

Investigated the main factors that influenced the formation of a student's personality in learning: mental processes, states and individual – psychological features.

The article reveals the concept of “academic success” psychological factors distinguished academic achievement, analyzed results of the psychological factors of successful students.

An individual student as the subject of effective teaching – professional activities.

Keywords: identity, self-actualization, abilities, student performance.

Отримано: 14.02.2012 р.

УДК 376-056.36

О.В.Гаврилов

Особливості комунікації дітей з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку

У статті висвітлюються особливості вербального спілкування дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, показані причини труднощів оволодіння ними мовленням як знаковою системою.

Ключові слова: категорії засобів спілкування, форми спілкування, вербальне спілкування, діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

В статье освещаются особенности речевого общения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, показаны причины трудностей овладения ими речью как знаковой системой.

Ключевые слова: категории средств общения, формы общения, речевое общение, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Спілкування відбувається за допомогою різноманітних засобів. В сучасній педагогіці виділяють три основні категорії засобів спілкування: експресивно-мімічні (“контакт очима”, кінетику, що включає в себе міміку, жестикуляцію, пантоміміку, паралінгвістику, екстралінгвістику); предметно-дійові (проксеміку, паралінгвістику та екстралінгвістику, пантоміміку); мовленнєві (висловлювання, запитання, відповіді, репліки).

Ці категорії засобів спілкування з'являються у дітей у тій послідовності, в якій ми їх щойно описали і складають основні комунікативні операції в дошкільному дитинстві.

Під час спілкування з оточуючими людьми діти використовують засоби спілкування всіх категорій, якими вони вже оволоділи, активно використовуючи ті з них, які найбільше сприяють вирішенню завдання, яке перед ними стоїть, і своїх власних уподобань. Комплекси окремих аспектів, які характеризують розвиток різних структурних компонентів спілкування (мотиваційний, операційний тощо), в сукупності породжують системні утворення, які являють собою рівні розвитку комунікативної діяльності. Це якісно специфічні утворення, які виступають етапами онтогенезу спілкування, називаються формами спілкування [4].

Одночасна зміна потреб, мотивів і засобів спілкування тягне за собою зміну форми комунікативного розвитку. Традиційно виділяють чотири форми спілкування дітей з дорослими (за М.І. Лисіною): ситуативно-особистісна; ситуативно-ділова; поза-ситуативно-пізнавальна; позаситуативно-особистісна.

Ситуативно-особистісна форма спілкування має найкоротший етап свого розвитку – до 6 місяців. Провідний мотив у цей період життя – особистісний. Це спілкування безпосереднє, яке містить в собі значну частину ніжності та лагідності. При цьому провідними є його експресивно-мімічні засоби – посмішка, погляд, міміка, жестикуляція тощо.

Ситуативно-ділова форма спілкування проходить в період приблизно від 6 місяців до трьох років. Спілкування з дорослими тісно вплітається в провідний тип діяльності цього віку – предметно-маніпулятивної, допомагаючи її розвитку і обслуговуючи її. Тут центральне місце посідає діловий мотив, оскільки основою виступають контакти дорослого і дитини на основі їх спільної практичної діяльності. Провідна роль при цій формі спілкування належить комунікативним операціям предметно-ділового типу (локомоторні і предметні дії, пози, які використовуються для спілкування). У цей час діти переходять від неспецифічно примітивних маніпуляцій з предметами до все більш специфічних, а потім і культурно-фіксованих дій з ними. В цьому переході спілкуванню належить провідна роль.

Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування опосередкована, але вплетена не в практичне співробітництво з дорослим, а в спільну пізнавальну діяльність (співпраця “теоретична”). Провідним мотивом стає пізнавальний. Мовленнєві операції стають основним засобом спілкування дітей, які оволоділи цією формою. Пізнавальне спілкування тісно переплітається з грою, яка виступає провідним мотивом діяльності впродовж всього періоду дошкільного дитинства. У поєднанні ці два види активності розширюють

пізнання дітей про оточуючий світ, поглиблюють їх обізнаність про різні сторони оточуючої дійсності, які виходять за межі чуттєвого сприймання, які вимагають сформованості соціально-перцептивних навичок і відповідного досвіду.

Позаситуативно-особистісна форма спілкування з дорослими з'являється наприкінці дошкільного віку. Провідним при її використанні виступає особистісний мотив. При цій формі відбувається становлення довільного контекстного характеру в навчанні. Дана форма характеризується втратою безпосередності у спілкуванні з оточуючими, відбувається перехід до довільності у вигляді формування вміння підпорядковувати свою поведінку певним задачам, правилам і вимогам (М.І.Лисіна).

Виражені порушення онтогенетичного розвитку, які притаманні дітям з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, значно перешкоджають своєчасному і повноцінному формуванню мовленнєвого спілкування. Для цих дітей характерний загальний недорозвиток мовлення вторинного характеру. Це означає, що у них спостерігається відставання розвитку граматичної, лексичної та фонематичної сторін. Причиною цього є недостатність мислення. Важка патологія пізнавальної діяльності на основі органічного ураження головного мозку викликає у цієї групи дітей значні порушення формування інтелектуального компонента усіх ланок мовленнєвої діяльності.

Мовленнєве спілкування починає формуватись значно пізніше, має виражену ущербність, його мотивами, в основному, виступають органічні потреби цих дітей. Необхідність у спілкуванні з оточуючими диктується в більшості випадків фізіологічними потребами. Слабкість загальної мотивації взагалі та соціальних мотивів, зокрема, призводить до того, що навіть у випадку достатніх мовленнєвих впливів і відсутності значних порушень мовленнєвого апарату прагнення до мовленнєвої діяльності у даної категорії дітей не формується. Ці діти під час перебування у групі однолітків у більшості випадків мовчки виконують маніпулятивні дії з предметами або іграшками і надзвичайно рідко звертаються до дорослих і однолітків.

Для більшості дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю характерна ситуативно-ділова форма спілкування, яка включає в себе експресивно-дійові та предметно-практичні засоби спілкування. При цьому мовленнєві засоби використовуються надзвичайно рідко і лише деякими вихованцями. У тих з них, які потрапляють на навчання з дитячих будинків, спостерігається ситуативно-особистісна форма спілкування з вкрапленнями ситуативно-ділової.

Досить часто діти з помірною та ажкою розумовою відсталістю прагнуть уникати мовленнєвого спілкування. У тих випадках, коли все-таки відбувається мовленнєвий контакт між дитиною і однолітками або дорослими він носить характер досить короткочасного і неповноцінного. Це обумовлюється рядом причин:

- швидкою виснаженістю мотивів до спілкування, що призводить до “затухання” бесіди;
- відсутності у дитини запасу уявлень, необхідних для відповіді і підтримування діалогу, бідним словниковим запасом, що перешкоджає утворенню висловів;
- нерозумінням співрозмовника – дитина не прагне вникнути в те, що їй говорять, тому її реакції є неадекватними і не сприяють продовженню спілкування.

Характеризуючи розвиток мовлення дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю необхідно зупинитись на його вимовному боці.

Засвоєння мовних звуків як явища фізичного і мовного водночас зумовлюється специфічними мовними механізмами, пов'язаними з функціонуванням слухового і мовнорухового аналізаторів. Порушення названих механізмів внаслідок ураження мовних зон кори головного мозку в період у пренатальний, натальний та на ранніх етапах постанатального розвитку призводить до виникнення первинного недорозвитку мовлення у його сенсорній чи моторній ланці [2, 5]. У дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю названі ділянки кори є первинно збереженими, однак в силу тотального недорозвитку всіх психічних функцій і процесів, розвиток аналізаторної діяльності названої категорії дітей відбувається зі значними відставаннями та порушеннями. На користь цього положення свідчать представлені у науково-теоретичній літературі численні дані про особливості розвитку звукової сторони мовлення у дітей з олігофренією [6].

Звук як мінімальна одиниця мовного ланцюга являє собою коливання, викликані скороченням голосових зв'язок людини. В цьому аспекті він є явищем фізичним (акустичним) і тому, як і будь-який інший фізичний звук, має цілий ряд параметрів, набір яких характеризує його і відрізняє від інших фізичних звуків. Прийом звуків як явища фізичного зумовлює збереженість слухових відчуттів, а їхню первинну обробку і розрізнення за фізичними акустичними ознаками – сформованість сенсорного рівня слухового сприймання.

Тим часом серед нескінченної кількості різноманітних мовних звуків можна виділити обмежену кількість узагальнених звукових типів – фонем, що мають постійні (інваріантні) ознаки. Саме

фонемний склад слів як явище константне зберігається в нашій пам'яті і співвідноситься з певним смислом.

Функцію розпізнавання звуків за корисними ознаками і співвіднесення їх з узагальненими образами – фонемами – виконує більш високий перцептивний рівень слухового сприймання.

Отже, засвоєння дитиною фонологічної системи мови багато в чому визначається особливостями і темпами формування сенсорного і перцептивного рівнів слухового сприймання.

Формування звукової системи мовлення у дітей з розумовою відсталістю відбувається з урахуванням вже названих закономірностей, однак має і цілий ряд специфічних особливостей.

Однією з найбільш характерних рис розвитку мовлення розумово відсталої дитини в цілому, і зокрема її звукової сторони, є різко виражене відставання темпів її формування, порівняно, з нормально протікаючим онтогенезом.

Так, за даними Г. Кузнецової, тільки у 46,2% розумово відсталих дітей зрілий лепет з'являється до року, а в найважчих випадках цей процес розтягується до 3–4 років (14,4% дітей). Різке запізнення у формуванні лепету, таким чином, може свідчити про значну затримку у формуванні сенсорного рівня слухового сприймання, що забезпечує імітацію звуків рідної мови. Затримка формування сенсорного та перцептивного сприймання відбивається і на засвоєнні дітьми системи фонологічних узагальнень (що зумовлюють константність слухового сприймання); це призводить до різкої затримки, порівняно з нормою, термінів появи в мовленні розумово відсталих дітей перших слів (від 1,6 до 5–6 років).

В. Петрова виділяє три групи порушень звуковимови у дітей з олігофренією: а) повне невміння вимовляти звук, що виявляється в його пропусках або замінах на інші звуки, більш прості за артикуляцією; б) неправильне використання звуків, що виявляється в нестійких замінах одного звука іншими, схожими як за артикуляцією, так і за акустичними характеристиками; в) викривлена вимова звуків внаслідок неправильно сформованих артикуляційних укладів. Автор вказує, що названі порушення більшою мірою зумовлені вадами слухового сприймання, аніж несформованістю мовнорухової сфери [1].

Це підтверджують і спостереження В. Орлової, які свідчать про те, що навіть сформовані артикуляційні уклади в мовленні розумово відсталої дитини з великими труднощами піддаються автоматизації. При цьому в мовленні дітей вже сформовані звуки продовжують замінюватись на інші.

Р. Лалаєва відзначає, що тільки незначна частина замін, які спостерігаються у мовленні розумово відсталих дітей можуть бути

пояснені близькістю звуків за артикуляційною схожістю, в більшості ж випадків ці заміни мають або акустико-артикуляторний, або тільки акустичний характер. Це дозволяє зробити висновок про те, що однією з причин заміни як основного порушення звукової сторони мовлення у дітей з розумовою відсталістю є недостатній рівень розвитку слухових функцій і операцій.

В більшості дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю спостерігаються значні, яскраво виражені порушення звуковимови. Це обумовлюється як дефектами периферійного мовленнєвого апарату, що проявляється у неправильній будові його органів, як порушеннями відповідних відділів кори головного мозку, які відповідають за сприймання і відтворення звуків мови, так і відхиленнями у будові слухового аналізатора. Правильне розрізнення звуків на слух сприяє формуванню правильної звуковимови, а правильність звуковимови сприяє, в свою чергу, розвитку здатності аналізувати звуки мовлення за допомогою слуху. При патології коркової діяльності і уповільненому формуванні міжаналізаторних зв'язків виникає протилежна залежність: недолік слухового сприймання гальмує формування правильної звуковимови, а неправильна звуковимова, в свою чергу, перешкоджає покращенню якості слухового сприймання.

В області слухового аналізатора диференційовані зв'язки формуються надзвичайно повільно. Через це така дитина тривалий час не диференціює звуки мовлення оточуючих, не засвоює слова та словосполучення. Вона виділяє і розпізнає лише окремі слова та звукокомплекси. Процес виділення цих слів і словосполучень проходить на зовсім іншому рівні і значно повільніше. Але навіть у тих випадках, коли слова вже виділені і закарбовані в пам'яті, вони ще тривалий час сприймаються нечітко. Невиразно сприймаються слова, особливо подібні за звучанням фонемі, флексивні закінчення. При цьому такі діти тривалий час не можуть розрізнити багатьох слів.

Причина даного недоліку – все те ж уповільнене формування диференційованих умовних зв'язків в області слухового аналізатора.

Недостатність фонематичного слуху поглиблюється уповільненим темпом розвитку артикуляції, тобто комплексу рухів, необхідних для промовляння слів. У дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю спостерігається недостатнє розпізнавання звуків на слух, що не сприяє їхньому правильному звукоутворенню, а, в свою чергу, це тягне за собою порушення правильності промовляння і труднощів при розпізнаванні звуків на слух.

Порушення звуковимови, обумовлені порушеннями фонематичного слуху, артикуляційної моторики, звукового аналізу і синтезу

слів різко негативно впливають на подальший розвиток мовлення і мислення дітей з розумовою відсталістю, стають перешкодою для опанування будови слова, призводять до перестановки звуків у складах, складів у словах, невимовлення закінчень, пропусків і добавляння звуків. Невиразно сприймаючи слова, особливо ті, які подібні між собою, діти з помірною та важкою розумовою відсталістю надзвичайно повільно оволодівають словниковим запасом, лексичною і граматичною структурою мовлення.

При помірній та важкій розумовій відсталості емоційний аспект комунікативно-пізнавальних здібностей вже частково сформований – розвинені, іноді достатньо віртуозно національно-специфічні емоційно-виразні знакові комплекси, які включають в себе міміку, пантоміміку, проксемику, жести і паралінгвістичні інтонації. Але одиниці таких інтонацій (вокалізації, сегменти підвищення звучності, псевдослова, псевдосинтагми) не набувають у них стійких знакових форм, тобто ще не стають фонетичними формами рідної мови. Однак навіть діти з глибокими інтелектуальними порушеннями розуміють емоційно-виразні інтонації людей, які за ними дотримуються, висловлюють свої прагнення нерозбірливими звуками або звукокомплексами, криком або скигненнями.

Мовлення дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю є монотонним, бідним на інтонації, часто носить гнусакий відтінок, немодульоване, насичене неправильними наголосами, яких іноді спостерігається по два у слові, непотрібними і затяжними паузами.

Також необхідно зазначити, що біологічно обумовлені емоційні мовленнєві реакції при олігофренії є викривлені наявним у дітей патологічним процесом: в одних випадках наявне мовлення є патологічно прискореним, з проковтуванням складів, слів і навіть речень, наявністю перекручень і незакінченістю. В інших випадках мовлення характеризується патологічним уповільненням з наявністю тривалих пауз посередині слів і фраз, “виключенням” такої дитини з розмови, а потім раптовим продовженням спілкування на тему, яка вже тривалий час випала з контексту. Порушення темпу мовлення ускладнює його сприймання і знижує можливості спілкування, утруднює роботу спеціалістів по його формуванню.

Характеризуючи мовлення дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, необхідно зазначити, що вони значно пізніше починають вимовляти звуки. За дослідженням ряду науковців [5] перші слова у них з’являються у віці 4–6-ти років. Тобто, коли у дітей з нормальним психофізичним розвитком формування розмовного мовлення практично закінчене або проходить на останніх стадіях, у цих дітей воно лише

починає розвиватись. Крім того, тяжкі порушення як периферійного, так і центрального мовленнєвого апарату призводять до значних труднощів при його розвитку. Все це в кінцевому рахунку впливає на словниковий запас дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, який після закінчення спеціального закладу коливається у межах 300-400 слів [6]. Причому потрібно вказати, що навіть той запас слів, який вже є у цих дітей довгий час залишається неповноцінним, оскільки зміст використовуваних слів вони не усвідомлюють, ці слова не набувають відповідного значення, часто співвідносяться неадекватно з їхнім змістом.

У дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю пасивний словник набагато перевищує активний, але використання з нього слів у них спостерігається надзвичайно рідко. У своєму мовленні вони, в основному, користуються завченими мовленнєвими штампами, використовують ті зразки висловлювань, які їм давав вихователь або дорослий.

Нові слова засвоюються цими дітьми надзвичайно повільно, часто не помічаються ними, співвідносяться з подібними за звучанням. Отож, при спілкуванні на різні теми діти користуються вже вивченими словами, просто не усвідомлюючи їхнього різного звукового оформлення і різного значення. Часто вони користуються одними і тими ж словами, що робить їхнє мовлення однотонним, шаблонним, багатим штапованими фразами, створює труднощі спілкування з однолітками і дорослими. З одного боку, це тягне проблеми при розумінні мови інших, з другого – створює труднощі співрозмовнику при розумінні такої дитини.

На початку цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи серед дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю виділяють значну групу таких, які практично не вміють розмовляти (за даними Т.Н.Іванової, це приблизно 20–22% від загальної кількості). Поступово така кількість зменшується, і вже в старшій віковій групі спостерігаються лише одиниці таких дітей, які не мають навичок спілкування. Але навіть у старших вікових групах у частини дітей спостерігається досить обмежений запас побутових слів, зустрічаються навіть і такі діти, які не знають назв тих предметів, з якими вони постійно мають справу в своєму житті.

Т.Н.Іванова у своїх дослідженнях обґрунтовує поділ дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю на чотири групи, залежно від наявного у них словникового запасу: 1-а групи – діти, які мають у своєму словниковому запасі від 140 і більше слів; 2-а група – словник складає від 70 до 140 слів; 3-я – запас слів від 70 і нижче; 4-а – нерозмовляючі. Як ми вже зазначали, нерозмовляючі

діти з даним відхиленням зустрічаються лише у молодших вікових групах [5].

Для дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю характерний загальний недорозвиток мовлення, який виступає як вторинне відхилення, обумовлене недостатністю мислення, яке носить органічний характер. Органічне ураження головного мозку викликає у дитини порушення формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності.

Характеризуючи їхнє мовлення, необхідно вказати, що вони важко розуміють звернене до них мовлення. Слова оточуючих їм здаються незнайомими, незрозумілими і тому в людей складається враження, що розумова відсталість ще ускладнюється глухотою. Експресивне мовлення також характеризується своєрідністю: вони повільно висловлюють свої прохання, прагнення, їхні слова незрозумілі для оточуючих, часто не можуть висловити свої думки за допомогою слів і тому широко застосовують жестикуляцію, міміку.

Грамматична будова мовлення в них досить недосконала. У мовленні користуються, в основному, односкладовими простими реченнями, дуже рідко використовують складні граматичні конструкції. Часто одним і тим самим словом називають різні речі – предмети, явища, властивості тощо. Вони відчувають значні труднощі при підборі слів для висловлювання своїх думок. Діти з помірною та важкою розумовою відсталістю не можуть навчитися користуватись різними граматичними формами, оскільки, по-перше, не чують закінчень слів через недиференційоване сприймання мовлення, по-друге, їхні нервові процеси характеризуються інертністю і підвищеною гальмованістю, що не дозволяє їм адекватно і своєчасно реагувати на зміни інтонації, граматичних структур тощо. Під час розмови часто втрачають її суть і закінчують речення випадковими словосполученнями, які зовсім не пов'язуються з попередньою розмовою.

Спілкуються ці діти лише на найбільш знайомі для них теми. Якщо розмова починає викликати у них підвищене психічне напруження – просто відмовляються від неї. Під час діалогу виконують переважно роль другорядного члена. Ініціаторами бесіди виступають надзвичайно рідко.

Оскільки мовлення викликає підвищене психічне напруження діти з помірними та важкими інтелектуальними порушеннями часто намагаються його уникнути, щоб не отримувати негативних емоцій. На початку корекційно-розвивальної роботи з ними мовлення не виступає основним засобом спілкування як між однолітками, так і з дорослими. При спілкуванні, в основному, використовують міміку

і жести, іноді окремі звуки, якими виражають своє ставлення до тієї чи іншої події.

Характеризуючи розвиток мовлення, ми не можемо не зупинитись на деяких парадоксах, які при цьому зустрічаються в даній категорії дітей. Серед дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, як ми вже вказували раніше, існує група учнів, які не мають розмовного мовлення. Також серед них спостерігаються і окремі школярі, які “створили” своє власне мовлення, за допомогою якого висловлюють свої прагнення, побажання, думки тощо. У більшості випадків дорослим людям їхнє мовлення незрозуміле. Але завжди в групі є дитина, яка виступає “перекладачем” цієї мови. Причому часто така дитина перекладає як звернення свого товариша до педагога, так і навпаки – відповідь або розпорядження дорослого такій дитині.

Мовленнєва регуляція поведінки дитини проявляється у двох основних формах: з одного боку, регулюючий вплив на її діяльність має мовлення дорослого у вигляді певних вимог, яким вона підпорядковується; з другого – експресивне та імпресивне мовлення може спрямовувати її діяльність і поведінку в цілому.

У працях В.І.Лубовського, А.І.Мерещакова, Є.Н.Марцинівської, присвячених вивченню особливостей вищої нервової діяльності дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю вказується, що залучення ними свого мовлення як регулюючого механізму рухових реакцій не дає значного ефекту. Одночасне збудження в корі головного мозку системи, що відповідає за рухову регуляцію поведінки такої дитини, і системи, яка керує її мовленнєвою регуляцією, призводить до їхнього взаємного гальмування.

У дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю спостерігається недорозвиток комунікативно-пізнавальних здібностей. Не дивлячись на це, в них існує потреба у спілкуванні з іншими людьми і в пізнанні оточуючого світу. При цьому завдяки яскраво вираженим здібностям до наслідування поведінки інших у них утворюється ціла система поведінкових штампів, якими вони користуються у відповідних, заучених ситуаціях. Якщо змінюється один з параметрів такої ситуації (місце виникнення, склад партнерів, наявність незнайомих сильних подразників тощо) ці заучені штампи ними не використовуються. До числа таких конкретно утворених штампів відноситься і мовлення цих дітей, яке в собі не містить ні позаситуаційних значень, ні стійких звукових форм. По суті мовлення дітей з важкими інтелектуальними вадами перебуває на рівні початкової стадії формування предметної співвіднесеності слова, що і обумовлює недосконалість його звукової форми.

У дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю відмічають грубі розлади мовлення у вигляді дизартрій, ринолалій, заїкання, афазій, алалій тощо. Такі мовленнєві порушення не лише важко піддаються корекції, але й впливають на загальний психічний розвиток таких дітей, ще більше його затримуючи. Про таку властивість мовлення відмічають у своїх працях О.М.Грабаров, К.К.Грачова, М.Ф.Гнезділов, Г.М.Дульнев, М.І.Кузьмицька, Е.Сеген, Г.В.Цикото, А.Г.Юдилевич та ін.

Але з кожним роком організації з ними корекційно-виховних і навчальних занять мовлення дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю значно покращується. У них збільшується словниковий запас, слова починають усвідомлюватись і набувають свого безпосереднього значення, покращується звуковимова, стає більш розгорнутою граматична будова мовлення, збільшується потреба в спілкуванні і діти починають між собою значно активніше його використовувати.

Отже, розвиток мовлення дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю характеризується недостатнім словниковим запасом, небажанням користуватись словами з пасивного словника, невмінням використовувати наявні мовленнєві знання вміння у відповідних ситуаціях, значними порушеннями звуковимови та іншими дефектами структури мовлення, які призводять до відхилень під час вимови і до частого нерозуміння висловлювань таких дітей оточуючими, недостатності мотивів для спілкування, значним недорозвитком комунікативно-пізнавальних здібностей, що виступають основою адаптації індивіда до соціального середовища. Граматична будова мовлення перебуває на низькому рівні, більшість дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю не оволодівають навичками письма і читання.

Список використаних джерел

1. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития/Е.Н.Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.
2. Грачёва К.К. Воспитание и обучение глубоко отсталого ребёнка / К.К.Грачёва. – М.: Учпедгиз, 1932. – 88 с.
3. Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н.Н.Данилова, А.Л.Крылова. – М.: Учебная литература, 1997. – 268 с.
4. Запорожец А.В. Развитие общения у дошкольников /А.В.Запорожец, М.И.Лисина. – М.: Педагогика, 1974. – 368 с.
5. Иванова Т.Н. Из опыта работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей /Т.Н.Иванова// Дефектология. – 1980. – № 4. – С. 24-28.

6. Лурье Н.Б. Дети с болезнью Дауна и некоторые особенности их познавательной деятельности /Н.Б.Лурье, С.Д.Забрамная// Дефектология. – 1971. – № 1. – С. 18-21.

The article highlights the features of verbal communication of children with moderate and severe mental retardation, show the difficulties of mastering their speech as a sign system.

Keywords: category of communication, forms of communication, verbal communication, children with moderate and severe mental retardation.

Отримано: 6.03.2012 р.

УДК 159.923

І.І.Галецька

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ

Досліджено взаємозв'язки індивідуальних цінностей, кар'єрних орієнтацій, часової перспективи та життєстійкості як стрижневих компонентів життєвої перспективи. Здійснено порівняльний аналіз особливостей життєвої перспективи чоловіків та жінок, визначено відмінності факторної структури індивідуальних цінностей чоловіків та жінок. Проаналізовано функціональні властивості індивідуальних цінностей як стрижневих компонентів та визначальних чинників життєвої перспективи.

Ключові слова: психологічне здоров'я, індивідуальні цінності, життєва перспектива.

Исследованы взаимосвязи индивидуальных ценностей, карьерных ориентаций, временной перспективы и жизнестойкости как стержневых компонентов жизненной перспективы. Осуществлен сравнительный анализ особенностей жизненной перспективы мужчин и женщин, определены различия факторной структуры индивидуальных ценностей мужчин и женщин. Проанализированы функциональные свойства индивидуальных ценностей как стержневых компонентов и определяющих факторов жизненной перспективы.

Ключевые слова: психологическое здоровье, индивидуальные ценности, жизненная перспектива.