсаў аперавання знакава-сімвалічнымі сродкамі ў літаратуры рознымі аўтарамі выкарыстоўваюцца розныя тэрміны: знакава-сімвалічная функцыя свядомасці, семіятычная або знакавая функцыя, сігніфікатывная дзейнасць, семіятычная дзейнасць, замяшчае дзейнасць, кадаванне, схематызацыя, мадэляванне, рэпрэзентацыя.

Як і іншыя віды дзейнасці, сімвалізацыя мае свой прадмет, змест і функцыі. Прадсімвалічнай дзейнасцю з'яўляюцца знакі, сімвалы, схемы, Мадэлі і г.д., у якіх кадуецца як вопыт чалавечай цывілізацыі, так і сродкі, спосабы яго асваення. Апераванне знакамі, сімваламі, схемамі, мадэлямі і знакамі складае спецыфічнае ўтрыманне сімвалічнай дзейнасці, стварае ўнутраны план любой іншай дзейнасці (гульні, малявання, канструявання, гаворкі).

В даследаваннях Н. Г. Салміной, Е. Е. Сапоговой вылучаюцца розныя віды сімвалічнай дзейнасці [2; 3]. У аснову адрозненні відаў названай

дзеінасці Н. Г. Салміной, напрыклад, пакладзены ўлік функцый дзеінасці са знакава-сімвалічнымі сродкамі: камунікатыўнай, пазнавальнай, замяшчае, а таксама плана, у якім ажыццяўляецца дзеінасць (сімвалічнага ці рэальнага), характарыстыка замяшчаецца.

На падставе ўсіх гэтых крытэрыяў вылучаюцца наступныя віды сімвалічнай дзеінасці: мадэляванне, якое заключаецца ў атрыманні аб'ектыўна новай інфармацыі (пазнавальная функцыя), мяркуе выразны падзел этапаў працы ў сімвалічным і рэальным планах, у якасці замяшчаемай могуць выступаць структурныя, функцыянальныя, генетычныя сувязі на ўзроўні сутнасці; кадаванне як Дзеінасць па перадачы і прыняцця паведамлення (камунікатыўная функцыя), якая можа выконвацца як у абодвух планах, так і ў паасобных, з паслядоўным пераходам з плана ў план; пры гэтым у якасці замяшчаецца выступаюць любыя сувязі на ўзроўні сутнасці і на ўзроўні з'явы; схематызацыя як Дзеінасць, мэтай якой з'яўляецца арыенціроўка ў рэальнасці, структураванне яе, выяўленне сувязяў паміж з'явамі; і якая прадугледжвае адначасовую працу ў двух планах, якія могуць мець розныя варыянты (адно з найбольш істотных адрозненняў схематызацыі ад мадэлявання); у якасці замяшчаецца могуць выступаць структурныя, функцыянальныя, генетычныя сувязі на ўзроўні сутнасці; замяшчэнне як функцыянальнае прайграванне рэальнасці, якое прадугледжвае выкарыстанне як абодвух планаў, так і паасобнае іх выкарыстанне; у якасці замяшчаецца выступае функцыя аб'екта.

З мэтай выяўлення асаблівасцяў сімвалізацыі (а менавіта двух яе падвідаў - схематызацыі і замяшчэння) у дзяцей з АНМ быў праведзены канстатуючы эксперымент, у якім была выкарыстаная мадыфікаваная метадыка Л. А. Венгера і О. М. Дзячэнка [1]. Якасны аналіз вынікаў выканання ўсіх эксперыментных заданняў дазволіў вылучыць групы дзяцей з нізкім, сярэднім і высокім узроўнямі сфарміраванасці як схематызацыі, так і замяшчэння.

Узроўні сфарміраванасці схематызацыі.

Групу з нізкім узроўнем склалі дашкольнікі, у якіх схематызацыя характарызавалася значнай абмежаванасцю ўмення аналізаваць элементарную контурную схему; выяўленай стэрэатыпінасцю вобразаў, якія стаяць за схемай прадмета; істотнымі цяжкасцямі ва ўменні параўноўваць схему і малюнак; выяўленай абмежаванасцю ўмення арыентавацца ў прасторы па схеме; абмежаванай самастойнасцю, істотнымі цяжкасцямі ў пераносе ўменняў у новую сітуацыю і прыняцці дапамогі.

У групу з сярэднім узроўнем схематызацыі ўвайшлі дзеці, у якіх адзначаецца слаба выяўленая абмежаванасць ўмення аналізаваць элементарную контурную схему; нізкая варыятыўнасць вобразаў, якія стаяць за схемай прадмета; нязначныя цяжкасці ва ўменні параўноўваць схему і малюнак; недастаткова сфармаванае ўменне арыентавацца ў прасторы па

схеме; невялікія цяжасці пры самастойным выкананні заданняў; досыць лёгкі перанос атрыманых уменняў у новую сітуацыю і прыняцце дапамогі.

У групу з высокім узроўнем аб'яднаны дашкольнікі, у якіх адзначалася сфарміраванасць умення аналізаваць элементарную контурную схему, высокая варыятыўнасць вобразаў, якія стаяць за схемай прадмета; лёгкасць ва ўменні параўноўваць схему і малюнак; уменне свабодна арыентавацца ў прасторы па схеме; самастойнасць выканання заданняў; уменне пераносіць атрыманыя веды ў новую сітуацыю.

Ўзроўні сфарміраванасці замяшчэння.

Групу з нізкім узроўнем склалі дашкольнікі, у якіх замяшчэнне характарызувалася выяўленай няўстойлівасцю і стэрэатыпнасцю; нізкай варыятыўнасцю і неўсвядомленасцю; значнай абмежаванасцю выбару і надзялення вызначаным значэннем умоўнага малюнка прадмета; істотнымі цяжасцямі ў разуменні абагульненасці і вобразнасці прадметнай і ўмоўнай сімволікі; напоўненасцю знака неадэкватным зместам.

У групу з сярэднім узроўнем увайшлі дзеці, у якіх замяшчэнню былі ўласцівыя такія рысы, як недастатковая ўсвядомленасць і ўстойлівасць; слаба выяўленая тэндэнцыя да стэрэатыпнасці і нізкай варыятыўнасці; абмежаванасць аперавання намеснікамі больш высокай ступені ўмоўнасці і разумення абагульненасці (вобразнасці) прадметнай і ўмоўнай сімволікі; недастатковая паўната раскрыцця сэнсу знака.

У групу з высокім узроўнем аб'яднаны дашкольнікі, у якіх замяшчэнне адрознівалася ўстойлівасцю, высокай варыятыўнасцю і ўсведамленнем; павелічэннем магчымасці аперавання больш умоўнымі намеснікамі і надзялення схематычнага малюнка пэўным значэннем, а таксама разумення абагульненасці і прадметнай вобразнасці і ўмоўнай сімволікі.

Самай шматлікай сярод дзяцей з АНМ (66,9%) апынулася група з сярэднім узроўнем сфарміраванасці сімвалізацыі. На фоне праявы агульных заканамернасцяў ажыццяўлення сімвалізацыі выявілася прыкметнае адставанне ў авалоданні дадзеных працэсам у старэйшых дашкольнікаў АНМ ад нармальна размаўлялых аднагодкаў (амаль у 3 разы менш рашэнняў на высокім узроўні сфарміраванасці сімвалізацыі).

Працэс фарміравання сімвалізацыі можа працякаць як стыхійна, неарганізавана, так і адносна мэтанакіравана рэгулявацца з боку педагогаў. Педагагічнае ўздзеянне дапамагае развіваць розныя віды сімвалізацыі на неабходным для дашкольнікаў узроўні. І калі большасць размаўлялых дзяцей могуць авалодаць сімвалізацыяй на належным узроўні без спецыяльнага педагагічнага ўздзеяння, то дзеці з АНМ, як паказалі вынікі нашага эксперыментальнага даследавання, не могуць авалодаць дадзеным працэсам без адэкватнага педагагічнага ўплыву.

У сувязі з гэтым, былі вызначаны асноўныя на-праўлення карэкцыйна-педагагічнай работы па фарміраванні сімвалізацыі:

1) фарміраванне дзеянняў схематызацыі праз уменне аналізаваць элементарную контурную схему і параўноўваць малюнак і чарцёж (схему) прадмета;

2) фарміраванне дзеянняў схематызацыі праз развіццё ўмення арыентавацца ў прасторы па схеме;

3) фарміраванне дзеянняў замяшчэння пры паступовым засваенні іх умоўнага значэння: пераходу ад дзеянняў з аб'ёмнымі прадметамі-намеснікамі да плоскасных, а праз іх - да знакаў;

4) фарміраванне дзеянняў замяшчэння праз увядзенне розных відаў намеснікаў у адпаведнасці з характарам навучальных гульнявых сітуацый: дзеянне з аб'ёмнымі намеснікамі - у сюжэтных - адлюстравальных гульнях; з плоскаснымі-пры разыгрыванні гатовых сюжэтаў у рамках гульні-драматызацыі; увядзенне і выкарыстанне знакаў ва ўмовах дыдактычнай гульні.

Рэалізацыя пазначаных напрамкаў можа ажыццяўляцца на аснове наступных прынцыпаў: уліку антагенезу сімвалічнай дзейнасці; арыентацыя не на дэфект, а на патэнцыйныя магчымасці дзіцяці; уліку ўзаемасувязі мовы і іншых якія развіваюцца псіхічных функцый; паступовага ўскладнення відаў намеснікаў, схем; адпаведнасці знакавых сродкаў мадальнасці навучальных сітуацый.

У аснове карэкцыйных заняткаў па фарміраванні сімвалізацыі ў дашкольнікаў з АНМ могуць выкарыстоўвацца гульні і практыкаванні па развіцці разумовых здольнасцяў, прапанаваныя Л. А. Венгерам і інш. [1], якія павінны быць адаптаваны з улікам асаблівасцяў дадзенай катэгорыі дашкольнікаў.

Такім чынам, рашэнне пытанняў развіцця пазнавальных здольнасцяў з дапамогай фарміравання сімвалізацыі ў дашкольнікаў з АНМ звязваецца з пошукам шляхоў удасканалення зместу і метадаў навучання, павышэння эфектыўнасці карэкцыйна-педагагічнай работы з названай катэгорыяй дашкольнікаў. На наш погляд, арганізацыя навучання, якое спрыяе ўсямернаму развіццю сімвалізацыі (схематызацыі, замяшчэння) у цэлым павінна з'явіцца магутным рэзервам выхаваўча-адукацыйнай працы ў дашкольных груп для дзяцей з цяжкімі парушэннямі маўлення.