

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**МЕДИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ**  
Кафедра корекційної освіти

**РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ В УЧНІВ**  
**МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ КЛАСІВ ІПК**

**Кваліфікаційна робота (проект)**  
на здобуття ступеня вищої освіти бакалавр

Виконала: студентка 4 курсу 451 групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Серебрякова Юлія

Керівник д. п. н., проф. кафедри  
Корекційної освіти С. Д. Яковлева

Рецензент к. б. н., доцент Ю.В.Карпукіна

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Нейропсихологічні аспекти проблеми навчання дітей з вадами розумового розвитку.....</b>	<b>5</b>
1.1. Розумова відсталість як складний дефект психічного розвитку.....	5
1.2. Нейропсихологічні особливості розвитку вищих психічних функцій розумово відсталих дітей.....	7
1.3. Навчання дітей з розумовою відсталістю як нейропсихологічна проблема.....	12
<b>РОЗДІЛ 2. Особливості розвитку нейропсихологічних функцій у дітей з порушенням розумового розвитку.....</b>	<b>20</b>
2.1. Організація та методики експериментального дослідження.....	20
2.2. Нейропсихологічні особливості уваги молодших школярів з порушенням розумового розвитку .....	21
2.3. Розвиток мнемонічних процесів в учнів молодших класів допоміжної школи.....	23
2.4. Особливості процесу мислення в молодших школярів з вадами розумового розвитку.....	25
<b>РОЗДІЛ 3. Напрями корекційної роботи з дітьми з порушенням інтелекту.....</b>	<b>28</b>
3.1. Особливості корекційної роботи з дітьми з порушенням інтелекту.....	29
3.2. Виховання як складова корекційної роботи з дітьми з порушенням розумового розвитку.....	36
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>40</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>41</b>

## ВСТУП

*Актуальність проблеми.* Поширеність станів психічного недорозвинення, особливо у відносно легких його формах (прикордонні форми інтелектуальної недостатності, включаючи ЗПР, олігофренію у ступені дебільності) багаторазово перевищує всі інші види нервово-психічної патології в дитячому віці. Зміст дослідницьких і методичних розробок у цій області спрямовано на підвищення точності і надійності критеріїв диференціальної діагностики відхилень у психічному розвитку, що у свою чергу, пов'язано з завданнями відбору дітей у спеціальні освітні структури [2; 3; 7]. Для успішного розв'язання цих задач сьогодні існують досить ефективні методологічні підходи, які дозволяють оцінити не тільки актуальний рівень психічного розвитку дитини, але і деякі потенційні його можливості.

Разом з тим, дані, навіть отримані за допомогою найбільш продуктивних діагностичних систем, не призначені для одержання надійних прогностичних оцінок, які дозволяли б вчасно визначати зони і фактори ймовірних ускладнень у навчальній діяльності дитини [1, 8]. Тому, повинні розглядатися усі основні, доступні аналізу фактори, здатні впливати на нейропсихологічний розвиток дитини.

У цьому випадку великі можливості відкриває нейропсихологічний метод дослідження, більш «чутливий» до патологічного стану різних структур головного мозку, ніж технічні засоби. Нейропсихологічні симптоми відображають тонкі функціональні зміни мозкової тканини. У сучасній психіатрії нейрон когнітивні дослідження, засновані на нейропсихологічному методі, міцно увійшли в наукову й дослідницьку практику, однак в дефектології вони не знайшли широкого впровадження. Сучасна нейропсихологія розширила сферу дослідження від аналізу локальної патології мозку до нейропсихології індивідуальних

розбіжностей і дитячої нейропсихології (Хомська К.Д., 1997; Ахутіна Т.В., 1998, Мікадзе Ю.В., 1999, Цветкова Л.С., 2001; Ахутіна Т.В., 2003) [3; 12; 30]. Тож, використання нейропсихологічного обстеження для діагностики дітей з розумовою відсталістю, є досить актуальним.

*Мета роботи:* розкрити нейропсихологічні аспекти процесу навчання дітей із вадами інтелекту.

Відповідно до мети дослідження були сформульовані завдання роботи:

1. Визначити основні нейропсихологічні особливості розвитку вищих психічних функцій в дітей з порушеннями розумового розвитку.

2. Проаналізувати особливості нейропсихологічної діагностики при вивченні когнітивних процесів розумово відсталих дітей.

3. Експериментально дослідити стан розвитку основних когнітивних процесів у молодших школярів з вадами розумового розвитку.

4. Проаналізувати основні методи та прийоми корекційної роботи, які можуть мати місце для розвитку пізнавальних можливостей дітей з порушенням розвитку нейропсихологічних функцій.

*Об'єкт роботи:* процес навчання дітей з порушенням розумового розвитку.

*Предмет роботи:* нейропсихологічні аспекти навчальної діяльності дітей з порушенням розумового розвитку.

*Практична значущість* роботи полягає у тому, що отримані експериментальним шляхом дані можна використовувати як первинну діагностику стану нейропсихологічних процесів в дітей з порушеннями інтелекту з метою подальшої корекційної роботи.

*Структура роботи:* робота складається із вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел.

# РОЗДІЛ 1

## НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

### 1.1. Розумова відсталість як складний дефект психічного розвитку

Правильне визначення поняття “розумова відсталість” є дуже важливим. Теоретичне значення такого визначення полягає в більш глибокому розумінні сутності аномального психічного розвитку дітей, поясненні причин цього стану і виділенні його найбільш суттєвих ознак. Так, помилкове тлумачення поняття “розумова відсталість” сприяє неправомірному розширенню чи звуженню кількості відповідних дітей. Не менш важливе практичне значення правильного визначення поняття “розумова відсталість”, адже воно допомагає обрати правильну стратегію корекційної роботи [11].

Таким чином, розумова відсталість характеризує стан недорозвинення психіки або недостатності інтелекту, який впливає на соціалізацію особи. Цей стан може бути обумовлений вродженою патологією або недорозвиненням психіки на ранніх стадіях розвитку дитини.

Термін «розумова відсталість» застосовується у світовій практиці протягом останніх декількох десятиліть. Він замінив термін «олігофренія», який був раніше прийнятий у світі. Сьогодні термін «розумова відсталість» також набуває іншої інтерпретації і у більшості науковців замінюється терміном «дитина з порушеннями розумового розвитку» або «дитина з порушенням інтелектуального розвитку».

У МКБ-10 розумова відсталість визначається як «стан затриманого або неповного розвитку психіки, що у першу чергу характеризується

порушеннями функцій, які проявляються в період дозрівання й забезпечують загальний рівень інтелектуальності, тобто когнітивних, мовленнєвих, моторних і соціальних особливостей» [15]. У МКБ-10 розумова відсталість у главі, що стосується психічних і поведінкових розладів, становить окрему рубрику: Б7 «Розумова відсталість» з підрозділом по вазі на легку (Б70), помірну (Б71), важку (Б72), глибоку (Б73), іншу (Б78), (Т79). При цьому передбачене введення четвертого знака, що позначає вагу поведінкових розладів: мінімальні поведінкові порушення (0), значні (1), інші (8), не уточнені (9).

Якщо відома етіологія розумової відсталості, то використовують додатковий код, що позначає відповідне захворювання. Поняттям «інша розумова відсталість» (Г78) позначають стани психічного недорозвинення, ускладнені сліпотою, глухотою, німотою й важкою соматичною інвалідизацією, коли визначення глибини інтелектуального дефекту утруднене або неможливо [34].

Досить вдалим є сучасне визначення розумової відсталості як слабкості інтелектуального розвитку, обмеженості рівня соціальної адаптації, різного ступеня виявлення конституційних ознак, клініко-біологічних характеристик діяльності мозку [22].

Головним симптомом у клініко-психологічній картині розумової відсталості є виражена недостатність пізнавальної діяльності, що обумовлена як низькою спроможністю до здійснення операцій мислення – процесів узагальнення і відволікання, так і порушенням темпу, рухливості психічних процесів, недостатністю пам'яті, уваги, ряду інших коркових функцій.

Тож, розумову відсталість слід розглядати як стійке, незворотне хронічне психічне захворювання, як кількісне та якісне порушення інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, коли незворотними є розладнані компенсаторні здатності особистості, процеси судження та

умовиводів.

Отже, диференційована корекція та компенсація патології психічного розвитку розумово відсталих дітей, організація їх спеціального навчання та виховання неможливі без знання клініко-психолого-педагогічних закономірностей певного дефекту.

## **1.2. Нейропсихологічні особливості розвитку вищих психічних функцій розумово відсталих дітей**

У складному комплексі якостей, з яких складається готовність до шкільного навчання, слід виділити окремо психологічну готовність, яка визначається тією системою вимог, яку школа ставить перед дитиною. Складовими компонентами психологічної готовності є інтелектуальна, особиста та вольова готовність [17]. Нас цікавила інтелектуальна сторона готовності дітей до школи. Тому ми більш детально досліджували саме пізнавальні функції (увагу, пам'ять, мислення) розумово відсталої дитини, що характеризують її неготовність до навчання в загальноосвітній школі.

Увага – це процес, який відображає ступінь зосередженості особи і не відноситься до властивостей особистості. Як правило, увага проявляється під час усіх психічних процесів. Корекційна робота з дітьми з порушеннями розумового розвитку вимагає розуміння фізіологічних механізмів уваги. В дітей з порушеннями розумового розвитку мимовільна увага переважає над довільною, що пов'язано з слабкістю процесів внутрішнього гальмування, які переважають над процесами зовнішнього гальмування, тобто процесами нейродинаміки. Слабка зосередженість уваги дітей з порушеннями розумового розвитку пов'язана з порушеннями процесів концентрації збудження за рахунок переважання гальмівних процесів [23].

Увага не є самостійно існуючим психічним процесом і не належить до властивостей особистості. Вона характеризує ступінь зосередженості і спрямованості різних психічних процесів: сприймання, уяви, мислення. Всередині цих процесів увага і проявляється.

Щоб успішно здійснювати корекційну роботу з розумово відсталими дітьми, необхідно знати особливості їх уваги та її фізіологічні механізми. Для розумово відсталих характерною є перевага мимовільної уваги над довільною, це пояснюється особливостями їх нейродинаміки: слабкістю внутрішнього гальмування і різко вираженим зовнішнім гальмуванням. В основі частих відволікань уваги і її нестійкої спрямованості лежить важко регульоване зовнішнє гальмування. Слабка зосередженість уваги розумово відсталих пояснюється порушенням концентрації процесу збудження. Проблеми розподілу і переключення уваги зумовлені патологічною інертністю процесів збудження і гальмування [19].

Процес пізнання починається з відчуттів та сприйняття. Відчуття та сприймання – це процеси безпосереднього відображення дійсності.

У дітей з ураженою нервовою системою відчуття та сприймання формується повільно і з великою кількістю особливостей та недоліків, що впливає на весь подальший їх розвиток [9].

Порушення відчуттів в дітей з недорозвитком зустрічаються частіше, ніж при нормативному розвитку. В дітей з порушеннями часто зустрічаються захворювання сітківки, порушення провідних зорових шляхів, регуляція центрів зору, що призводить до порушення зорових функцій.

Складнішим пізнавальним процесом, ніж відчуття, є сприймання.

Сприймання в дітей з порушеннями розумового розвитку відрізняється від сприймання дітей з нормативним розвитком. Діти з порушеннями сприймають світ фрагментарно, в них немає цілісності



сприйняття, як в дитини з нормативним розвитком. Вони сприймають окремі властивості предметів та явищ [6].

У дітей з порушенням розумового розвитку аномалії в окремих видах відчуттів трапляються частіше, ніж при нормальному психічному розвитку. Так, серед розумово відсталих частіше, ніж у нормальної популяції, трапляються захворювання сітківки, зорових провідних нервів або їх центрів, що веде до своєрідних аномалій зору [42].

Процес сприймання протікає в єдності з іншими психічними процесами: відчуттям, уявленням, мисленням і мовленням. На нього впливають індивідуально-психологічні властивості особистості. Недорозвиток різних боків психіки негативно впливає на процес сприймання. Своєрідність сприймання дітей-олігофренів виявляється в обмеженості його обсягу, та в повільності темпу. Дитина-олігофрен у кожний момент сприймає значно меншу кількість об'єктів, ніж дитина з нормальним розвитком.

Розумово відсталі діти дуже погано відображають зв'язки та співвідношення між об'єктами, що сприймаються. Малий обсяг сприймання заважає дитині бачити одночасно кілька об'єктів, вона їх бачить послідовно. Через це дитина неспроможна швидко оглянути приміщення, в якому вона перебуває, вулицю, по якій іде, картину, що розглядає, особливо якщо на ній зображено багато об'єктів.

Сприймаючи навколишнє оточення, розумово відсталі діти не виділяють істотне, не класифікують, не відкидають випадкових, побічних асоціацій, які в них виникають. В пам'яті дитини фіксуються фрагментарно поєднані враження [3].

У розумово відсталих дітей, особливо в тих, які ще тільки починають навчатися, мимовільне сприймання переважає над довільним. Як уже зазначалось, учні допоміжної школи не вміють при

сприйманні керуватися поставленим завданням, вони легко відволікаються на додаткові подразники і гублять об'єкт сприймання. Ця особливість виявляється під час сприймання матеріалу будь-якої складності, навіть простого, цікавого для них.

Пам'ять – це збереження в мозку минулому досвіду людини. Фізіологічною основою пам'яті є утворення, збереження і актуалізація тимчасових нервових зв'язків у корі головного мозку.

Процеси запам'ятовування, збереження і відтворення у розумово відсталих мають своєрідні особливості [14].

Органічне ушкодження мозку дітей з порушеннями розумового розвитку значною мірою позначається на розвитку їх пам'яті. Своєрідністю характеризується процес запам'ятовування. Характерним для нього, порівняно з нормою, є обмеженість обсягу та зниження темпу запам'ятовування. В дітей з порушенням розумового розвитку превалює механічне запам'ятовування, основою якого є багаторазове повторення матеріалу, який подається, без його розуміння. Особливості запам'ятовування позначаються і на процесі відтворення: учні передають матеріал нелогічно, пропускаючи основні фрагменти тексту, намагаються змінювати основну думку [10].

В структурі пізнавальної діяльності людини мислення є однією з найважливіших форм пізнання. У дітей з порушеннями розумового розвитку значно змінені процеси узагальнення та абстрагування, які характеризують стан мисленневих процесів. Дітям з порушеним інтелектом важко виділяти головну думку, абстрагуватися від неістотних деталей, бачити узагальнено. Процеси узагальнення та абстрагування тісно пов'язані з іншими мисленневими операціями. Перед усім це конкретність мислення, що відображається у нерозумінні метафор. На запитання «Які руки називають золотими?» діти з порушеннями, як правило, відповідають: «На яких золотий годинник. На

яких золоті каблучки».

Розумово відсталі діти віддають перевагу механічному заучуванню, яке ґрунтується на багаторазовому повторенні матеріалу без його розуміння. Особливості запам'ятовування розумово відсталих дітей позначаються і на процесі відтворення. Відтворюючи матеріал, учні допоміжної школи передають його в незв'язній формі, пропускають істотні фрагменти, виявляють тенденцію змінювати текст [16].

В структурі пізнавальної діяльності людини мислення є однією з найважливіших форм пізнання.

Головним симптомом порушення розумового розвитку є недостатній розвиток вищих форм пізнавальної діяльності, тобто процесів узагальнення й абстрагування. Розумово відсталим дітям важко абстрагуватися від конкретних неістотних деталей, виділяти головне, відходити від поодинокого і бачити загальне. Проте недостатність розвитку процесів узагальнення та абстрагування нерозривно пов'язана з особливостями розвитку інших операцій мислення.

Вади в розвитку мислення розумово відсталих дітей нерозривно пов'язані з особливостями розвитку їх мови і мовлення. Мова в них починає розвішатися значно пізніше, ніж у нормальних. Розумово відсталі діти перші слова починають вимовляти у два, інколи в три і навіть у чотири роки. Вимова розумово відсталих дітей довгий час залишається недосконалою Вони довго не засвоюють нових слів, звуків; звернену до них зв'язну мову сприймають нерозчленовано. Тому такі діти розуміють далеко не все з того, що їм говорять. Через недостатній розвиток фонематичного слуху дитина не розрізняє подібних звуків, вона сприймає й вимовляє слова неправильно.

Мова розумово відсталих дітей характеризується бідністю словникового запасу, спостерігається великий розрив між пасивним та активним словником. Активний словник значно обмежений. Засвоївши

якесь слово в певній ситуації, розумово відсталі діти не використовують його в інших ситуаціях, не подібних до тієї, в якій ознайомилися із словом, Для того щоб вони зрозуміли, що одним словом позначають різні, зовні не подібні об'єкти, потрібна спеціальна педагогічна робота. Самостійно вони не роблять словесних узагальнень або допускають при цьому істотні помилки.

Особливістю мовлення учнів допоміжної школи є також недосконалість його граматичної будови, наявність логопатії [5].

Відомо, що розвиток вищих нервових функцій у онтогенезі відбувається за спільними для усіх людей законами. Однак певний дефект зумовлює тип розвитку, що дещо відрізняється від нормального. Діти з вадами у розумовому розвитку мають особливості у формування вищих нейропсихічних процесів, які певним чином впливають на характер їх навчальної діяльності.

### **1.3. Навчання дітей з порушенням розумового розвитку як нейропсихологічна проблема**

Нейропсихологічний аналіз сучасної дитячої популяції дозволяє констатувати нагромадження в ній цілого ряду патофеноменів:

- наявність судинних і м'язових дистоній, синкінезій, патологічних ригідних тілесних установок; остеопатій різного ступеня виразності; наявність гіпертонусу;
- різке зростання патологічної ліворукості й зниження порогів збудливості мозку, правобічної епіготовності;
- незрілість коркової ритміки й зміна/перекручування порогів чутливості;
- практично поголовна присутність гіпертензійного синдрому й вегето-судинної дистонії від стертих до вкрай грубих форм;

- гіперактивність і дефіцит уваги, невротичні радикали, логопатії; недостатність і/або дефіцитарність (мозаїчна або комплексна) базових психічних процесів: пам'яті, просторових уявлень, письма, довільної саморегуляції тощо;

- зниження імунних механізмів і десинхроноз, дизритмії різних систем організму дитини: дисбактеріози, функціональні розлади шлунково-кишкового тракту, ендокринних, сечостатевих, серцево-судинних систем і підсистем [3; 24],

А в цілому можна констатувати емоційно-особистісну й когнітивну неготовність до навчання й адекватної взаємодії з оточуючими. Отже, проблема патологічного розвитку може бути вирішена сьогодні тільки в межах синдромного міждисциплінарного підходу.

Іншими словами, перераховані феномени повинні бути розглянуті як складові єдиної структури, в основі якої лежать універсальні нейробіологічні й соціокультурні механізми розвитку.

Отже, проблема оптимізації навчання дітей із вадами розумового розвитку є комплексною, розв'язання якої можливо лише при її багатоаспектному аналізі з погляду фізіології, психології, дефектології, медицини і педагогіки.

До нейропсихологічних критеріїв ефективності навчання відносять показники психічного розвитку дитини: рівень сформованості навчально-пізнавальної діяльності, загальний розвиток інтелектуальної сфери, емоційну зрілість, особистісні якості, що формуються в процесі навчання людини [25].

Актуальною і багато в чому спірною є проблема типології ефективності навчання. По її ступеню традиційно підрозділяють учнів на високоуспішних, середньоуспішних і слабоуспішних. У цьому випадку ефективність навчання найчастіше визначається по

академічній успішності.

У психолого-педагогічній літературі прийнято використовувати поняття норми. Стосовно до успішності навчання розрізняють наступні норми: середня норма - обов'язковий мінімум знань і умінь по даному навчальному предмету чи групі предметів; відносна норма - у застосуванні до більш сильних чи навпроти, менш сильних учнів; особиста чи індивідуальна норма - у зіставленні з колишніми досягненнями того ж учня [20].

Більш вивченою на сьогодні, але дотепер актуальною, у силу різних причин, є проблема психолого-педагогічної підтримки дітей, слабковстигаючих чи з труднощами в навчанні.

Низька здатність до навчання містить у собі, згідно емпіричним даним, такі фактори, як нерівномірність чи незрілість психічного і психофізіологічного розвитку і підвищену стомлюваність [7; 13].

Отже, проблема ефективності навчання є актуальної і багатоаспектною проблемою. Особливо великий інтерес на сьогодні представляє вивчення передумов ефективності навчання дітей із вадами розумового розвитку.

#### **1.4. Особистісні фактори розвитку пізнавальної активності учнів в процесі навчання**

Проблема особистісної обумовленості пізнавальної діяльності учнів належить до тих проблем, значущість яких в наш час не викликає сумнівів. Л.С.Виготський зазначав, що відповіді на питання «чому?» передбачають розкриття мотивів, які визначають активність та спрямованість мисленнєвих процесів [8]. Для глибокого аналізу даного питання, необхідно вводити поняття «особистісного аспекту». Сучасні дослідження педагогіки та психології так чи інакше торкаються

особистісних факторів, що визначають пізнавальну активність людини під час навчання. Сюди належать дослідження, які присвячені аналізу мотиваційно-ціннісної сфери дитини, формуванню їх самостійності, індивідуально-типологічних відмінностей та можливостей до навчання.

Пізнавальна або мисленнева діяльність людини розглядається як психологічна реальність, як живий процес, який здійснюється особистістю та у загальній єдності містить як предметно-змістові, так і операційно-логічні, емоційні, мотиваційно-ціннісні та інші компоненти. В той же час вона включає в себе різні аспекти, сторони та якості [43].

Для відтворення цілісної структури раніше абстрагованих сторін, які характерні для мислення, а саме – психологічної реальності, необхідно знайти такі структуроутворюючі відношення, які змогли б здійснити таке відтворення.

Психічні функції є відображення реальності, процесів та станів живих конкретних осіб. Таким чином, особистісний підхід виступає загальним принципом психології.

Особистісний підхід - це вивчення життєдіяльності особистості.

Особистість – це соціальна якість, яка набувається індивідом в системі суспільних відносин. Тому дослідження особистості є перед усім дослідження позиції людини в системі цих відношень, а також дослідження того як людина використовує вроджені та набуті навички у своїй життєдіяльності. Таким чином «пізнавальна діяльність і особистість» полягає у тому, як людина оволодіває процесом пізнавальної діяльності.

Людина – суб'єкт діяльності, в тому числі і діяльності навчально-пізнавальної. Але бути самостійним суб'єктом перед усім означає мати здібність активно і свідомо управляти ходом своєї діяльності. Лише у тій мірі, в якій сформовані в дитини механізми самоуправління

процесом власної діяльності вона може діяти як самостійна особистість. Будь-яка людина володіє нейрофізіологічними механізмами саморегуляції, яка побудована за принципом рефлекторного кільця. На основі інформації, яка потрапляє від об'єкта та активації її попередніх включень як слідів, індивід здатен прогнозувати результати своїх майбутніх дій, будувати деякі моделі, які необхідними будуть у майбутньому. В такому разі індивід порівнює ці дії з прогнозами, які він надає, що створює петлю зворотного зв'язку. Такий варіант дій дозволяє оцінювати успішність роботи та коректувати її у разі необхідності [31].

Однак, природні механізми саморегуляції не визначають самі по собі характеристики діяльності особи – її довільного та мимовільного характеру. В процесі пізнавальної діяльності людина, як правило, ставить за мету досягнути чогось нового.

Формування довільної саморегуляції відбувається лише на основі розвитку людини як особистості, як соціальної істоти. Л.С.Виготський у своїх дослідженнях означав будь-яку психічну функцію як зовнішню, вона лише згодом перетворилася на внутрішню функцію дитини. Тоді як дитина включається у сумісну діяльність з іншими людьми, займаючи різні функціональні позиції, вона програє різні ролі – виконавчі, контрольні по відношенню до інших людей. Таким чином дитина накопичує досвід взаємодії, розвиваючи тим самим в себе здатність до саморегуляції своєю діяльністю. Такий механізм можна назвати рефлексивною саморегуляцією, оскільки він відображає внутрішні процеси, або процеси свого « Я» [9].

Ж. Піаже вважав, що дитина повинна сприймати та враховувати інтереси інших, тобто будувати своє мовлення таким чином, щоб воно було зрозумілим для інших, та обґрунтовувати свої твердження так, щоб вони розділялися іншими людьми [33].



Мислення пов'язано не лише з процесами інтеріоризації, але й з процесами екстеріоризації. Це означає, що функції діяльності будь-яка людина повинна здійснювати у взаємодії з іншими. Особливо це стосується дітей з порушеннями, які повинні бачити наскільки ефективно вони здійснюють свої внутрішні дії, проконтролювати їх. Цьому потрібно вчити дитину з порушеннями розумового розвитку.

Найбільшу ефективність мають різного роду групові форми роботи, а саме: аналіз практичних ситуацій, загальне вирішення задач, ділові ігри. В даних ситуаціях дитина виступає в різних ролях : як генератора ідей, як критика, як організатора тощо. Таким чином дитина має можливість засвоїти всі більш ефективні засоби здійснення своїх функцій.

Особливого значення для навчально-пізнавальної діяльності особистості має розвиток її самостійності у навчанні, формування готовності до самоосвіти, де особистість виступає у двох якостях «я-вчитель» та «я-учень» [4].

Управління вчителем процесом навчальної діяльності учнів вимагає від нього здійснення наступних функцій:

По-перше, вчитель повинен мотивувати діяльність учнів з метою розуміння останніми мету навчання, могли оцінити для себе значущість даної мети, а також можливість її досягнення і включитися в активну діяльність для досягнення цієї мети. Мотивація – це співвідношення мети навчання з потребами та інтересами учнів на різних етапах їх вікового розвитку.

По-друге, вчитель повинен сам регулювати процес навчання учня, організувати предметний зміст а саме: організувати предметний зміст діяльності учнів, регулювати хід самого процесу навчання, вибрати форму навчання.

По-третє, учитель повинен контролювати та оцінювати успішність

учнів [29].

З метою здійснення цих функцій вчителю потрібно діагностувати діяльність своїх учнів, аналізувати їх готовність до навчання, їх потреби та можливості, ступінь просування вперед та на цій основі ставити конкретні педагогічні задачі, враховуючи умови різних ситуацій.

Розвиток активності та самостійності учнів у навчанні обумовлений зазвичай тим, в якій мірі учні засвоюють ці функції, обертаючи їх на себе. Для успішного управління собою в процесі навчання, учень повинен вміти аналізувати свою готовність до навчання, вичленяють цілі та плани навчання у відповідності з їх особистісною значущістю і можливостями, регулювати процес вирішення учбових задач, організувати свою діяльність у тій чи іншій формі. Контролювати та оцінювати свої досягнення. Тобто, активність та самостійність учня у навчанні залежать від того, наскільки він володіє самоаналізом, само мотивацією, саморегуляцією, самоконтролем та самооцінкою [21].

З метою розвитку внутрішніх функцій самоуправління навчальною діяльністю, у навчанні необхідно створювати такі умови, які б дозволяли учню програвати у сумісній діяльності з іншими різні функціональні позиції та оволодівали засобами здійснення цих функцій. Мова йде про критерії, параметри, показники та оцінку власної навчальної діяльності, її планування, організації та регуляції.

Найбільш перспективним шляхом вирішення питань з організації навчальної діяльності учнів з порушеннями розумового розвитку є організація сумісної групової роботи, в процесі якої учнів вчать розробляти для інших задачі, розкривати засоби їх вирішення, контролювати та оцінювати себе та інших. Для цього учень повинен засвоїти функції сумісної діяльності, що вимагає знайдення таких форм навчання, де ведучу роль відіграє вчитель і таких форм, де учні

займають активну позицію у її сумісній діяльності, а також індивідуальних форм роботи [26].

Найбільш глибокий ефект розвитку дитини в навчанні полягає у здатності її до саморозвитку, до самостійного опрацювання засобами навчання. Це залежить від інтересів дитини, від глибини її самоаналізу, на основі якого вона б могла удосконалити свою діяльність. К.Д.Ушинський вважав, що в учневі потрібно розвивати бажання самостійно, без викладача набувати нові знання не лише з книг, але з оточуючих предметів, життєвих ситуацій, з історії та спілкування. Саме це, зазначав він, складає одну з основних задач будь-якого шкільного навчання [41].

## РОЗДІЛ 2

### РОЗВИТОК НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ФУНКЦІЙ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

#### 2.1. Організація та методики експериментального дослідження

З метою визначення стану нейрофізіологічних функцій дітей з порушенням розумового розвитку було проведено експериментальне дослідження на базі НВК № 48 м. Херсона протягом першого півріччя 2019-2020 навчального року. Експериментальну групу склали 9 осіб, віком 8-9 років (2 хлопчики та 7 дівчаток). У групу контролю увійшли 10 учнів херсонської загальноосвітньої школи № 13, віком 8-9 років (5 дівчаток та 5 хлопчиків).

Стан нейрофізіологічних досліджень включав визначення об'єму, продуктивності та стійкості уваги, мнемонічних та мисленнєвих процесів.

Дослідження індивідуальних особливостей продуктивності, стійкості, точності уваги проводили за допомогою *коректурних таблиць*

Експериментатор надавав дитині завдання шукати й різними способами закреслювати протягом 3 хв. будь-які два різних предмети, (наприклад зірочку перекреслювати вертикальною лінією, а будиночок – горизонтальною). Отримані дані вносилися у формулу, за якою визначався загальний показник рівня розвитку в дитини одночасно двох властивостей уваги: продуктивності, тобто концентрація уваги та її стійкості.

*Концентрація уваги* оцінюється формулою:

$K = C^2 / П$  , де  $C$  – кількість рядків таблиці, які переглянула дитина

- **П** – кількість помилок (пропусків або помилкових закреслень інших знаків). Помилкою вважається пропуск тих букв, які повинні бути закреслені, а також невірне закреслення

*Стійкість уваги* оцінюється за зміною швидкості роботи над усім завданням. Результати підраховуються кожні 60 секунд за формулою:

$A = S / t$ , де **A** – темп виконання,

- **S** – кількість букв у тій частині коректурної таблиці, яку вже переглянули ,
- **t** – час виконання роботи.

За результатами виконання методики за кожен інтервал може бути побудована «крива виснаженості», яка відображає стійкість працездатності уваги та працездатність в динаміці.

Показник *перемикання уваги* обчислюється формулою:

$C = (S_0 / S) * 100$ , де

- **S<sub>0</sub>** – кількість помилково опрацьованих рядків;
- **S** – загальна кількість рядків в опрацьованій частині таблиці.

При оцінці перемикання уваги, піддослідний отримує інструкцію закреслювати різні букви у парних та непарних рядках коректурної таблиці.

Показники продуктивності й стійкості переводилися (кожний окремо) у бали за десятибальною системою, відповідно яких робився висновок про рівень розвитку продуктивності уваги [18].

Дослідження мнемонічних процесів здійснювали за *методикою «Впізнай фігуру»*.

У методиці дітям пропонувалися картинки, у супроводі наступної інструкції: «Перед вами 5 картинок, розташованих рядами. Картинка ліворуч відділена від інших подвійною вертикальною рисою й схожа

на одну із чотирьох картинок, розташованих у ряд праворуч від неї. Необхідно якнайшвидше знайти й указати на схожу картинку».

Експеримент проводився доти, поки дитина не вирішила всі 10 завдань, але не більше ніж 1,5 хв. Результати оцінювали в балах, за якими робився висновок про рівень розвитку пам'яті. Розрахунок результату визначали за шкалою:

8-9 балів – високий рівень розвитку мнемонічних процесів;

5-7 балів – середній рівень розвитку мнемонічних процесів;

менше 5 – низький рівень розвитку мнемонічних процесів.

Розвиток процесів образно-логічного мислення, розумових операцій аналізу й узагальнення якнайкраще демонструє методика «Четвертий зайвий».

У методиці дітям пропонувалася серія картинок, на яких представлені різні предмети, у супроводі наступної інструкції: «На кожній із цих картинок один із чотирьох зображених на ній предметів є зайвим. Уважно подивіться на картинки й визначте, який предмет і чому є зайвим». На вирішення завдання приділяється 3 хвилини. Результат оцінювали в балах, за якими робився висновок про розвиток мислення у досліджуваних.

## **2.2. Нейропсихологічні особливості уваги молодших школярів з порушенням розумового розвитку**

Дослідження індивідуальних особливостей продуктивності, стійкості, точності уваги проводили за допомогою коректурних таблиць, а середні показники уваги дітей кожної групи були занесені в таблицю 2.1.

З табл. 2.1 видно, що діти контрольної групи мають достовірно кращі показники продуктивності та обсягу уваги. Так, середній

показник продуктивності уваги в контрольній групі складає 5,2 бали, порівняно із 4,3 балами у учнів допоміжної школи. Показник обсягу уваги у дітей із РВ у середньому становить 4,7 бали, що достовірно нижче, ніж у школярів контрольної групи (6,9 бали).

Таблиця 2.1

### Показники уваги у досліджуваних респондентів (бали)

Показники уваги	Респонденти (Групи)	
	Експериментальна n = 9	Контрольна n = 10
Продуктивність	4,3 ± 0,65	5,2 ± 0,78*
Обсяг	4,7 ± 0,7	6,9 ± 1*

**Примітка:** \* - вірогідність різниці при порівнянні показників між загальними групами; вірогідність різниці між групами \* -  $p < 0,05$ .

Загалом, у 55 % досліджуваних, тобто 5 учнів молодших класів допоміжної школи продуктивність уваги має середній рівень розвитку (нижня межа середнього рівня 4-5 балів). Високих показників продуктивності не виявлено, а 4 учні показали низький рівень (отримали 2-3 бали), що складає 45 % досліджуваних експериментальної групи. Дещо кращими є показники обсягу уваги у порівнянні із показниками її продуктивності. Середній рівень показників обсягу уваги показали 66 % учнів допоміжної школи, і 1 дитина показала високий рівень обсягу уваги, що складає 11 % всіх досліджуваних. Решта 26 % отримали 2-3 бали, тобто обсяг їх уваги має низький рівень.

При аналізі якісних показників об'єму уваги виявлено, що у дітей із розумовою відсталістю ці параметри переважно знаходяться на середньому рівні розвитку. В той же час потрібно відзначити низький

рівень продуктивності уваги, що свідчить про недостатній розвиток довільної регуляції у досліджуваних дітей.

У дітей контрольної групи також переважають середні показники 60-64 %, але на другому місці знаходяться високі показники (обсягу уваги – 40 % дітей, продуктивності – 27 % ), а низькі показники діагностовано тільки при дослідженні продуктивності (1 дитина, що складає всього 9 %).

Розумова відсталість може супроводжуватись порушеннями розвитку аналізуючої системи мозку, яка пов'язана з роботою ієрархічно організованих асоціативних зон кори. Тому переробка складної інформації у дітей із розумовою відсталістю буде більш уповільнена, що відобразиться на показниках працездатності головного мозку, а отже, і на ефективності навчання.

### **2.3. Розвиток мнемонічних процесів в учнів молодших класів допоміжної школи**

Методика «Впізнай фігуру» дозволила визначити стан дізнання, складових пам'яті та запам'ятовування в обраних групах дітей. Стан дізнання як складова пам'яті з'являється й розвивається в дітей в онтогенезі однією з перших. Від розвиненості даного виду істотно залежить становлення інших видів пам'яті, у тому числі запам'ятовування, збереження й відтворення.

Виявлено, що у досліджуваних дітей із розумовими вадами середні показники розвитку мнемонічних процесів (5,2 бали) достовірно нижче, ніж у дітей контрольної групи (6,1 бали). Середньо групові показники не достатньо інформативні, адже не відображають індивідуальних особливостей дитини.

Було проаналізовано і якісні показники розвитку пам'яті, які



показали, що с 82 % дітей експериментальної групи мають середній рівень розвитку пам'яті, а 2 дитини (18 %) показали високий рівень, тобто набрали 8-9 балів. Низького рівня не виявлено в жодній групі. Проте 45 % дітей контрольної групи (4 дитини) мають високий рівень розвитку мнемонічних процесів, а 6 дітей показали середній рівень розвитку пам'яті.

В задачу нашого дослідження не входив розрахунок кореляцій між окремими нейропсихологічними показниками, але, з'ясовано, що діти, що мають вищі показники обсягу уваги (а отже і обсягу короткотривалої пам'яті) мають і кращі показники дізнання.

Стан мнемонічних процесів представлено в таблиці 2.2.

*Таблиця 2.2*

#### **Стан мнемонічних процесів у досліджуваних респондентів**

Групи респондентів	Стан розвитку пам'яті (бали)		
	Високий	Середній	Низький
Експериментальна n = 9	2 (18 %)	7 (82%)	-
Контрольна n =10	4 (45%)	6 (55 %)	-

Були проаналізовані особливості виконання завдання дітьми експериментальної групи, тобто з порушенням розумового розвитку. Особливості сприйняття й осмислювання дітьми навчального матеріалу нерозривно пов'язані з особливостями їхньої пам'яті. Основні процеси пам'яті - запам'ятовування, збереження і відтворення - у розумово відсталих мають специфічні особливості, оскільки формуються в умовах аномального розвитку. Вони краще запам'ятовують зовнішні, іноді випадкові ознаки, які сприймаються зором. Складніше ними усвідомлюються і запам'ятовуються внутрішні логічні зв'язки.

Через нерозуміння логіки подій відтворення дітей з порушеним інтелектом носить безсистемний характер. Незрілість сприйняття, невміння користуватися прийомами запам'ятовування і пригадування призводить розумово відсталих до помилок під час відтворення матеріалу. Найбільших труднощів викликає відтворення словесного матеріалу. Отже, опосередкована значеннева пам'ять у розумово відсталих слабо розвинена, що чітко підкреслює стан розвитку пам'яті експериментальне дослідження.

#### **2.4. Особливості процесу мислення у молодших школярів з вадами розумового розвитку**

Методика «Четвертий зайвий» якнайкраще демонструє розвиток процесів образно-логічного мислення, розумових операцій аналізу й узагальнення, тому саме вона була обрана для визначення мисленневих процесів.

Після аналізу деяких особливостей процесу мислення у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку з'ясовано, що досліджувані процеси образно-логічного мислення, розумові операції аналізу й узагальнення в дітей із розумовими вадами розвинені недостатньо (в середньому по групі – 2,6 бали) у порівнянні із дітьми контрольної групи (в середньому по групі – 7,9 бали,  $p < 0,05$ ).

Аналіз якісних показників табл. 2.3. показав, що у дітей з порушеннями розумового розвитку переважають низькі показники розвитку процесів мислення (8 дітей, що складає 91%), а високі не виявлені зовсім. Натомість, у дітей контрольної групи показники низького рівня не зафіксовані, 3 дітей показали середні показники, що складає 27 %, а 7 дітей мають високий рівень розвитку мислення -

73%.

Було проаналізовано особливості виконання завдання дітьми з порушенням розумового розвитку. Так, аналіз предметів вони проводять безсистемно, пропускають ряд важливих властивостей, виділяючи лише найбільш помітні частини. У результаті такого аналізу вони утруднюються визначити зв'язки між частинами предмета. Установлюють звичайно лише такі зорові властивості об'єктів, як величину, колір. Під час аналізу предметів виділяють загальні властивості предметів, а не їхні індивідуальні ознаки.

*Таблиця 2.3*

**Стан розвитку процесів мислення у досліджуваних респондентів**

Групи респондентів	Стан розвитку процесів мислення (бали)		
	Високий	Середній	Низький
Експериментальна n = 9	--	1 (9%)	8 (91%)
Контрольна n =10	7 (73 %)	3 (27%)	--

Через недосконалість аналізу утруднений синтез предметів. Виділяючи в предметах окремі їхні частини, вони не встановлюють зв'язки між ними, тому утруднюються скласти уявлення про предмет в цілому.

Яскраво виявляються специфічні риси мислення в розумово відсталих в операції порівняння, у ході якого приходиться проводити порівняльний аналіз і синтез. Не уміючи виділити головне в предметах і явищах, вони проводили порівняння за несуттєвими ознаками.

Утруднювалися встановлювати розходження в подібних предметах і загальне в різних. Особливо складно для них встановлення подібності. Так, порівнюючи ручку й олівець, вони відзначали: "Схожі тим, що довгі, а ще в них шкіра однакова".

Відмітною рисою мислення розумово відсталих є некритичність, неможливість самостійно оцінити свою роботу. Вони часто не помічають своїх помилок.

Діти, як правило, не розуміють своїх невдач і задоволені собою, своєю роботою. Для всіх розумово відсталих дітей характерна знижена активність розумових процесів і слабка регулююча роль мислення. Діти з інтелектуальними порушеннями зазвичай починають виконувати роботу, не дослухавши інструкції, не зрозумівши мети завдання, без внутрішнього плану дії, при слабкому самоконтролі.

Таким чином, після проведення експериментального дослідження, було зрозумілим необхідність проведення корекційної роботи з дітьми з порушенням розумового розвитку.

### **РОЗДІЛ 3**

#### **НАПРЯМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ**

### **3.1. Особливості корекційної роботи з дітьми з порушенням інтелекту**

До початку проведення корекції доцільним було складання плану корекційної роботи відповідно до стану сформованості нейрофізіологічних процесів учнів з порушеннями розумового розвитку і застосування певних методик щодо корекції усіх нейрофізіологічних функцій, які були слабко розвинені. Таким чином доцільним було спрямувати корекційну роботу на розвиток функцій, які забезпечували б пізнавальну діяльність. Враховуючи те, що розвиток пізнання здійснюється під час занять, які передбачені програмою допоміжної школи, було доречно визначитися з принципами роботи допоміжної школи, які були запропоновані Л.С.Виготським [10].

Таким чином, принципами є:

1. Принцип єдності діагностики і корекції. Цей принцип реалізувався у трьох аспектах. По-перше, корекційній роботі передують діагностика спрямована на вивчення структури дефекту, механізмів його формування, а також на виявлення збережених сторін психіки, на які можна спиратись під час корекції. По-друге, в процесі корекції йде уточнення діагнозу. По-третє, є ті зміни, які відбуваються у психіці дитини. Дізнатись про наявність таких змін, можна за допомогою діагностики. Педагог збирає інформацію про особливості психіки дитини шляхом спостереження, бесіди, формуючого експерименту. Ці дані можуть бути доповнені результатами психологічного обстеження, яке здійснює психолог. Діагностика допомагає оцінити ефективність обраних прийомів корекції [16].

2. Встановлення доброзичливої, довірливої, підтримуючої,

оптимістичної атмосфери спілкування.

3. Емпатійне ставлення до вихованця, якого потрібно приймати таким, яким він є, не порівнювати його з іншими, не наводити інших йому в приклад.

4. Діяльнісний принцип корекції. Головним засобом корекційно-розвивального впливу була організація активної діяльності дитини у співробітництві з дорослим.

5. Психокорекція проводилась у зоні найближчого розвитку, оскільки робота з дитиною за межами цієї зони не матиме корекційного ефекту.

6. Корекція і навчання орієнтувалися на індивідуальні темпи психічного розвитку. Ні в якому разі не можна робити новий крок, давати новий матеріал, якщо дитина ще не засвоїла попереднього. Інакше дитина здобуває формальні знання, якими не може скористуватися, а її розвиток сповільнюється. Власне таке навчання не сприяє, а лише перешкоджає розвитку [9].

4. Принцип нормативності, зміст якого полягав в орієнтації на загальні закономірності формування тієї чи іншої психічної функції в онтогенезі. Так, наприклад, не можна розвивати логічне мислення до певних досягнень у розвитку наочно-образного, не можна від дитини молодшого шкільного віку очікувати поведінки, властивої підліткам і т.п.

5. Врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини. Ефективність корекційної роботи залежить від того, на скільки в її процесі враховані потреби та інтереси дитини, її самооцінка, характер.

6. Спрямованість корекційної роботи «зверху донизу», тобто на створення оптимальних умов розвитку вищих психічних функцій, за рахунок яких будуть компенсовані недоліки елементарних психічних процесів. Наприклад, для подолання вад механічної пам'яті, ми

розвивали мовлення, мислення, логічну пам'ять; для корекції недоліків уваги вчитель удосконалював регулюючу функцію мовлення дитини, самоконтроль.

7. Корекція розвитку має носити випереджаючий характер, і бути спрямованою не на тренування й удосконалення того, що вже досягнуто дитиною, а на активне формування того, що повинно бути досягнуто у найближчій перспективі відповідно до законів вікового розвитку і становлення індивідуальності.

11. Принцип врахування системності розвитку аномальної дитини. Усі особистісні якості, психічні функції між собою тісно взаємопов'язані. Тому недоліки однієї з них призводять до недостатності інших. Корекція була спрямована на усунення причини відхилень у розвитку.

12. Врахування компенсаторних можливостей дитини та його ставлення до власного дефекту. Створювалась атмосфера оптимізму, довіри та прагнення досягнень у розвитку.

13. Забезпечення позитивної мотивації до розвитку і самовдосконалення. Тільки в цьому випадку дитина буде союзником педагога у його педагогічній діяльності [8]».

Отже, корекція розумової відсталості повинна бути спрямована на формування вищих психічних функцій на основі встановлення і зміцнення зв'язків між першою та другою сигнальними системами.

Вона має починатися з вивчення особливостей розвитку дитини, визначення проблемних та збережених сторін її психіки. На основі результатів діагностики повинна складатися програма та намічатися шляхи і засоби корекційної роботи з учнями класу. Паралельно повинно здійснюватись навчання завдяки створенню умов, за яких вади психіки дитини могли б нівелюватись і не перешкождали би засвоєнню знань. Надалі згодом повинен здійснюватись перехід до

«власне корекції», основним механізмом якої виступає формування у взаємодії з учителем практичних дій, їх засвоєння та удосконалення з наступним переведенням у внутрішній розумовий план. У процесі корекції повинні враховуватись, з одного боку, індивідуальні особливості дитини, а з іншого – загальні закономірності психічного розвитку [32].

Відомо, що свідоме засвоєння знань в першу чергу залежить від наявності в учнів відповідної мотивації, а пізнавальні інтереси у них виникають лише ситуативно, на окремі навчальні дії. Тому на уроці в допоміжній школі важливим нашим завданням має бути забезпечення пізнавальної активності кожного учня. Для її забезпечення необхідним є використання прагнення дітей виконувати вимоги вчителя. Тому головним у цьому напрямку має бути формування бажання розвиватися, долати труднощі розумового і практичного характеру, відчувати впевненість у своїх силах. З цією метою повинні використовуватись наступні прийоми: цікава, емоційно насичена форма викладу матеріалу; вживання доступної розумінню лексики та граматичних конструкцій; урізноманітнення завдань; надання переваги діалогічним формам спілкування над монологічними. Перераховані прийоми особливо важливі на початку проведення корекційної роботи.

Надалі до них повинні додаватись актуалізація досвіду та уявлень самої дитини щодо теми, яка вивчається, пріоритетність проблемних ситуацій на уроці, коли діти не одержують готових знань, які залишається лише запам'ятати, а здійснюють під керівництвом педагога активний пошук, коли вчитель, вдаючись до різних форм допомоги, поступово наближує учнів до правильної відповіді; створення умов практичного експерименту, прояви творчості; стимуляція учнів до подолання перешкод, до розумової діяльності



через оцінку індивідуальних досягнень [36].

Як показала практика, поширений засіб заохочення до навчання шляхом наголошення на значущості одержаних знань для майбутнього життя виявляється малоефективним, оскільки для дітей з порушенням розумового розвитку віддалені мотиви не є дієвими. Крім того, конкретність мислення учнів допоміжної школи, як правило, перешкоджає їм усвідомлювати потрібні знання з тих чи інших розділів програми.

Так, наприклад, прихильник гуманістичної педагогіки Ш.Амонашвілі, заохочуючи першокласників до вивчення грамоти, запрошував до них кращих учнів 4-го класу, які читали їм казки. Педагог пропонував оцінити техніку читання своїх помічників і обіцяв, що незабаром усі першокласники теж навчатися так гарно читати [2]. Описаний прийом, на наш погляд, виявився ефективним і в умовах допоміжної школи, оскільки прагнення бути кращими властиве і дітям з порушенням розумового розвитку.

Проте, для формування розумової діяльності учнів з інтелектуальними недоліками лише однієї активізації недостатньо, адже у цих дітей виявляються недорозвиненими усі операції мислення.

Для подолання вад мислення розумово відсталих дітей доцільно застосовувати наступні прийоми: пояснення матеріалу повинно бути максимально розгорнутим, конкретним з використання практичних дій та наочності; новий матеріал має подаватися невеликими порціями з орієнтацією на звужену зону найближчого розвитку дітей. Особливу увагу необхідно звертати на розвиток порівняння, оскільки ця операція, з одного боку ґрунтується на аналізі, а з іншого – лежить в основі абстрагування та узагальнення. Дітей потрібно навчати також виділяти та називати властивості об'єктів, розрізняти наочні та функціональні, головні та другорядні ознаки, визначати спільне у різному та відмінне у

подібному. Процес порівняння повинен супроводжуватися введенням третього об'єкта, який за певним критерієм є схожим на один предмет і відрізняється від другого [39].

Дітям потрібно пропонувати давати відповіді на запитання щодо властивостей предметів після виконання відповідних практичних дій, з допомогою яких ці властивості виявляються. При цьому дитина кожену операцію повинна супроводжувати мовленням, пояснюючи свої дії.

Для формування функції порівняння необхідно використовувати різні об'єкти, застосовуючи міжпредметні зв'язки: на уроках математики під час вивчення чисел, на уроках письма і читання тощо. Це сприяло, з одного боку, зміцненню знань, а з іншого – корекції недоліків операцій мислення.

Формування операції узагальнення у розумово відсталих дітей потрібно проводити у декілька етапів:

1. Розглядатись різноманітні предмети або їх зображення, які є представниками одного класу. Здійснюватись опис і аналіз кожного з них.

2. Предмети мають порівнюватися між собою, виділятися спільні та відмінні ознаки.

3. Привертатися увага до спільних істотних ознак предметів і повідомлятися, що на основі цих ознак з предметів відноситься до одного класу, і вводиться новий узагальнюючий термін (наприклад «пора року»).

4. Розглядатися додаткові предмети, що є представниками певних класів предметів чи явищ природи. Учні повинні визначати, чи належить предмет до класу, що вивчається, чи не належить. Кожна відповідь обґрунтовувалася з використанням виділених істотних ознак.

5. Учням потрібно запропонувати назвати одним словом групу предметів, назвати узагальнюючим терміном поодинокий предмет;

показувати, що той самий об'єкт може мати різні назви (конкретну видову або узагальнюючу родову) в залежності від контексту.

6. Демонструвати зв'язки терміну, що вивчався, з іншими поняттями.

7. Пропонувати скласти речення із засвоєним терміном, назвати з належним обґрунтуванням представників класу, які на уроці ще не розглядались [40].

Корекційна робота має бути спрямована на вдосконалення не лише операцій мислення, а й розумових дій.

Дітей потрібно навчати не лише відповідати на запитання, а й задавати їх, здійснювати аналіз умов завдання, планувати і контролювати послідовність його виконання, співвідносити результати із зразком. Для цього спочатку діти повинні навчитися користуватися готовим планом дій, після завершення роботи давати вербальний звіт, пояснюючи, чому завдання виконано так, а не інакше. Далі вербальний звіт роботи має переноситися на початок роботи.

Учням доцільно пропонувати спеціально розроблені завдання, метою яких було б виправлення спеціально допущених вчителем помилок.

Важливим у корекційній роботі, на що зверталася б увага, це формування умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і робити висновки. Для цього потрібно використовувати аналіз явищ природи, літературних текстів, складання розповідей за картинками, тлумачення прихованого змісту прислів'їв, метафор, аналіз власних вчинків тощо.

Відомо, що в корекції недоліків мислення розумово відсталих дітей важливу роль відіграє трудова діяльність. У трудовій діяльності, на відміну від розумової, кінцевий результат задається у вигляді зразка, що забезпечує усвідомлення і прийняття мети, а також

зацікавленість у своїй роботі. Все це забезпечує належну мотивацію праці, яку можна посилювати, якщо дозволити виготовлену власноруч річ забрати собі або комусь подарувати. Саме цей прийом часто застосовується на уроках ручної праці та малювання [44].

Особливу увагу необхідно звернути на самостійне визначення послідовності виконання трудових операцій, підбір матеріалу та інструментів, здійснення вимірювання, дій самоконтролю та оцінки кінцевого результату та звіт про виконану роботу.

Робота над корекцією недоліків мовлення в учнів має здійснюватись як логопедом, так і вчителем початкових класів: повинні бути враховані наявність у розумово відсталих дітей виразних труднощів у розумінні зверненого мовлення. Тому педагог повинен використовувати лише знайому учням лексику, прості конкретні речення, уникати абстрактних та узагальнюючих термінів, говорити у дещо сповільненому темпі. Для покращення розуміння того, що говорив вчитель повинні бути використані ілюстрації та інша яскрава наочність.

Важливим завданням є формування потреби дітей у спілкуванні. Така потреба виникає тоді, коли дитині необхідно узгодити свої дії з іншими, висловити свої бажання, переживання, почуття. Для стимуляції спілкування вчитель має запропонувати дітям колективні завдання, які потребували б розподілу дій, створювали б умови для того, щоб учні розповідали один одному про свої захоплення, дозвілля, канікули, залучати також дітей до драматизації літературних творів тощо.

Розвитку розмовного мовлення сприяли б завдання на складання розповіді за малюнками, планом, переказування прочитаного тощо.

Усне мовлення розумово відсталих учнів розвивається і під впливом формування навичок письма і читання. Для цього має

застосовуватися робота з розрізною азбукою, коли учень з окремих букв складає слово, досліджує, як воно міняється, якщо переставити місцями букви чи замінити їх іншими, визначає, які слова можна скласти з тих самих букв. Таку ж саму роботу можна і потрібно проводили і з реченнями, переставляючи місцями слова, додаючи нові, і стежити, як змінюється від цього речення [38].

Належна увага має з приділятися корекції і розвитку пам'яті учнів. Для цього, насамперед, повинно бути спрямування уваги на осмислене засвоєння знань, на формування раціональних прийомів запам'ятовування та відтворення вивченого, раціональне використання прийомів повторення, групування матеріалу, складання плану, виділення головного, встановлення логічних та образних зв'язків тощо.

Доцільно спрямовувати зусилля і на формування та корекцію властивостей уваги розумово відсталих дітей. З цією метою необхідно знижувати до мінімуму кількість відволікаючих подразників на уроці, враховувати динаміку втомлюваності учнів, привертати і утримувати увагу з допомогою наочності, емоційної форми викладу матеріалу, надавання більшого часу на переключення з одного завдання на інше, уникнення завдань, що вимагають розподілу активності на одночасне виконання двох дій, дотримання охоронного режиму. Значна увага має приділятися формуванню навичок самоконтролю.

Корекція усіх психічних функцій повинна здійснюватись з опорою на функцію мислення та мовлення, оскільки вони якісно перебудовують всі інші функції, розширюють їхні можливості [35].

### **3.2. Виховання як складова корекційної роботи з дітьми з порушенням розумового розвитку**

Водночас із розв'язанням освітніх завдань, допоміжна школа здійснює і процес виховання учнів. Виховання має за мету процес формування особистості. Його особливостями є цілеспрямованість, довготривалість, безперервність, систематичність та комплексність.

Наслідки ураження центральної нервової системи у дітей з порушенням розумового розвитку значно ускладнюють виховну роботу з ними. Проте, в цих дітей і багато можливостей для розвитку. Тому мета виховання не виводиться із особливостей дітей з порушеннями інтелекту. Порушення психофізичного розвитку не можуть бути ґрунтом для формулювання особливих «дефектологічних» цілей і завдань, пристосованих до дефекту. Мета і завдання виховання в допоміжній школі такі ж, які і в масових загальноосвітніх закладах. Виховний процес так само спрямований на всі сторони розвитку особистості, а його джерелами виступають діяльність та спілкування. У процесі виховання у дітей формують систему знань, переконань, навичок, якостей і рис особистості, стійких звичок поведінки, які слугуватимуть їм основою для подальшого самостійного життя [28].

Проте реалізуються загальні виховні напрямки і цілі з урахуванням наявних у дітей з порушеннями інтелекту особливостей розвитку. Тобто, загальні виховні завдання мають поєднуватись із корекційними.

Як і у навчанні, так і у вихованні слід враховувати взаємодію біологічного та соціального факторів щодо розвитку дитини. Відомо, що супутні ознаки розумової відсталості (відхилення третього порядку за Л.С.Виготським), до яких відносяться різні порушення характеру та поведінки, піддаються педагогічній корекції, тобто вони взагалі не є обов'язковими для цих дітей. У більшості випадків вони виникли у результаті неправильної взаємодії розумово відсталого дитини із

середовищем під впливом соціальних факторів, які не враховували особливостей цієї дитини, і не мали на меті формування в неї правильних норм поведінки [8].

В.М.Синьов виділив особливості розумово відсталих дітей, які ускладнюють процес їхнього виховання і не врахування яких може призвести до погіршення структури дефекту, « це:

1. Дитина виховується через присвоєння загальнолюдської культури у взаємодії з дорослим. Проте, у дитини з порушенням розумового розвитку є грубі порушення розуміння мовлення, внаслідок чого вони не завжди адекватно сприймають вербальну інформацію, в тому числі й відомості про норми поведінки.

2. Порушення пізнавального розвитку ускладнюють правильне самостійне узагальнення тих поведінкових дій, які стають основою переконань і регулюють поведінку. Дитині з порушенням інтелектом складно зрозуміти єдність загального і конкретного, через що вона виявляється нездатною до перенос навіть простих узагальнень на нову ситуацію. Внаслідок цього поведінка дитини з порушенням розвитком часто є неадекватною щодо ситуації і не відповідає тим нормам і моральним знанням, які формувались у дитинстві.

3. Зниження здатності до конкретизації узагальнень призводить у цих дітей до розходження слова з ділом.

4. Здатність до узагальнення та закріплення в свідомості соціально ціннісних поведінкових актів пов'язана з такою особистісною якістю дитини як критичність мислення. Діти з порушенням розумового розвитку характеризуються значним зниженням критичності і самокритичності, підвищеною навіюваністю. Внаслідок цього діти можуть потрапити під негативний вплив, навіть не розуміючи необхідності йому протистояти. Порушення самокритичності негативно відображається і на можливостях залучення цих дітей до

самовиховання.

5. Причиною порушень поведінки у дітей з вадами інтелекту часто є невміння розібратись у ситуації. Усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між мотивом вчинку та його результатом.

6. Незрілість емоцій дітей з порушеннями розумового розвитку, їхня спрямованість на задоволення примітивних потреб є факторами, які ускладнюють процес виховання в учнів моральної свідомості.

7. Суттєво ускладнюють процес виховання і грубі порушення вольової сфери дітей, через які вони не можуть долати власні недоліки поведінки і не завжди виконують зовнішні вимоги, є залежними від ситуації та власних безпосередніх потреб.

8. У виховній роботі з дітьми з порушенням розумового розвитку слід враховувати, що в деяких з них може спостерігатися психопатоподібна поведінка, яка проявляється у виразній ефективності, розгальмованості потягів. Стосовно такої категорії дітей слід визначати корекційні міри як педагогічного, так лікувального характеру» [36].

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що наявність особливостей дітей з порушеннями розумового розвитку, зумовлених впливом біологічних факторів не означає, що діти не підлягають вихованню, а навпаки, підкреслює необхідність створення спеціальних умов, використання корекційних методів, які послаблюють дію первинного дефекту і дозволяють підготувати учнів допоміжної школи до самостійного життя.

## **ВИСНОВКИ**

1. Розумову відсталість визначають як слабкість інтелектуального розвитку, обмеженість рівня соціальної адаптації, сукупність різного



ступеня прояву конституційних ознак та клініко-біологічних характеристик діяльності мозку.

2. Головним розладом у клініко-психологічній картині розумової відсталості є виражена недостатність пізнавальної діяльності, що обумовлена як низькою спроможністю до мислення - процесом узагальнення і відволікання, так і порушенням темпу, рухливості психічних процесів, недостатністю пам'яті, уваги, ряду коркових функцій.

3. Нейропсихологічне обстеження дозволяє синдромально виділити фактор і механізм і дати топічний аналіз (визначити переважну локалізацію функціональної недостатності відділів кори головного мозку) порушень вищих психічних функцій у конкретної дитини.

4. У учнів молодших класів допоміжної школи виявлено недостатній розвиток вищих форм пізнавальної діяльності, тобто процесів узагальнення й абстрагування.

5. Наявність первинних біологічних вад кори півкуль головного мозку веде до порушення нейропсихологічних процесів, особливо до недостатньої рухомості нервових процесів, що в свою чергу гальмує розвиток складних функціональних систем і їх недорозвиток є визначальним симптомом розумової відсталості.

6. Стан недорозвитку нейрофізіологічних систем і в особливості мислення, призводить до порушення пізнавальної діяльності та накладає певний відбиток на процес навчання даних дітей.

7. Діагностичне визначення стану нейрофізіологічних систем дозволяє намітити шляхи й методи корекційної роботи з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александров Ю.И., Психофизиология. Учебник для вузов /Ю.И. Александров. - СПб.: Питер, 2001.-С. 112-140.
2. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование/ Ш.А.Амонашвили. - М.: Педагогика, 1984. -296 с.
3. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения/ Т.В.Ахутина // Проблемы специальной психологии и психодиагностики отклоняющегося развития. - М.: Изд. Мин. общего и проф. образования РФ, 1998. - С.85-92.
4. Баудиш В.С. Сущность коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе/ В.С.Баудиш //Дефектология. - 1978. - №3. - С.42-54.
5. Вайзман Н.П. Психомоторика детей олигофренов./ Н.П.Вайзман. - М.: Просвещение, 1976.- 137 с.
6. Власова Т.А., О детях с отклонениями в развитии./ Т.А.Власова, М.С. Певзнер. - М.: Просвещение, 1973.-365 с.
7. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников/Под ред. Д. Б. Эльконина. - М.: Просвещение, 1962. - 318 с.
8. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. - Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
10. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций./ Л.С.Выготский. - М.: Педгиз,1960. - 250с.
11. Гаврилушкина О.В., Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников./ О.В.Гаврилушкина, Н.Д.Соколова - М.: Просвещение, 1985. - 148 с.

12.Гребняк М.П, Вікові особливості типологічних властивостей вищої нервової діяльності учнів загальноосвітніх шкіл / М.П.Гребняк В.В. Машиністов // Фізіол. журн.- Т. 38. -№ 6, 1992- С. 72-77.

13.Єременко І.Г. Основи спеціальної дидактики/ І.Г. Єременко - К.: Радянська школа, 1986.-200 с.

14. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников отстающих в развитии. / Т.В. Егорова - М.: Педагогика, 1978. - 365 с.

15.Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения./ С.Д. Забрамная. - М.: Просвещение, 1988. - 96 с.

16.Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей/ С.Д. Забрамная. - М.: Просвещение, Владос, 1995. - 136с.

17. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста./ В.В.Ковалев - М.: Медицина, 1979. - 612с.

18. Корректурная проба (Тест Бурдона) / Альманах психологических тестов.- М: Просвещение, 1995. - С.107-111.

19. Корсакова Н.К., Неудачающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. / Н.К.Корсакова, Ю.В.Микадзе, Е.Ю. Балашова - М.: РПРА, 1997. - 124 с.

20. Корсакова Н.К., Клиническая нейропсихология./ Н.К.Корсакова, Л.И. Московичуте - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 144 с.

21. Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психіки / Б.Ф.Ломов // Психологический журнал. - 1982.- Т. 3.- № 1.- С. 18–30.

22. Лубовский В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития./ В.И.Лубовский //Дефектология. - 1994. - № 1 - С. 15-17.

23. Лубовский В.И. Высшая нервная деятельность и

психологические особенности детей с задержкой психического развития/ В.И.Лубовский // Дефектология, 1975. - №6. - С.29-35.

24. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. / А.Р.Лурия - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 384 с.

25. Макаренко Н.В., Особенности становления нейродинамических функций у детей раннего школьного возраста /Н.В.Макаренко, Т.И. Борейко //Физиол. журн.- 1994. -№6. С.32-43.

26. Максимова Н.Ю., Основы детской патопсихологии: Учебное пособие./ Н.Ю.Максимова, Е.Л.Малютина, В.М. Пискун. - К.: НПЦ Перспектива, 1999. - 432с.

27. Миронова С.П. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога/ С.П.Миронова //Дефектологія . - 2004.- № 2.- С.11-14.

28. Миронова С.П. Методика корекційної роботи у процесі навчання дітей з вадами інтелекту/ С.П.Миронова //Імідж сучасного педагога: науково-практичний освітньо-популярний часопис.. - 2004.. - № 8-9.- С.41-47.

29. Мирский С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы/ С.Л.Мирский. - М.: Педагогика, 1990. - 160 с.

30. Нейропсихология/Под ред. Е.Д. Хомской. - М.: Изд-во Московского университета, 1994. - 392 с.

31. Немов Р. С. Психология: учеб, для студентов высших пед. учеб, заведений в 3-х кн. Кн. 3 Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика./ Р.С.Немов. - М.: ВЛАДОС, 1997. - 665 с.

32.Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов педагогических институтов/Под ред. Воронковой В. В. - М.: Школа-Пресс, 1994. - 416с.

33. Пиаже Ж. Избранные психологические труды /Ж.Пиаже [пер. с фр.]. - М. : Просвещение, 1969. - 659 с.
34. Прихожан А.М., Выделение категорий "трудных" детей. В кн.: Рабочая книга школьного психолога./ А.М.Прихожан, Н. Н. Толстых - М.: Просвещение, 1991. - 586с.
35. Протас Е.С. Компенсирующее обучение в России/ Е.С.Протас. - М.: АСТ ЛТД, 1997, - 400 с.
36. Синьов В.М, Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні./В.М.Синьов, А.Г.Шевцов// Дефектологія.- 2004.-№ 2. - С.6-10.
37. Специальная психология: Учеб. пособ./Под ред. В.И. Лубовского. - М.: Академия, 2005. - 464 с.
38. Стребелева Е.А. Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраст/ Е.А.Стребелева // Дефектология. - 1991. - № 3. - С.77-82.
39. Тупоногов Б.К. Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития/ Б.К.Тупоногов. // Дефектология - 1994. - №4 - С.9-18.
40. Учбова діяльність молодшого школяра: діагностика і корекція неблагополучностей./ під ред.. Ю. З. Гільбуха. - К.: ВПОЛ, 1993. - 96 с.
41. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т.2./ К.Д.Ушинский. - М.: Изд-во академии пед.наук РСФСР, 1953.
42. Фарбер Д.А., Нейрофизиологические основы динамической локализации функций в онтогенезе/ Д.А. Фарбер, Т.Г.Бетелева, Н.В.Дубровинская, Р.И. Мачинская // 1-я Международная конференция памяти А.Р. Лурии. Сборник докладов. - М.: РПА, - 1998 - С. 96-105.
- 43.Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации./ Н.И.Чуприкова. - М.: «Столетие», 1997. - 480 с.
- 44.Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно - педагогические аспекты./ С.Г.Шевченко. - М.:

ВЛАДОС, 1999. - 287с.