

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**СТАН СФОРМОВАНOSTІ МНЕМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ІЗ**  
**ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Кваліфікаційна робота (проект)  
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студентка 291М групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової) програми  
«Логопедія»  
Горова Вікторія Олександрівна

Керівник к.пед. н., викладачка  
Образцова О.М.  
Рецензент директорка Херсонської  
спеціальної загальноосвітньої школи № 1  
Херсонської міської ради  
Петлюк С.С.

Херсон – 2021

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....</b>	<b>8</b>
1.1. Історичний аспект спеціальної педагогічної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку.....	8
1.2. Причини виникнення і форми затримки психічного розвитку.....	12
1.3. Затримка психічного розвитку і готовність дітей дошкільного навчання.....	18
<b>РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....</b>	<b>22</b>
2.1. Стан мимовільної пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку.....	22
2.2. Зниження довільної пам'яті в учнів з затримкою психічного розвитку – один з головних факторів виникнення труднощів у шкільному навчанні.....	24
2.3. Особливості логічної та механічної пам'яті в дітей із затримкою психічного розвитку.....	27
2.4. Порушення вибіркової пам'яті. Оцінка якісних та кількісних особливостей короткострокової пам'яті.....	29
<b>РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ РАЦІОНАЛЬНИХ ПРИЙОМІВ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....</b>	<b>37</b>
3.1. Вивчення особливостей запам'ятовування у дітей із затримкою психічного розвитку.....	37
3.2. Корекційна робота з розвитку раціональних прийомів запам'ятовування в дітей із затримкою психічного розвитку.....	39

3.3. Аналіз результатів корекційної роботи.....	53
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>56</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>58</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>62</b>
<b>КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....</b>	<b>63</b>

## ВСТУП

*Актуальність проблеми.* Проблема затримки психічного розвитку і труднощів у навчанні усвідомлюється психологами і педагогами усього світу як актуальна психолого-педагогічна проблема.

За статистичними даними, кількість дітей з затримкою психічного розвитку, що зазнають труднощів у навчанні, коливається в межах від 5 до 11%. По офіційним даним департаменту охорони здоров'я, освіти і соціального добробуту США, у великих містах воно доходить до 30% [25, с.12]. Можливою причиною різкого збільшення числа таких дітей є наявність таких районів (головним чином в країнах, що розвиваються), де умови життя характеризуються абсолютно незадовільним медичним обслуговуванням, недостатнім і неякісним харчуванням і антисанітарним станом житла. Ця проблема стосується й нашої країни.

В Україні завдяки різкому зниженню соціально-економічного рівня життя нашого суспільства збільшилася кількість неблагополучних сімей. Неблагополучна сім'я, алкоголізм батьків, їх неуважність, а часом жорстокість до дитини, негативно впливають на її психічний розвиток.

Негативно впливає на фізичний та психічний розвиток дітей погіршення екологічного стану в Україні. Це збільшує небезпеку захворювань, що викликають ушкодження головного мозку. Об'єднання біологічних факторів із соціально-культурною депривацією призводить до множення їхнього ефекту і до прояву відставання навіть у тих випадках, коли ушкодження мозку було незначним і в сприятливих умовах ніяк не позначилося б. Під впливом вищезазначених факторів в нашій країні постійно збільшується кількість дітей з затримкою психічного розвитку, а також розумово відсталих дітей.

Більшість зарубіжних та вітчизняних спеціалістів розглядають затримку психічного розвитку (як і розумову відсталість) як психолого-педагогічне поняття. Термін «затримка» підкреслює тимчасовий характер відставання, що переборюється тим успішніше, чим адекватніше і раніше створюються умови навчання і розвитку дітей розглянутої категорії.

Недостатня сформованість пізнавальних процесів найчастіше є головною причиною труднощів, що виникають у дітей із ЗПР під час навчання в школі. Через те, що програма спеціальних навчальних закладів для дітей з затримкою психічного розвитку (ЗПР) передбачає одержання ними освіти в обсязі середньої загальноосвітньої школи, створення системи корекційного навчання для таких учнів обов'язково припускає ретельне вивчення своєрідності їхньої пам'яті, а також шляхів і методів її удосконалювання.

Розробкою проблеми займалися такі вчені: А.Н. Леонтьєва, Л.В.Занкова, И.М.Соловйова, А.А.Смирнова, В.Л.Подобеди, Н.Г.Лутоняна та ін. Більшість робіт із проблем особливостей пам'яті дітей з ЗПР присвячено вивченню молодших школярів. Це пов'язано з тим, що з роками відбувається неухильне підвищення вимог, які пред'являються до ефективності запам'ятовування, а коли навчальна діяльність стає ведучою в житті дитини, повноцінність мнемічної функції має першорядне значення.

Отже, вивчення особливостей пам'яті у молодших школярів з затримкою психічного розвитку має велике значення для вирішення багатьох проблем, що виникають у процесі навчання дітей цієї категорії.

Треба зазначити, що сьогодні немає науково обґрунтованих програм педагогічної корекції пам'яті у дітей з затримкою психічного розвитку. Проблема корекції мнемічної функції у молодших школярів, продовжує залишатись в спеціальній психології та дефектології однією з

недостатньо розроблених, як теоретично, так й експериментально, що обумовлює актуальність даної роботи.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Випускна робота виконана в рамках науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (державний реєстраційний номер 0119U101727).

*Метою дослідження* є вивчення особливостей пам'яті у молодших школярів з затримкою психічного розвитку, а також шляхів і методів підвищення продуктивності пам'яті у дітей цієї категорії.

*Об'єкт дослідження* – діти молодшого шкільного віку, що мають затримку психічного розвитку.

*Предмет дослідження* – стан сформованості мнемічних процесів дітей з затримкою психічного розвитку

Для досягнення поставленої мети були сформульовані наступні завдання:

1. Охарактеризувати особливості розвитку пам'яті у дітей з затримкою психічного розвитку за літературними даними.
2. Вивчити особливості процесу запам'ятовування у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.
3. Провести експериментальне навчання учнів молодших класів з затримкою психічного розвитку з формування раціональних прийомів запам'ятовування у даної категорії дітей.
4. Проаналізувати ефективність засвоєння учнями молодших класів з затримкою психічного розвитку раціональних прийомів запам'ятовування в результаті проведення цілеспрямованої корекційної роботи.

*Гіпотеза:* комплексна корекційно-виховна робота з дітьми з затримкою психічного розвитку дозволить покращити стан їх мнемічних

процесів, що підвищить навчання даного контингенту дітей та сприятиме їх соціалізації.

*Практична новизна:* проаналізовано ефективність комплексної корекційно–виховної роботи з навчання раціональним прийомам осмисленого запам'ятовування дітей з затримкою психічного розвитку, запропоновано новий комплекс вправ для занять з підвищення ефективності запам'ятовування у даній категорії дітей.

*Апробація.* Стаття «Процеси запам'ятовування у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку» (Магістерські студії, 2021).

*Структура роботи.* Випускна робота викладена на 61 сторінці друкованого тексту, складається зі вступу, 3 розділів, висновків, списку літератури (44 джерела), а також додатку.

## Розділ 1

### Психолого-педагогічна характеристика молодших школярів із затримкою психічного розвитку

#### 1.1. Історичний аспект спеціальної педагогічної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку

Вивчення дітей з затримкою психічного розвитку почато у середині ХХ ст. Першим значним дослідженням у цій галузі була монографія А. Штрауса і Л. Летінен, що стала тепер класичною. У ній описувалися найважливіші особливості дітей з мінімальними ушкодженнями мозку. В числі цих особливостей насамперед називалися: стійкі труднощі в навчанні (якщо ці діти навчаються в звичайній школі), не цілком адекватна поведінка і при цьому в багатьох випадках досить високі інтелектуальні можливості. У якості етіологічного фактора вказувалася слабовиражене ранне ураження центральної нервової системи. А. Штраус і Л. Летінен відзначали як дуже важливу характеристику достатньо високі показники інтелектуального розвитку при наявності труднощів у навчанні [9, с.112].

Більшість зарубіжних психологів і педагогів, безпосередньо зв'язаних з діагностикою і навчанням дітей з ЗПР, вважають, що у багатьох з них органічне ушкодження мозку може не виявлятися неврологічно, але вести до порушення нормального процесу навчання. Вони вказують на необхідність відрізняти таких дітей від розумово відсталих, дітей з дефектами слуху, зору і фізичних недоліків, порушеннями мовлення і пропонують називати їх дітьми зі специфічними труднощами в навчанні [43].

Наприкінці 50-х — початку 60-х рр. організуються перші експерименти по подоланню відставання в розвитку. В Англії і США



виникають спеціальні школи-клініки, у США розробляється програма «випереджального навчання» (Head Start Project), що передбачає спеціальну підготовку дітей старшого дошкільного віку, не здатних і не готових навчатися у масовій школі. Для цього при масових школах створюються спеціальні класи чи групи. У штаті Каліфорнія, наприклад, де система спеціального навчання є однією з найбільш високорозвинених у США, такі класи вперше були організовані в 1963/64 навчальному році й охоплювали близько 2000 дітей. У цілому дослідники прийшли до висновку, що кількість дітей, що відстають у розвитку і потребують спеціального навчання, складає близько 2 % від шкільної популяції. Передбачається, що відставання інших дітей може бути переборене в умовах масової школи [11, с. 14].

У колишньому СРСР перші спроби спеціальної педагогічної роботи з дітьми з ЗПР розпочалися наприкінці 50-х – початку 60-х рр. у межах невеликих експериментальних груп при Інституті дефектології АПН СРСР, де такі діти навчаючись у масовій школі, одержували додаткову підготовку. Але у більшості випадків відбіркові комісії масових шкіл направляли таких дітей до допоміжних шкіл, що фактично закривало їм шлях до подальшого розвитку. Таке становище не могло бути іншим, оскільки спеціальні школи чи класи для дітей цієї категорії були відсутні внаслідок слабкої вивченості подібних дефектів розвитку. У той час діти досліджувалися переважно в клінічному плані. Ведуче місце займала концепція, відповідно до якої затримка психічного розвитку зв'язувалася з різними формами психофізичного і психічного інфантілізму, а також з рано виниклими цереброастенічними станами. Психологічна характеристика давалася лише на основі клінічних і педагогічних досліджень, в ході яких було виявлено, що ці діти мали насамперед труднощі при оволодінні читанням, письмом, рахунком, рішенням арифметичних задач, у них виявлялася недостатність сенсомоторної координації, загальна моторна

незграбність, наявність гіперкінезів (чи, навпаки гіпокінезія), імпульсивність, емоційна нестійкість, малий обсяг уваги, швидка стомлюваність [4, 6, 10, 13, 17, 18, 19, 26, 29, 41].

Більш докладні дані про особливості дітей з ЗПР отримані в результаті досліджень стану вищих психічних функцій за допомогою рухової умовно-рефлекторної методики і з застосуванням словесної інструкції. При цьому було виявлено, що в дітей з порушенням розумового розвитку знижена сила основних нервових процесів, підвищена тенденція цих процесів до іррадіації, деякі прояви інертності, але ступінь виразності цих ознак була значно нижча [14, с.23]. Разом з тим виявилися докорінні відмінності, які виявляються в тому, що у дітей з ЗПР, як і у нормальних молодших школярів, словесна система відіграє активну роль в утворенні умовних зв'язків, в результаті чого формування словесного узагальнення звичайно випереджає рухові прояви відповідного умовного зв'язку.

Варто сказати, що усі зазначені особливості вищої нервової діяльності в значній мірі характерні для незрілої нейродинаміки і тією чи іншою мірою виявляються у дітей з нормативним розвитком, але дошкільного віку. При цьому не виявляється яких-небудь істотних розходжень у характеристиці вищої нервової діяльності дітей із психофізичним інфантилізмом, з цереброастенічними станами і з затримкою розвитку внаслідок резидуально-органічної недостатності [15, с.47]. Це пов'язано, мабуть, з одного боку, із тим, що в переважній більшості випадків досліджені діти мали ускладнені форми інфантилізму, а з другого боку є загальні ознаки функціонального стану НС, що може визначатися як впливом легких органічних поразок, так і затриманим дозріванням системи в цілому. Психологічні дослідження були спрямовані на визначення стану сприйняття, пам'яті, мислення.

Було з'ясовано, що діти з ЗПР сенсорну інформацію сприймають у загальмованому вигляді у порівнянні з однолітками нормо типового

розвитку. Подібні висновки стосувалися і зниження пам'яті та запам'ятовування. Крім того, за даними Н.Г. Піддубної стан пам'яті виявився менш продуктивним в даній категорії дітей, що змушує вважати недорозвитком емоційно-вольову сферу даних дітей [29, с. 144]. Однак дослідження пам'яті виявили істотні дефекти й у розвитку мимовільної діяльності.

Т. В. Єгорова засвідчила зниження продуктивності та стійкості пам'яті в даних дітей. Опосередковане запам'ятовування було також зниженим під час інтелектуальної активності [12, с.77]. Подібне зниження ще більш характерне для ситуації відтворення. Так, у завданні на опосередковане запам'ятовування з опорою на картинки діти з ЗПР у більшості випадків підбирають для запам'ятовування слів ті ж картинки, що і школярі з нормальним розвитком. Однак наступне відтворення слів на основі відібраних картинок викликає в них значні труднощі. Часто вони називають зовсім не ті слова, що були надані.

Отже, у вітчизняних дослідженнях затримки психічного розвитку у дітей тривалий час переважав клінічний напрям. Завдяки працям видатних вітчизняних і зарубіжних клініцистів-психіатрів розроблено ряд класифікацій цієї аномалії дитячого розвитку: простежено причини виникнення, прояви та динаміка, а також прогноз і можливості корекції. Знайомство з ними може бути корисним і для педагога, оскільки дозволяє зрозуміти причини неоднорідності контингенту дітей із затримкою психічного розвитку та необхідність психолого-педагогічного вивчення окремих його груп. Далі спинимося на причинах затримки психічного розвитку дітей.

## **1.2. Причини виникнення і форми затримки психічного розвитку в дітей**

Серед факторів, що спричинюють затримку психічного розвитку, розрізняють біологічні та соціальні, зокрема психогенні [4, с.29].

Спочатку розглянемо біологічні фактори. Вони досить різноманітні. В одних випадках це генетично зумовлене уповільнене дозрівання різних систем дитячого організму, в інших - ураження центральної нервової системи дитини в різні періоди утробного розвитку та в ранньому віці, в деяких випадках - шкідливий вплив на функціонування її нервової системи різних соматичних захворювань.

Залежно від причини виникнення затримки психічного розвитку клініцисти розрізняють окремі її форми, які мають свої характерні прояви. Так, дітям з конституційно зумовленою затримкою психічного розвитку властивий більш повільний фізичний і психічний розвиток. Особливо відстає емоційно-вольова сфера. Це виявляється в тому, що дитина на час початку навчання в школі фактично ще є дошкільником і за фізичним виглядом, і за проявами поведінки. Це веселі, жваві і часто кмітливі діти, поки вони безпосередньо граються, невимушено спілкуються з ровесниками та дорослими. Коли ж перед ними постають правила та обов'язки школярів, вони виявляються неспроможними їх виконати. Становище школяра, шкільне навчання не цікавлять їх. Як правило, вчителі скаржаться на те, що дитина не включається в роботу класу, не сприймає завдання і ніби не розуміє, чого від неї вимагають [4, с.29].

Такі діти не можуть працювати разом а класом, швидко відволікаються і шукають собі дитячих розваг. На перерві вони активно граються з однокласниками, хоча в іграх, де треба дотримуватися правил, виявляють надмірну дитинність.

Вважають, що ця форма затримки психічного розвитку не буває надто глибокою і при відповідному індивідуальному підході з боку педагогів вона успішно коригується разом із зростанням та розвитком дитини. Проте в несприятливих сімейних умовах та при недостатній індивідуальній увазі в школі такі діти стають дедалі більше педагогічно занедбаними і потрапляють в число невстигаючих [13, с. 26].

Дуже поширеною нині є затримка психічного розвитку дітей, зумовлена різними соматичними, захворюваннями, а саме: різними хронічними захворюваннями органів травлення, дихання, серцево-судинної системи, різними алергічними станами. Звернемо увагу на те, що центральна нервова система в таких випадках прямо не уражується хворобою, але страждає від виснаження дитячого організму в цілому. Хвороба знижує психічний тонус дитини, робить її млявою, несприйнятливою до різноманітних уражень. Внаслідок цього вона мало засвоює знань і мало чого навчається, а отже, складаються несприятливі умови для розвитку її психічних функцій [6, с.38].

Виснажених фізично, хворих дітей нині часто можна зустріти в початкових класах масової школи, де вони не встигають. Для дітей з деякими хронічними захворюваннями існують спеціальні санаторні школи, проте вони далеко не вирішують проблем навчання таких дітей. По-перше, вони розраховані на коротке перебування в них окремої дитини, тільки на період її оздоровлення, по-друге, перебування в таких школах, як правило, пов'язане з відлученням дитини від її сім'ї, що шкідливо позначається на її самопочутті. Через те більш оптимальними для таких дітей були б умови спеціального класу при загальноосвітній школі, в якому можна було б забезпечити індивідуалізацію навчання та уникнення перевантаження.

Найтяжчою є так звана церебрально-органічна форма затримки психічного розвитку, яка пов'язана з ураженнями головного мозку.

Прояви її яскравіше виражені й стійкіші. Щоб їх усунути чи пом'якшити, потрібні систематичні лікарські та педагогічні заходи.

В цієї категорії дітей спостерігаються функціональні порушення, які пов'язані з дією різних шкідливих речовин на мозок дитини в різні періоди її розвитку. Серед них токсичні впливи, зловживання батьків нікотином та алкоголем, несприятлива дія лікарських препаратів.

Протягом перших років життя до затримки психічного розвитку можуть призвести захворювання на менінгіт чи енцефаліт, травми головного мозку [28, с.29].

Ознаки затримки психічного розвитку органічного генезу виявляються вже на ранніх стадіях розвитку дитини і проявляються уповільненим темпом фізичного розвитку, зокрема, незграбність в рухах, пізнішим початком ходіння, недорозвитком мовлення, зниженою пізнавальною активністю [10, с. 58].

Розглянуті форми затримки психічного розвитку дітей, як уже зазначалося, пов'язані переважно з біологічними факторами, які зумовлюють більш чи менш виражений хворобливий стан дитячого організму. Через те вони завжди були предметом пильної уваги клініцистів. Проте є ще один фактор і зумовлена ним форма затримки психологічного розвитку, яка зветься психогенною. Виникає вона під дією негативних психосоціальних чинників. Клініцисти її не відкидають, проте приділяють їй увагу постільки, оскільки виявляють у ній ознаки хвороби, тобто клініку. Тим часом психогенно зумовлені порушення психічної діяльності дитини дають менше підстав для розгляду їх з позиції клініки, а більше переміщуються в площину психолого-педагогічну та соціальну. Цим факторам затримки психічного розвитку дітей приділялося значно менше уваги значною мірою через ідеологічні обмеження.

Розуміння психогенних факторів у виникненні відставання в психічному розвитку дитини впливає з сучасних уявлень про його

рушійні сили. На відміну від тварин, в яких з моменту народження в мозку існують усі основні програми поведінки, людина народжується з мозком, набагато менш зрілим. В її мозку немає готових програм поведінки. Природа наче залишила можливість людському мозку дозрівати в особливих умовах - у соціальному середовищі, в умовах спілкування з дорослими. Тому у людини найдовший період дитинства: від народження до дорослості минають майже два десятиліття. І з першої хвилини появи на світ дитина перебував в якнайтіснішому контакті з дорослими. Повна беспорядність немовляти робить його життя неможливим без дорослого. Ця фізична допомога очевидна для кожного. Менш помітною для нефаківців, але не менш важливою стороною стосунків дитини з дорослим, є емоційне спілкування [11,с. 74].

Незважаючи на визнання вітчизняною психологією значення емоційного контакту в психічному розвитку дитини, тривалий час у нас були відсутні спеціальні дослідження, що розкривають роль спілкування дитини з матір'ю та близькими дорослими в перші роки її життя. Це було зумовлене ідеологічними установками, за якими намагалися обґрунтувати колективність виховання дітей в умовах інтернатних установ і применшували роль сім'ї як осередка виховання індивідуалізму.

Тим часом проведено багато зарубіжних досліджень, які показують вплив ранньої ізоляції дитини від контактів з матір'ю на її розвиток. Так, дослідження американських і польських психологів виявили, що відсутність тісних контактів з матір'ю чи з іншими дорослими, які виконують функції матері, вже в двомісячному віці дитини призводить до серйозних розладів у її розвитку [11, с.80]. Дитячий організм у цей час повинен отримувати із зовнішнього середовища комплекси подразнень: погладжування, притискання до грудей, модуляції голосу тощо.

Встановлено також, що перервані емоційні контакти у віці до 3 років можуть відновлюватися не більше 4 разів, після чого дитина стає вже нездатною до повноцінного емоційного спілкування і дуже втрачає в психічному розвитку. Такі явища часто спостерігаються під час тривалого перебування дитини в лікарні без матері, тому вони називаються госпіталізмом. Діти без матері є слабкими, частіше хворіють, втрачають набуті раніше навички, рівень їх психічного розвитку знижується. При цьому зворотний розвиток негативних змін залежить від тривалості розлуки з матір'ю. Після 5-6 місяців розлуки дитина назавжди щось втрачає в своєму розвитку. Звичайно, материнську функцію в спілкуванні з дитиною може виконувати не обов'язково біологічна мати, тут важлива якість стосунків. Особливо ж згубно позначається на психічному стані нетривалість контактів. Звідси зрозуміло, чому так багато дітей вихованців будинків малятка та дитбудинків відстає в психічному розвитку і поповнює контингент спеціальних шкіл [21, с.47]. В останні роки дослідження вітчизняних психологів показали, що діти, які виховуються в школах-інтернатах, зазнають депривації (позбавлення можливості задовольняти потребу) сімейних контактів, мають ряд негативних показників інтелектуального та особистісного розвитку.

Окремої уваги заслуговує аналіз взаємозв'язку педагогічної занедбаності та затримки психічного розвитку. Досі у вітчизняній науковій літературі і педагогічній практиці педагогічну занедбаність розглядали спрощено, як прогалини в знаннях та навичках. Педагогічну занедбаність протиставляють затримці психічного розвитку, вважаючи, що перша обмежується сферою знань та вмінь і не поширюється на якість інтелектуальної діяльності, тоді як друга насамперед визначається негативними якісними характеристиками інтелектуальної діяльності. З огляду на це і на подолання педагогічної занедбаності існують дещо спрощені погляди як на просте заповнення прогалин у знаннях. Тим



часом спеціальні дослідження виявляють набагато складнішу залежність між педагогічною занедбаністю та затримкою психічного розвитку [7, с. 124]. Вплив тривалої педагогічної занедбаності на виникнення затримки психічного розвитку знаходить пояснення в позиції базових положень вітчизняної психології про розвиток психіки в діяльності та вікової сенситивності індивіда щодо розвитку окремих психічних функцій і властивостей. Згідно з цими положеннями психічні функції формуються в діяльності. Педагогічна занедбаність - це, насамперед, збіднення та обмеження діяльності, а отже, і можливості для розвитку. Крім того, кожному віковому періоду властива особлива чутливість певних психічних функцій розвитку. Якщо ж якась функція свого часу не мала умов для оптимального розвитку, пізніше, після того, як для неї минув сензитивний період, вона вже не може так успішно розвиватися. Отже, педагогічна занедбаність не є чимось зовнішнім щодо формування дитячої психіки, а виступає негативним його фактором, який за особливо несприятливих обставин призводить до затримки психічного розвитку [7, с.128].

Таким чином, різні фактори зумовлюють різні форми затримки психічного розвитку. Практично ж частіше кілька факторів поєднуються, поглиблюючи тим і недоліки психічного розвитку дитини. Так, ми вже спинялися на поєднанні негативного впливу хвороби та в зв'язку з нею надмірної опіки на формування дитячої психіки. Особливий комплекс різних факторів затримки психічного розвитку можна знайти у дітей, які з раннього віку, а то й з народження, виховуються в дитячих будинках. У цих випадках дуже часто органічне ураження головного мозку поєднується з різного роду психогенними факторами. Справді, контингент вихованців дитбудинків поповнюється здебільшого дітьми із сімей алкоголіків, наркоманів, людей із аморальним способом життя. В таких сім'ях народжуються діти, організм яких уже зазнав руйнівної дії шкідливих речовин і недбалості

матері. Після народження ці діти, зазнавши чимало бід від сім'ї, потрапляють в умови інтернатного виховання, для якої також характерні свої вади.

Іноді навіть ретельне обстеження не дає змоги визначити, які з факторів відіграли вирішальну роль у виникненні затримки психічного розвитку дитини. Не завжди відповідає їй психічному стану і вираженість органічного ушкодження головного мозку, що виявляється під час неврологічного обстеження. Головним показником для визначення тактики корекційної роботи з дитиною є її реальний психічний розвиток і здатність до навчання, які виявляються за допомогою психологічної діагностики. Вона ж виявляє і такі недоліки психічної діяльності дитини, які дозволяють судити про наявність органічних ушкоджень головного мозку. Чим раніше розпочата спеціальна педагогічна робота з дитиною, тим легше усунути вади її розвитку чи значно їх пом'якшити. Досі вважалося, що в умовах спеціального навчання доцільно коригувати тільки церебрально-органічну форму затримки психічного розвитку. Проте головним показником оптимальності умов корекції є успішність навчання дитини. Досвід показує, що умови сучасної загальноосвітньої школи дуже мало можуть забезпечити корекційну допомогу дітям, що відстають в психічному розвитку [10, с.14].

### **1.3. Затримка психічного розвитку і готовність дітей до шкільного навчання**

Затримка психічного розвитку в дітей найчастіше виявляється в період вступу їх до школи та початку навчання. Звичайно, це ніяк не означає, що раніше вади розвитку дитини не були помітними, особливо, якщо вона відвідувала дошкільний заклад. Як правило, діти із

затримкою психічного розвитку відстають від своїх ровесників і в період дошкільного дитинства у засвоєнні програми дитячого садка. Проте в умовах недостатньої уваги до корекції недоліків розвитку дошкільників вони залишаються без допомоги.

Початок шкільного навчання ставить перед дитиною ряд нових вимог, відповідність яким забезпечує його успішність. Ці вимоги пов'язані з новою для дитини позицією учня та із зміною провідної діяльності: ігрова діяльність тепер відступає на другий план, поступаючись місцем навчальній [1, с.59].

Навчальна діяльність передбачає постановку мети: засвоїти певні знання, вміння і навички. Ця мета може не становити безпосередньої цікавості для дитини, а опосередковується більш віддаленими мотивами. Вони впливають із усвідомлення обов'язків учня, виконання яких потребує напруження вольових зусиль та вищого рівня розвитку інтелектуальної діяльності. Здатність дитини відповідати вимогам, які ставить перед нею положення учня, свідчить про її готовність до шкільного навчання. Розрізняють мотиваційну готовність - бажання дитини бути дорослішою, ходити до школи, дізнаватися про щось нове, брати на себе відповідальні обов'язки учня, керуватися учнівськими правилами. Готовність до шкільного навчання передбачає також достатній рівень розвитку довільності поведінки, тобто здатності підпорядковувати свої дії вимогам певної ситуації, наприклад, виконувати поставлене вчителем завдання, гальмуючи при цьому бажання гратися іграшкою, яка лежить під партою [1, с. 67].

Важливою складовою готовності дитини до шкільного навчання є певний рівень розвитку її інтелектуальної діяльності: здатності усвідомлювати поставлене пізнавальне завдання і панувати його виконання. Усе це вимагає досить високого рівня розвитку розумових дій та операцій: аналізу, порівняння, синтезу, абстрагування, уза-

гальнення, а також достатнього розвитку мовлення і оволодіння певний колом понять [34, с.99].

Звичайно, діти приходять до школи з певним обсягом знань і уявлень про навколишній світ. Усе це становить ту основу, на якій з початком шкільного навчання вибудовується система нових знань.

Нині під час прийому першокласників до школи педагоги, часто з допомогою шкільного психолога, знайомляться з рівнем готовності дітей до навчання. Насамперед, з'ясовують обізнаність з найближчим оточенням, вміння відповідати на запитання, розповідати казки, зміст сюжетних малюнків, рівень оволодіння навичками читання, лічби. Звертають також увагу на активність дитини, її готовність спілкуватися, жвавість. Сукупність цих показників часто дозволяє виявляти добре підготовлених до шкільного навчання, активних дітей чи, навпаки, недостатньо підготовлених, пасивних. Проте кожен з показників окремо є різною мірою прогностичним щодо майбутньої шкільної успішності дитини. Найменш прогностичним є зміст певних знань, умінь та навичок, бо на них найбільше позначається середовище, в якому вона перебувала, а не її можливості засвоювати знання. Тому, якщо дитина вступаючи до школи, не вміє читати або й не знає літер, досвідчений педагог поцікавиться, чи відвідувала вона дитячий садок, чи є в неї брати й сестри шкільного віку, який культурний рівень батьків, тобто, чи були в неї умови ознайомитися з літерами, спробувати читати під керівництвом старших чи наслідуючи їх заняття. Може статися, що вона не мала нагоди вивчити літери, бо виховувалася в селі в бабусі, зате багато що засвоїла з сільського побуту й праці, і це стало добрим ґрунтом для її психічного розвитку. В школі їй не доведеться витратити багато зусиль, щоб оволодіти читанням, бо для цього є передумови: почуття обов'язку, здатність зосередитись, достатньою мірою сформовані пізнавальні процеси. Навпаки, бувають випадки, коли ціною великих зусиль батьки навчили дитину читати, проте її пізнавальні

можливості дуже знижені і тому, навчаючись у школі, вона швидко відстане від своїх однокласників [21, с.36].

Отже, показником повноцінного психічного розвитку дитини є не якісь окремі знання, вміння і навички, а сама здатність їх успішно засвоювати і використовувати.

Необхідно підкреслити, що занесення у пам'ять і збереження інформації, яку необхідно запам'ятати, здатність відтворити цю інформацію в певний час і в необхідній послідовності — важливі умови для засвоювання системи знань, навичок та вмінь

На початку навчання у школі мимовільна пам'ять відіграє важливу роль. Експериментальне навчання переконливе показало, що на основі переважного використання мимовільного запам'ятовування можна досягти високих результатів. Треба сказати, що під час навчання у початковій школі дитина запам'ятовує мимовільно цілий ряд інформації, що відбувається у процесі виконання завдань, вправ, що вимагають певної розумової активності. Продуктивність запам'ятовування у першу чергу залежить від характеру, змісту і спрямованості діяльності. Але не важко помітити, що в тих самих умовах різні діти запам'ятовують неоднаково. Вислухавши чи прочитавши оповідання, переглянувши фільм, одна дитина без утруднень передає їхній зміст, встановлюючи навіть дрібні і незначні деталі, а іншій це вдається зробити лише після численних навідних запитань та підказок дорослого [12, с.74].

Дослідження, які проводяться психологами свідчать про значне відставання в опануванні навчальним матеріалом дітей з ЗПР у порівнянні з однолітками з нормативним розвитком.

## Розділ 2

### Аналіз особливостей пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку

#### 2.1. Стан мимовільної пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку

Аналіз структури мнемічної діяльності дитини дозволяє виділити ряд різних по складності, призначенню і ступеню розвитку видів і форм пам'яті. Серед них до онтогенетично ранніх відноситься мимовільна пам'ять. Вона переважає у дошкільників та на початку молодшого шкільного віку і продовжує займати важливе місце в більш пізньому періоді. Дослідження А. А. Смирнова [41] дозволили розкрити деякі умови підвищення продуктивності мимовільного запам'ятовування. Стосовно об'єктів активної розумової діяльності його ефективність може не тільки зрівнятися з довільною, але й краще розвинутою. Спеціальні психологічні дослідження вказують на недоліки в розвитку їхньої мимовільної пам'яті.

Продуктивність мимовільного запам'ятовування молодших школярів із затримкою розвитку значно нижча, ніж у їх однолітків, що нормально розвиваються. Першокласники з затримкою психічного розвитку запам'ятовують навіть гірше, ніж дошкільники, що нормально розвиваються, які молодше їх на два-три роки [41, с. 124].

Недостатня продуктивність мимовільної пам'яті у дітей із ЗПР обумовлена зниженою пізнавальною активністю. Молодші школярі, що нормально розвиваються, виявляють високу розумову активність, часто свідомо шукають віхи, що допомагають згадати потрібне слово чи картинку.

Так, наприклад, одна з учениць IV класу з нормативним інтелектом не зрозуміла, що потрібно було запам'ятати картинку, що

групувалися нею, коли її попросили їх назвати. Однак потім усе-таки вирішила спробувати згадати і пригадала два предмети з букви с. Після цього вона цілеспрямовано відтворила декілька назв інших предметів [16, с.25].

У дітей із затримкою розвитку, як правило, такої розумової активності не спостерігається. Вони швидко називають кілька картинок; однак потім не прикладають спеціальних зусиль для пригадування більшої кількості матеріалу.

У деяких випадках спроби використувати опори спричиняють велику кількість помилок. Діти починають вигадувати слова на відповідну букву, тобто не виконують запропоноване їм завдання.

Приведені дані, що свідчать про недостатню продуктивність мимовільної пам'яті цих дітей. Учитель повинний пам'ятати: те, що само собою мимоволі запам'ятовується дитиною, яка нормально розвивається, не завжди запам'ятовується учнями. Тому необхідно спеціально активізувати пізнавальну діяльність школярів даної категорії за допомогою мотивації діяльності.

У дослідженні Н. Г. Піддубної вивчалася залежність продуктивності мимовільного запам'ятовування від характеру матеріалу та особливостей діяльності молодшими школярами з ЗПР. Діти, що досліджувалися, повинні були встановлювати значеннєві зв'язки між одиницями основного і додаткового наборів слів і картинок (у різних комбінаціях). Між першокласниками з затримкою психічного розвитку і дітьми, що навчаються в I класі масової школи, виявилися виразні відмінності у точності і стійкості мимовільного запам'ятовування. Кількість правильно відтвореного матеріалу в нормі було вище в 1,6 рази. Більш того, діти з затримкою розвитку запам'ятовували навіть гірше дошкільників, що нормально розвиваються, хоча вікова різниця між ними складала 2—3 роки [30, с.147].

Н.Г.Піддубна відзначає, що наочний матеріал запам'ятовується краще вербального й у процесі відтворення є більш діючою опорою. Автор вказує на те, що мимовільна пам'ять у дітей з ЗПР страждає не такою мірою, як довільна, тому доцільно її широке використання при їхньому навчанні.

Стан мимовільної пам'яті розвивається і продовжує удосконалюватися і широко використовуватися на наступних етапах онтогенезу. Проте в міру дорослішання дитини на передній план усе більш висувається довільна пам'ять, що реалізується як особлива форма діяльності.

## **2.2. Зниження довільної пам'яті в учнів з затримкою психічного розвитку - один з головних факторів виникнення труднощів у шкільному навчанні**

Поведінка дитини залежить від запам'ятовування і відтворення інформації.

Для повноцінного навчання необхідним є достатній рівень сформованості довільної пам'яті, особливо в старших класах. Недостатній розвиток пам'яті вважається причиною труднощів у навчанні дітей з ЗПР. Дітям властиві коливання продуктивності пам'яті, швидке забування вивченого [27, с.119]. Відхилення у мнемічних процесах відображені у роботі Т. В. Єгорової, яка проводила дослідження даних процесів за методикою рядів з 20 слів з опорою на картинки (модифікація методики А. Н. Леонтьєва) та аналізом як якісних так і кількісних показників [13, с.152].

За умови нескладних завдань, діти з ЗПР наближуються по виконанню до дітей з нормативним розвитком. При більш складних завданнях вони різко відрізняються від однолітків з нормою розвитку.



Відомо, що в молодшому шкільному віці наочний матеріал засвоюється краще вербального, але це підтверджується саме і в дітей з ЗПР. В дітей з нормативним розвитком переважає словесна інструкція [31, с.44].

Діти з ЗПР не можуть використовувати раціональні способи запам'ятовування.

Більшість дітей володіли прийомом значенневого угруповання матеріалу за родовою ознакою, але одні з них класифікували предмети на високому рівні словесно-логічного узагальнення, інші діяли лише практично, словесно не позначаючи виділювані групи, що виділяються.

Для дітей з ЗПР згідно дослідженням А. А. Смирнова і його співробітників основні виникали в дітей з ЗПР на етапі застосування класифікації в якості мнемічного прийому [41, с.69].

Однією з найбільш важливих характеристик довільної пам'яті є ефективність опосередкованого запам'ятовування. Використання як зовнішніх, так і внутрішніх опор є найбільш дієвим способом розширення границь пам'яті і незамінним засобом компенсації її недоліків. Цій меті служить широкий арсенал засобів — від вузликів на пам'ять і записної книжки до складних прийомів асоціативного і значенневого порівняння матеріалу, що запам'ятовується, з минулим досвідом. Оволодіння умінням користатися прийомами опосередкування особливо важливо для осіб з ослабленою пам'яттю. Відповідна корекційна робота виявляється плідною. Навіть невеликий курс навчання учнів підготовчого класу школи-інтернату для дітей з ЗПР значенневого співвіднесенню слів і картинок як прийому запам'ятовування приводить до помітних позитивних результатів. Після 4 занять, спрямованих на формування операції значенневого співвіднесення і на навчання умінню використовувати її як прийом запам'ятовування, обсяг правильно відтвореного матеріалу в середньому

збільшувався (у залежності від способу використання опори) у 1,4—1,7 рази [20, с.68].

Запам'ятовування – це специфічний вид психічної діяльності.

Дуже важливо, щоб дитина розуміла, що значить запам'ятати. Навіть не всі діти з нормативним розвитком розуміють поняття запам'ятовування, а відтак не можуть застосувати спеціальні прийоми запам'ятовування (промовляння тесту вголос, повторне називання, групування матеріалу, який потрібно запам'ятати тощо). Такий спосіб запам'ятовування є низьким, тому діти тривалий час не володіють прийомами значеннєвого завчання [33, с. 44].

Довільна пам'ять залежить від уміння диференціювати відтворений матеріал від невідтвореного.

Навчання прийомам запам'ятовування вимагають застосування наочних опор при відтворенні словесного матеріалу. Допоміжні засоби у вигляді картинок не завжди підвищують продуктивність їхньої роботи [20, с. 30]. Без спеціального навчання прийомам запам'ятовування діти з затримкою розвитку зазнавали серйозних труднощів.

Ще більш серйозні порушення спостерігалися в дітей з порушенням розумового розвитку, що обумовлено несформованістю внутрішньо мозкових зав'язків. Діти з ЗПР характеризуються недостатньою пізнавальною активністю. Вони не здатні до пошуку раціональних способів запам'ятовування та відтворення [40, с.122].

Зусилля та напруження дітей з нормативним розвитком призводить до активності мимовільного запам'ятовування та відтворення. Діти з нормативним розвитком намагаються пригадати і відтворити якомога більше інформації, яку вони запам'ятали. Діти з ЗПР не напружуються для відтворення великої кількості інформації і навіть після стимулювання їх, вони ще певну кількість інформації відтворюють, що може свідчити про лише часткову реалізацію їх потенційних можливостей пам'яті [29, с. 122]. Для цієї категорії дітей

характерною є слабка активність. Яка накладає відбиток на процеси діяльності.

### **2.3. Особливості логічної та механічної пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку**

Одним із шляхів підвищення ефективності процесу навчання є удосконалення організації мнемічної діяльності дітей. У загальнопсихологічних роботах А. А. Смирнова [41] представлені прийоми запам'ятовування: значеннєве співвіднесення і класифікація матеріалу, уміння користатися планом тексту. Осмислювання матеріалу, виявлення в ньому зв'язків, внесення розмаїтості при повтореннях, використання прийомів класифікації та інших способів активізації запам'ятовування значно поліпшують засвоєння інформації.

В онтогенезі зростає роль логічної пам'яті, будь то дитина з нормативним розвитком, чи аномальна дитина. На механічне більш наявне відхилення в розумовому розвитку, тим це навантаження вище. А. А. Смирнов, проаналізувавши співвідношення показників запам'ятовування значеннєвого і беззначеннєвого матеріалу, визначив, що, у супереч широко розповсюдженій думці про перевагу запам'ятовування осмисленого матеріалу, до 14 років років відбувається вирівнювання обох видів запам'ятовувань [41, с.144]. Це свідчить про розвиток у результаті їхнього широкого застосування не тільки логічної, але і механічної пам'яті. Т.В.Єгорова, порівнюючи розвиток різних форм пам'яті у розумово відсталих дітей, показала, що до 10-літнього віку переважає механічне запам'ятовування, а і осмислене запам'ятовування стає більш продуктивним тільки в старшому віці [13, с. 211].

На жаль, вивченню цієї форми пам'яті, особливо у дітей з ЗПР є небагато робіт. У дослідженні В. Л. Подобеди [33] розглядається процес механічного запам'ятовування вербального матеріалу молодшими

школярами з ЗПР, нормативним розвитком та дітьми з порушенням інтелектуального розвитку. Дослідження проводили з застосуванням методики запам'ятовування рядів з 6 чи 8 слів, що показувалися дитині доти, поки не відбувалося повного завчання. У трьох експериментах, що проводилися з різними підгрупами дітей, що досліджувалися, послідовно змінювалася форма організації мнемічної діяльності, при цьому експериментальний матеріал залишався постійним. В одному експерименті ряд слів, що заучувався, розбивався на дві рівні частини. Експериментатор зачитував першу — учень, що досліджувався, відразу повторював те, що почув, слідом за цим пред'являлася друга частина, що відразу репродукувалася дитиною. Потім експериментатор просив учня відтворити все, що дитина запам'ятала відповідно до послідовно представленої матеріалу.

В останньому експерименті матеріал пред'являвся цілком, неподілений на частини. Відразу слідом за прослуховуванням учень відтворював усе, у вільному порядку.

Набори слів склалися за принципом можливо меншого асоціативного і ситуативного зв'язку. Сама процедура експерименту перешкоджала застосуванню допоміжних прийомів запам'ятовування. Значна кількість експериментального матеріалу, швидкість його подачі утрудняли утворення значеннєвих зв'язків. Як показали попередні експерименти, спостереження й опитування випробуваних, такі зв'язки майже не виникали не тільки у дітей, але й у дорослих з контрольної групи [31, с.226].

Вивчення логічної пам'яті у дітей із затримкою розвитку страждає завдяки недостатності значеннєвої переробки одержуваної інформації.

Структура порушень механічної пам'яті дітей з ЗПР достатньо складна. У розглянутих дослідженнях спостерігалось помітне зниження продуктивності перших спроб запам'ятовування. Разом з тим строк,

необхідний для повного завчання (загальна кількість спроб), у середньому досить близький до норми. Ефективність мнемічної діяльності значною мірою визначається способом пред'явлення експериментального матеріалу й організацією процесу відтворення. Зокрема, групування елементів словесного ряду призводить до більш швидкого і безпомилкового засвоєння всього матеріалу. Найбільшою мірою це стосується дітей з аномаліями розумового розвитку. В той же час позитивний ефект від розчленування приводить до поліпшення запам'ятовування не відразу.

#### **2.4. Порушення вибіркової пам'яті. Оцінка якісних та кількісних особливостей короткострокової пам'яті**

Зупинимося тепер на диференційно-діагностичній стороні обговорюваних даних. Діти з ЗПР та діти з нормативним розвитком відрізняються у роботі при виконанні важких завдань. До таких завдань відносяться словесні проби А. Р. Лурія (строго селективне запам'ятовування і відтворення двох рядів слів), які широко використовувалися в нейропсихологічній практиці і зарекомендували себе як дуже чуттєві до порушень вибіркової пам'яті [18, с.144]. При проведенні експериментів вважалося, що дитина не справляється з завданням, якщо вона не може запам'ятати набір з 6-8 слів за 110 спроб. Це число більш ніж удвічі перевищує середні показники кількості повторень, необхідних для завчання дітям з ЗПР та нормативним розвитком.

Словесні проби А. Р. Лурія дозволили виявити якісну особливість процесу запам'ятовування в аномальних дітей. Деякі з них при першому пред'явленні не змогли відтворити жодного елемента. Це означає, що виникають настільки сильні ретро- і проактивна інтерференції, що

відбулося надмірне гальмування слідів. Дитина не могла згадати першу частину повідомлення, знаходячись під впливом тільки що прослуханої другої групи слів. Істотно, що таке «застопорення» зустрічалося тільки у випробуваних дітей з порушеннями і не спостерігалось у однолітків з нормативним розвитком [18, с.155].

До особливостей поведінки дітей-олігофренів, на відміну від дітей з ЗПР і учнів масових шкіл, варто віднести різко виражену інертність при запам'ятовуванні словесного матеріалу. Помилка може багаторазово повторюватися випробуваний нічого не змінював у своїх відповідях навіть після десятикратного повторення [9, с.123].

Серед досліджень, присвячених вивченню мнемічної діяльності дітей з ЗПР, незначне місце займають роботи, присвячені процесам короткострокової пам'яті, хоча оцінка якісних і кількісних особливостей короткострокового запам'ятовування має важливе значення для виявлення порушень розумової діяльності [32, 33]. Про це свідчать відповідні нейро-психологічні методики, що широко використовуються при діагностиці локальних уражень головного мозку. Під короткостроковою пам'яттю мають на увазі здатність зберігати інформацію й оперувати нею протягом короткого проміжку часу після її сприйняття. Прикладом короткострокового запам'ятовування може служити утримання в пам'яті телефонного номера після його прочитання в записній книжці. Цифровий ряд пам'ятається має тенденцію до «стирання».

Фізіологічним механізмом короткострокової пам'яті вважається циркуляція імпульсу по нейронних ланцюгах. Вона виникає в момент сприйняття сигналу і продовжується аж до зміцнення, консолідації сліду. У процесі консолідації відбуваються структурні зміни нейронів, при цьому говорять уже про довгострокову пам'ять [32, с.266].

Короткострокова пам'ять дітей, що відстають у розумовому розвитку, характеризується своєрідними рисами. Неадекватні

утруднення розумово відсталих дітей у деяких життєвих ситуаціях зв'язані з нездатністю зберігати інформацію протягом дуже короткого часу. У спеціальній літературі наводяться дані про особливості цього виду пам'яті у дітей з ЗПР. В них відзначається зниження обсягу пам'яті, повільне наростання продуктивності запам'ятовування при повторних пред'явленнях матеріалу, підвищена гальмованність слідів побічними інтерферируючими впливами, порушення порядку відтворення словесних і цифрових рядів [44, с. 97].

Т.А. Власова та М.С.Певзнер досліджували короткострокову пам'ять дітей ЗПР та з нормативним розвитком. В експериментах брали участь молодші школярі двох віків — 8 років (точніше від 7,5 до 8,5) і 10 років (від 9,5 до 10,5). Основну групу склали учні спеціальної школи для дітей з ЗПР: 43 учня підготовчих класів (8 років) і 78 учнів II і III класів (10 років). Для порівняння до дослідження залучалися учні, що нормально розвиваються, (30 першокласників і 67 учнів III-IV класів) і розумово відсталі діти — олігофрени в ступені дебільності (21 першокласник і 75 учнів II-III класів) [8, с.44].

У роботі використовувалися 4 методики. Перші три дозволяли визначити границі обсягу різних видів короткострокової пам'яті. З їхньою допомогою на цифровому і словесному матеріалі вимірявся обсяг безпосередньої й оперативної пам'яті випробуваних. Дві методики передбачали пред'явлення на слух і негайну репродукцію наборів цифр і слів, що послідовно збільшувалися. Третя припускала відтворення рядів у послідовності, зворотній послідовності пред'явлення. Набір цифр, що використовувався в експериментах, складався з узятих у випадковій послідовності неповторюваних елементів, цифра 0 не використовувалася. Як вербальний матеріал застосовувалися добре знайомі дітям одно- і двоскладові слова, причому ряди комплектувалися так, щоб не виникало явних асоціативних зв'язків.

Четверта методика була спрямована на вивчення перешкодостійкості короткострокової пам'яті. Для запам'ятовування пред'являлися на слух набори цифр. Перешкоди вводилися в проміжок (приблизно 7 с) між кінцем подачі повідомлення і початком його відтворення. У  $\frac{1}{3}$  випадків перешкоди являли собою вимовлені вголос 6 незнайомих слів, у ще  $\frac{1}{3}$  — це були добре знайомі дітям слова, а в ще  $\frac{1}{3}$  випадків інтервал не заповнювався. Після паузи давалася команда на відтворення основного матеріалу — цифр. За допомогою цієї методики проводилися дві серії експериментів. У першій потрібно було запам'ятовувати ряди, що складаються з 3 елементів, тобто ставилася відносно легка задача. В другій довжина наборів цифр була на одну одиницю менше індивідуального обсягу пам'яті випробуваного, тобто мнемічне завдання виявлялося більш важким. В обох серіях випробуваний одержував для запам'ятовування по 9 наборів елементів. Оцінювалася кількість правильно відтворених цифр, причому якщо вони знаходилися в потрібній позиції, то випробуваний одержував за кожен по одному балу, а якщо виявлялися не на своєму місці, то тільки по половині бала.

У 8-річному віці між учнями, що нормально розвиваються, та розумово відсталими дітьми і дітьми з ЗПР були виявлені розходження по всіх трьох показниках (табл. 1.) [8, с.291].

Значимість розходжень за критерієм Стьюдента на рівні  $p < 0,01$ :  $p < 0,001$ . Про те ж свідчать і модальні значення розподілів: по обсязі безпосередньої пам'яті на цифри відповідний показник у нормі дорівнює 5, у дітей із затримкою психічного розвитку – 4 і дітей, що учаться у допоміжних школах, – 3.

Необхідно відзначити своєрідне положення дітей з ЗПР серед інших груп випробуваних. При запам'ятовуванні цифрового матеріалу в прямому порядку їхні результати близькі до норми (відповідно 4,4 і 4,8) і різко відрізняються від середнього значення по групі розумово



відсталих першокласників (3,3). Коли ж треба було відтворити аналогічний матеріал, картина помітно змінилася. Якщо в учнів масової школи показники залишалися досить високими (3,2), то в аномальних дітей вони різко упали — з 4,4 до 2,5 у дітей з ЗПР і з 3,3 до 2 у розумово відсталих. Подібні результати дуже низькі, тому що оперування усього двома елементами є мінімально складним завданням такого роду. Проте 8 з 21 випробуваного в групі олігофренів (38 %) були не в змозі справитися навіть з такою задачею, а серед інших ніхто не перевищив показника, рівного 2. Приведені дані говорять про якісні розходження в динаміці результатів дітей розглянутих категорій у різних умовах діяльності.

Таблиця 1.1

**Середньогрупові показники обсягу різних видів  
короткострокової пам'яті**

<b>Випробувані</b>	<b>Обсяг пам'яті на цифри</b>	<b>Обсяг оперативної пам'яті</b>	<b>Обсяг пам'яті на слова</b>
<i>8 років:</i> норма	4,8	3,2	4,3
діти з ЗПР	4,4	2,5	3,9
розумово відсталі діти	3,3	2	3,2
<i>10 років:</i> норма	5,7	4,0	4,8
діти с ЗПР	4,8	3,1	4,2
розумово відсталі діти	4,3	2,5	3,7

До початку середньої школи зростають показники короткострокової пам'яті, як у нормі, так і при аномаліях розвитку. Розходження між групами випробуваних по трьох розглянутих характеристиках виявилися статистично значимими [19, с.199]. Найбільш близькими були результати запам'ятовування слів. Зросли розходження між нормально дітьми, розвиваються, і дітьми з ЗПР при відтворенні цифр у прямому порядку, у той же час трохи зменшилося відставання дітей-олігофренів.

Подібна вікова динаміка є характерною для усіх груп випробуваних, лише цифровий матеріал у досягненнях учнів масових шкіл був більш відчутний (0,9 проти 0,4 у дітей із затримкою розвитку). Розбіжність результатів по обсязі оперативної пам'яті. Усі вікові зрушення статистично достовірні [19, с.211].

У цілому, говорячи про результати вивчення границь обсягу короткострокової пам'яті, відзначаємо загальну для всіх груп дітей залежність - неухильний віковий приріст показників обсягу пам'яті як при безпосередньому запам'ятовуванні, так і при певному оперуванні вихідним матеріалом. У той же час наявні й своєрідні риси в розвитку пам'яті різних груп випробуваних. Діти, що навчаються в масових школах, уже до 8-річного віку виявляють досить високі показники короткострокової пам'яті. В учнів з ЗПР швидкість приросту трохи нижча. Діти з порушенням розумового розвитку у початковій школі виявляють надзвичайно низькі показники по всіх зазначених видах пам'яті, однак у міру навчання до 10 років (II-III класи) у них відбуваються помітні зрушення, особливо по безпосередньому запам'ятовуванню. Наявність порушення у розвитку серйозно позначається на характеристиках обсягу даного виду пам'яті. Так, 10-річні діти з затримкою розвитку по більшості параметрів виявилися ближче до дітей-олігофренів, чим до учнів масових шкіл.

Для оцінки стійкості до перешкод короткострокової пам'яті використовувався показник продуктивності відтворення. При виконанні першого варіанта завдання (запам'ятовування 3 цифр) продуктивність запам'ятовування 8-річних дітей з ЗПР лише у незначному ступені поступалася нормі і значно переважала досягнення в учнів з порушенням розумового розвитку. Подібна ситуація спостерігалася і при виконанні більш складних завдань. На результати запам'ятовування певний вплив спричинив зміст перешкод: дітей з нормативним розвитком більше відволікали малознайомі слова, а розумово відсталих,

навпаки, добре знайомі (розходження для обох груп статистично не значимі).

До кінця молодшого шкільного віку відбулося статистично значиме поліпшення показників перешкодостійкості короткострокової пам'яті у всіх групах випробуваних. Діти з ЗПР, уступаючи учням масової школи, у той же час переважали досягнення дітей-олігофренів. Перевага була значною при виконанні легких завдань при перешкодах у вигляді знайомих слів. Ефективність запам'ятовування залежить від змісту наданих дитині завдань та наявності перешкод, яка була більш виражена в учнів з порушенням розумового розвитку і відмінності у виконанні складних завдань були статистично достовірними ( $p < 0,05$ ).

У свою чергу, учням з розумовою відсталістю незнайомі слова виступали як значно більш слабкі перешкоди, ніж відомі (по різних завданнях  $p < 0,02$ ;  $p < 0,05$ ). Діти з ЗПР мали тенденцію, близьку до учнів, що нормально розвивається, але розходження були статистично не значимі. Отримані результати співпадають з даними дослідження Т.А.Власової, яка показала, що у дітей-олігофренів незнайомі слова майже не викликають орієнтованої реакції, у той час як у дітей з нормативним розвитком остання найбільш виражена саме у випадку пред'явлення нової інформації [8, с. 257].

Аналіз стійкості до перешкод короткострокової пам'яті показує, що перешкоди впливають на ефективність мнемічної діяльності всіх груп випробуваних. За підсумками виконання даного завдання група дітей з ЗПР зайняла своєрідне положення. При виконанні відносно легких завдань вони були близькі за своїми показниками до учнів масових шкіл і значно випереджали дітей-дебілів. Однак при ускладненні завдання відставання від норми зростало. Одночасно діти з ЗПР продовжували зберігати перевагу перед розумово відсталими учнями (при відсутності перешкод і при перешкодах у виді добре знайомих дітям слів).

Диференційно-діагностичне значення дослідження короткострокової пам'яті молодших школярів, проведене Т.А.Власовою, [4] засвідчило кількісну та якісну відмінність у показниках.

Найбільшої уваги, на наш погляд, заслуговує методика виміру обсягу оперативної пам'яті. Результати даного дослідження підтвердили гіпотезу, що найбільш діагностичними є методики, що включають у себе набори слів або цифр, які поступово ускладнюються.

Отже, аналізуючи вищевизначене, можна зробити висновок про достатньо високі потенційні можливості інтелектуального розвитку дітей із ЗПР. За допомогою цілеспрямованої корекційної роботи можна значно підвищити продуктивність пам'яті у дітей цієї категорії. В процесі корекційної роботи особливу увагу слід приділяти розвитку логічної пам'яті учнів з ЗПР, формуванню у них спеціальних прийомів запам'ятовування.

## Розділ 3

### Формування раціональних прийомів запам'ятовування у дітей з затримкою психічного розвитку

#### 3.1. Вивчення особливостей запам'ятовування у дітей із затримкою психічного розвитку

Експеримент проводився в 2 класі Велико-Олександрівської ЗОШ № 2 для дітей із затримкою психічного розвитку.

В контрольну та експериментальну групи увійшло по 10 дітей віком 8–9 років з затримкою психічного розвитку (учні двох паралельних класів).

Протягом 6 місяців діти, що увійшли в експериментальну групу, навчалися за спеціально розробленою програмою.

На початку експерименту була досліджена продуктивність пам'яті дітей, що досліджувалися. Для цього використовувались методики, спрямовані на вивчення ефективності різних прийомів запам'ятовування [29, 34]:

1. Групування матеріалу.
2. Використання опорних картинок.
3. Концентрація уваги на об'єкті, що запам'ятовується.
4. Порівняння предметів, що запам'ятовуються між собою.
5. Встановлення смислових зв'язків між елементами матеріалу.
6. Встановлення логічних асоціацій.

Пропонувалось по 10 завдань кожного типу, підраховувалась кількість успішно відтворених завдань.

Результати первинної діагностики наведені в таблиці 2. Їх аналіз показує, що діти виявили знижену здатність до запам'ятовування

найрізноманітнішого матеріалу: тексту, цифр, наборів слів і предметних картинок.

Більш ефективним виявилось використання таких прийомів запам'ятовування, як використання опорних картинок, порівняння предметів, що запам'ятовуються між собою, групування матеріалу. При цьому заслуговує на увагу те, що повнота відтворення значною мірою залежала від складності завдання. Наприклад, при завчанні невеликого за обсягом і доступного за змістом тексту діти з затримкою розвитку відтворили 76,4 % значеннєвих одиниць тексту, а при рішенні більш складних мнемічних задач, наприклад, у випадку згадування слів з опорою на наочний матеріал, вони відтворювали до 60 % таких одиниць (у дітей з нормальним розвитком, за літературними даними, ці показники відповідно дорівнюють 87 і 92,5 %) [9, 21].

*Таблиця 3.1*

**Ефективність запам'ятовування при оволодінні навичками мнемічної діяльності у молодших школярів з ЗПР**

*(на початку експериментального дослідження)*

Мнемічна діяльність	ефективність запам'ятовування	
	Експериментальна група, %	Контрольна група, %
Поєднували при запам'ятовуванні у групи (по 4 картинки у кожній групі)	37	39
Смислове співвідношення слів та картинок	42	43
Концентрація уваги на об'єкті, що запам'ятовується	34	36
Порівняння предметів, що запам'ятовуються, знаходження у них	39	41

подібностей та відмінностей.		
Здатність встановлювати зв'язки між елементами матеріалу	33	35,7
Здатність встановлювати логічні асоціації	32	32,7
<b>Середні дані</b>	<b>36,16</b>	<b>37,9</b>

З даними таблиці 3.1. істотних відмінностей між учнями експериментальної і контрольної груп не виявлено.

### **3.2. Корекційна робота з навчання дітей із затримкою психічного розвитку раціональним прийомом запам'ятовування**

На уроках самопідготовки з дітьми експериментальної групи, проводилися спеціальні заняття, на яких діти навчалися застосовувати операції групування наочного матеріалу як значеннєве запам'ятовування, встановлювати значеннєві зв'язки між словами, що запам'ятовуються, і картинками, перетворювати інформацію, яку необхідно запам'ятати, у конкретну зорову форму.

Експериментальна робота складалася з декількох етапів. На першому етапі школярів навчали групуванню наочного предметного за змістом матеріалу як самостійної розумової операції; на другому етапі їх навчали застосовувати цю операцію при запам'ятовуванні. У свою чергу кожний кожен етап містив декілька стадій:

- 1- формування уміння поєднувати картинки в значеннєві групи на основі виділення загальних істотних ознак предметів,
- 2- навчання позначати виділені групи відповідним терміном.

Друга стадія навчання викликала певні труднощі в дітей експериментальної групи. Тому цим учням доводилося приділяти особливої уваги, оскільки уміння позначати узагальненими термінами

виділені значеннєві групи є найважливішою умовою успішного використання групування як мнемічного прийому. Спочатку вони навчалися прямої операції. Після цього діти повинні були засвоїти зворотну операцію, тобто навчитися до визначеного загального поняття підбирати конкретні поняття. Діти з затримкою психічного розвитку з великими труднощами засвоювали переходи від прямих операцій до зворотних і на оборот.

Третя стадія навчання передбачала навчитися одночасно запам'ятовувати назви утворених ними груп і конкретні предмети, що увійшли в ці групи. Спеціально тренувалися діти також у використанні зробленого групування на стадії відтворення.

Заняття були організовані таким чином, щоб максимально активізувати діяльність усіх школярів, що брали участь у них.

Особлива увага приділялася грі як одній з основних форм діяльності дітей із затримкою психічного розвитку.

При проведенні ігрових занять діти знайомилися з раціональними прийомами осмисленого запам'ятовування і пригадування, училися встановлювати зв'язки між предметами, перетворювати інформацію, яку необхідно запам'ятати, у конкретну зорову форму.

Необхідно відзначити, що ступінь складності ігрових занять і вправ поступово зростала.

Розглянемо деякі вправи, що проводилися на різних етапах експериментальної роботи. На початку були проведені наступні ігрові заняття.

Дітям роздали по 10 пар картинок, зв'язаних одна з одною за змістом. Картинки необхідно було розкласти в два ряди, уважно розглянути і запам'ятати їх. Через 1 хв. картинки правого ряду забрали, а лівий ряд залишили. Діти повинні були, дивлячись на картинки, що залишилися, назвати ті, котрі прибрані.



Спочатку випробувані зазнавали труднощів при виконанні цієї вправи. Діти не могли назвати усі картинки, що були прибрані. Лише 23% випробуваних повністю справилися з цим завданням.

При повторюванні цієї вправи на наступних заняттях кількість учнів, що правильно називали усі картинки, які були прибрані, значно зросла (58 % учнів правильно назвали усі картинки).

У ході наступної вправи дітям показали картинку з зображенням 4 знайомих предметів і попросили їх назвати. Потім показали картинку з 8 предметами і учням потрібно було сказати, чи є серед них ті, котрі були на першій картинці.

Більшість випробуваних (68 %) правильно назвали усі предмети. Незначна кількість учнів (4 %) взагалі не справилися з цим завданням.

На наступних заняттях ступінь складності завдань і вправ зросла.

Основна задача занять, що проводилися на наступному етапі навчання, полягала у тому, щоб навчити дітей перетворювати інформацію, яку необхідно запам'ятати, у конкретну зорову форму. Таке зорове уявлення (візуалізація) якої-небудь ідеї складається в уявному створенні картини — ілюстрації. З випробуваними був проведений ряд вправ, спрямованих на формування уміння встановлювати значеннєві зв'язки між словами, що запам'ятовуються, і картинками чи предметами.

Так, з випробуваними проводилася вправа, в ході якої перед кожним учнем розклали по 10 карток. Потім педагог казав: “Ви повинні запам'ятати ряд слів. Для того щоб це було легше зробити, необхідно кожний раз, коли я буду називати слово, вибирати картку, яка потім допоможе пригадати слово”. Пропонувалися такі картинки: лисиця, книга, сир, машина «швидкої допомоги», мітла, їжак. Необхідно було запам'ятати такі слова: їжа, навчання, зоопарк, хвороба, робота. Через 20—30 хв. після того, як діти відібрали картинки, вони повинні були сказати, які слова запам'ятали.

Майже усі діти стовідсотково справилися з цим завданням. Лише незначна кількість випробуваних зазнавали труднощів при виконанні цієї вправи.

Наступна вправа проводилася з метою розвитку у дітей уявних образів, що відповідають поняттям прямо чи побічно.

Оскільки дітям у цьому віці складно утримувати уявний образ досить довго без підкріплення, то використовувалося графічне зображення поняття. Дітям було запропоновано до кожного з названих вчителем понять зробити будь-який малюнок. Зоровий образ, що прямо відповідає поняттю, виникає легко, майже автоматично, тоді як у випадку непрямой відповідності потрібні зусилля уяви.

Використовувалися наступні серії:

Серія № 1: вантажівка, розумна кішка, гнів, хлопчик-боягуз, весела гра, примхлива дитина, дерево, гарна погода, покарання, цікава казка

Серія № 2: веселе свято, радість, темний ліс, хвороба, швидка людина, сміливість, сум, глуха баба, теплий вечір

У ході виконання цього завдання у дітей виникли труднощі при створенні малюнків до більшості пропонуванних вчителем слів: *гнів, радість, покарання, сміливість, сум, весела гра*. Створення малюнків до таких слів, як *вантажівка, дерево, гарна погода*, не викликало труднощів. Наприклад, один з випробуваних намалював до словосполучення *гарна погода* малюнок з зображенням сонця, квітів, дерев, дитини з шариком. Але до слова *сум* випробуваний не зміг придумати і намалювати відповідний малюнок. Лише після того, як вчитель допомог дитині уявити це слово, роз'яснив, що можна намалювати до слова *сум*, випробуваний виконав дане завдання. До слова *сум* учень намалював дитину, що плаче.

Мета наступної вправи, що проводилася з випробуваними, містилася у тому, щоб розвинути в учнів уявні образи й емоції.

Вчитель говорив фрази, а дітям було запропоновано після кожної з них закрити очі і уявити відповідну картинку.

Випробуванним було продиктовано наступні фрази: *Лев, що нападає на антилопу. Собака, що крутить хвостом. Муха у вашому супі. Мигдальне печиво в коробочці у формі ромба. Блискавка в темряві; Пляма на вашій улюбленій сорочці чи спідниці. Краплі, що блискають на сонці. Друг, що краде вашу улюблену іграшку.*

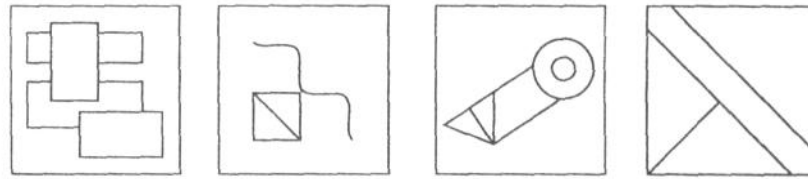
Потім діти повинні були по пам'яті записати названі фрази.

Більшість учнів змогла відтворити лише половину продиктованих вчителем фраз. Лише 7 % учнів стовідсотково справилися з цим завданням, відтворили усі пропоновані фрази.

При проведенні наступної вправи діти були розділені на пари. Спочатку один учень з пари повинен був розкласти сірники на столі і накрити їх папером, потім, піднявши його на 1-2 сек, показати своєму товаришу отриману фігуру. Побачивши фігуру, другий гравець повинен був із закритими очима порахувати кількість використаних сірників, потім відкрити очі і викласти із своїх сірників "сфотографовану" фігуру. Після цього перший гравець повинен підняти аркуш паперу і звірити кількість і правильність розташованих сірників з оригіналом. Потім діти мінялися ролями. По мірі тренуваності до кількості і місця розташування додавався для запам'ятовування ще і колір. Переходити до наступної вправи можна було у тому випадку, якщо дитина могла утримувала в уяві не менш 10 сірників.

Коли діти навчилися створювати зорові образи, основну увагу було звернено на таку сторону процесу запам'ятовування, як усвідомлене сприйняття. Основна задача наступного етапу експериментальної роботи полягала у тому, щоб навчити дітей зосереджувати увагу на об'єкті, що запам'ятовується, за допомогою залучення до його дослідження почуттів як стимуляції діяльності мозку. З цією метою було проведено ряд вправ.

В ході одної з цих вправ дітям було запропоновано чотири абстрактні фігури.



Кожну з них вони повинні були розглядати протягом хвилини, закриваючи при цьому інші, щоб не відволікати увагу. Потім діти повинні були уявити собі ці фігури у всіх деталях і по пам'яті намалювати кожну фігуру на папері.

Це завдання не викликало великих труднощів у випробуваних. 46 % дітей правильно намалювали усі пропоновані фігури. У зображенні фігур 33 % учнів були незначні помилки. 11 % дітей змогли правильно намалювати лише одну фігуру.

Мета наступної вправи полягала у тому, щоб змусити дітей поміркувати про слова.

Дітям було прочитано такі слова: *папір, вовна, чобіт, гніздо, віз, палець, кіт, волосся, лимонад, колесо, роза, слон, ціпок, хустка, поцілунок, фільм, сльоза, автобус, млинець, черевик, доктор, щастя, птах, морозиво.*

Діти спочатку з допомогою вчителя, а потім й самостійно уявляли пропоновані слова и розповідали про те, що вони уявили вчителю та іншим учням.

Після того, як були добре освоєні попередні вправи, і у дітей уже сформувалося уміння переводити інформацію в зоровий образ (навичка візуалізації), випробувані приступили до виконання наступних вправ.

Діти повинні були уявити собі якого-небудь звіра, тварину. Після того, як образ створений, вони намагалися "оживити" картинку, тобто щоб тварина почала рухатися, жити своїм життям в уяві. Учні розповідали один одному про своїх звірів. Були підведені підсумки, чия

розповідь виявилася самою цікавою. Потім діти "оживляли" предмети. Вправа виконувалася спочатку з закритими очима, а потім з відкритими.

Особливий інтерес у дітей викликала гра в чарівника: дитині було запропоновано стать чарівником, здатним оживляти за допомогою чарівної палички усе, що завгодно. Наприклад, він доторкався у своїй уяві предмета, і той оживав, потім "чарівник" повинний був розповісти усім, що він бачить; після цього ролі мінялися.

Усі приведені вище вправи сприяли запису інформації, що необхідно для користування короткостроковою пам'яттю. При цьому дані пам'яті, що йдуть від сприйняття, відповідно до розв'язуваної задачі доповнювалися даними, що зберігаються в довгостроковій пам'яті. У той же час, щоб спогади короткострокової пам'яті перейшли на тривале збереження, тобто в довгострокову пам'ять, вони повинні піддатися спеціальній обробці - структуруванню й упорядкуванню. Таким чином, стає ясно, що подібний процес передачі неможливий без участі в ньому розумових операцій. Первинна обробка по систематизації і класифікації об'єктів, що запам'ятовуються, відбувається за допомогою операцій встановлення подібності і розходжень, при обов'язковій участі емоційної сфери. Це забезпечує розподіл інформації на категорії (для зручності збереження) і постачає її пізнавальними сенсорними знаками, що полегшують витяг з пам'яті. У зв'язку з цим робота з тренування довгострокової пам'яті повинна починатися з розвитку у дітей уміння порівнювати предмети, що запам'ятовуються, знаходити в них риси подібності і відмінності.

З метою формування і розвитку даного уміння випробуванням було запропоновано проаналізувати визначені предмети.

Всі аналізовані предмети досліджувалися по одній і тій же схемі: від емоцій до логіки. Був розроблений наступний план такого аналізу.

### 1. Емоційне сприйняття предмета.

Щоб наштовхнути дитину на аналіз його емоційних реакцій і втягнути школяра в активний процес сприйняття, у який свідомо включається емоційний фактор, що гарантує кращий довгостроковий запис у пам'яті, дітям були задані такі питання, які змушують дитину уважно розглядати та оцінювати якості предметів.

## 2. Аналіз викликаних емоцій.

Особлива увага приділялася тому, щоб навчити дитину прислухатися до своїх емоцій, розбиратися в них. Такого роду міркування про викликані емоції сприяють кращому закріпленню слідів у пам'яті.

Логічна частина. Проста стратегія аналізу дозволила зосередитися на головних, особливо значимих аспектах.

## 3. Встановлення загального змісту.

Випробувані повинні були відповісти на запитання, які дозволяли оцінювати предмети, що надаються дітям для вивчення.

## 4. Розглядання з погляду композиції.

Головна задача вчителя полягала в тому, щоб своїми питаннями (такими як "Які використані фарби, додаткові елементи, що вигідно відрізняють предмет?»; «Що знаходиться на передньому плані?»; і т.д.) утягнути дитину в просторове сприйняття об'єкта.

## 5. Аналіз деталей.

Учитель повинен був знайти з дітьми найбільш значимі елементи, що дають специфічну інформацію про предмет.

## 6. Синтез.

Діти повинні були закрити очі та уявити собі досліджений об'єкт, а потім описати, що вони бачили на своїй картинці і намалювати як даний об'єкт їм запам'ятався.

Потім отримані малюнки порівняли. Для вправ у приведеному вище аналізі використовувалися такі предмети: *фрукти чи овочі; квіти і рослини; дерева (досліджувалися загальна форма дерев, крона, гілки,*

*листи, квітки, плоди); тварини (наприклад, кішки, собаки, птаха); люди; обличчя, голос, звички друзів.*

Спочатку діти зазнавали труднощів при виконанні цих вправ. Діти неохоче відповідали на запитання вчителя. У процесі роботи педагога з випробуваними поступово активізувався інтерес учнів до аналізу пропонуванних предметів. Поступово діти навчилися прислухатися до своїх емоцій, розбиратися в них, зосереджувати увагу на головних, особливо значимих елементах предметів, що значно підвищило ефективність їх запам'ятання.

Значний інтерес у випробуваних викликала вправа, в ході якої учні повинні були запам'ятати предмети, зображені на 3-4 картинках, і назвати їх по пам'яті. Потім діти відшукувати їх зображення на 10-12 схожих картинках, але безсистемно розкиданих. Потім дана вправа ускладнювалася. Випробувані дізнавалися букви і цифри (при цьому застосовувалися спеціально виготовлені картки чи каса букв і цифр).

Поступово кількість картинок, що необхідно запам'ятовувати, збільшувалося.

Основна мета вправ, що виконували учні у ході експериментального навчання, – навчання упорядковувати інформацію, що запам'ятовується. Для того, щоб витягнути інформацію з пам'яті, необхідно "вушко" чи "ниточка", за яку її можна було б витягати. Таким інструментом є асоціації. Асоціація – це психічний процес, у результаті якого одні уявлення і поняття викликають появу в умі інших уявлень. Звичайно асоціації встановлюються скоріше інтуїтивно, чим логічно, хоча сама подібна робота неможлива без уміння знаходити подібності чи розходження. Ось чому попередня діяльність проводилася особливо ретельно.

Наступні вправи, що проводилися в ході експерименту, були спрямовані на формування здатності встановлювати зв'язок між елементами матеріалу.

В ході одної із вправ перед випробуваними розклали по 15-20 карток із зображенням окремих предметів (наприклад, яблуко, тролейбус, чайник, літак, ручка, сорочка, автомобіль, кінь, прапорець, півень і т.д.). Вчитель називав кілька слів. Діти повинні були вибрати з розданих їм картинок ту, котра допоможе запам'ятати кожне слово, і відкласти її убік. Потім читалося перше слово. Після того, як учень відкладав картинку, читалося друге слово і т.д. Далі учень повинен був відтворити названі слова. Для цього він брав по черзі відкладені убік картинки і з їхньою допомогою пригадував ті слова, що йому були названі. При цьому дітям необхідно було обов'язково пояснити, чим дана картка нагадала відповідне слово.

Використовувався наступний набір слів: *пожежа, завод, корова, стілець, вода, батько, кисіль, сидіти, помилка, доброта і т.п.*

Більшість учнів задовільно справилася з цим завданням. 57 % випробуваних змогли встановлювати зв'язок між пропонованими для запам'ятання словами і картинками. Значний інтерес викликали пояснення дітей, чому вони вибрали певну картку для запам'ятання визначеного предмету. Встановлення зв'язку між словом і картою носило суцільно індивідуальний характер. Наприклад, один з випробуваних пояснив, що він для запам'ятання слова *завод* вибрав картку з зображенням автомобіля, тому що його батько працює на заводі де виробляють автомобілі.

В ході наступної вправи дітям дали кілька карток зі словами, які необхідно було перегрупувати, поєднуючи їх за певною ознакою, щоб полегшити запам'ятовування; а потім придумати історію, що об'єднала б їх разом.

Пропонувалися наступні слова для запам'ятання: *ведмідь, повітря, візок, ваза, бджола, кіт, дзвіночок, сонце, ромашка, вода.*

В процесі виконання цього завдання діти не зазнавали труднощів при перегрупованні і поєднанні карток зі словами за певною ознакою.



Але спочатку це не допомагало їм запам'ятати зображені на даних картках слова. Лише після того, як з допомогою вчителя випробувані зв'язали ці слова і склали розповідь, ефективність процесу запам'ятання зазначених слів підвищилася. Поступово учні самостійно навчилися об'єднувати окремі слова, які необхідно було запам'ятати і складали з цими словами історії.

Значний інтерес у випробуваних викликала вправа, в ході якої дітям пропонувалося уважно подивитися на малюнок, на якому були представлені назви тварин. Діти повинні були уявити собі цих тварин у місцях, де розташовані їх назви, і придумати історію, що зв'язує їх між собою.

Потім малюнок закривався, і діти повинні були на папері відтворити назви тварин на їхніх місцях.

Більшість дітей справилося з цим завданням. Лише незначна кількість випробуваних не змогла відтворити всі назви тварин.

Мета наступної вправи – спонукати дітей до асоціативного мислення. Випробуваним було запропоновано кілька слів і загальними зусиллями були зафіксовані всі асоціації, що прийдуть їм на думку при читанні цих слів, наприклад: *верблюди – горб, гора, пустеля, кактус, пісок* і т.п.

Потім діти самостійно намагалися придумати асоціації до 2-3 слів.

40 % випробуваних змогли самостійно знайти асоціації до пропонованих вчителем слів. Решта учнів виконували цю операцію лише за допомогою педагога.

З метою розвитку конкретизації абстрактного мислення випробуваним було пропороване виконати наступну вправу.

Діти повинні були знайти конкретні зорові образи, що можуть асоціюватися з кожним із приведених нижче слів, наприклад, *любов/серце* і т.п.

При проведенні даної вправи використовувалися наступні слова:  
*зима, час, бідність, смерть, жара, терпіння, воля, обід, хвороба,  
 танець, енергія, нудьга, ніжність, винність, щастя*

Значні утруднення викликав у випробуваних пошук асоціацій до слів: *терпіння, воля, енергія, нудьга, винність*. Це пояснюється тим, що випробувані не чітко уявляли собі значення цих слів. Лише після того, як вчитель роз'яснив учням значення пропонованих слів, вони змогли знайти зорові образи, що можуть асоціюватися з даними словами.

Усі ці вправи були спрямовані на формування уміння встановлювати логічні асоціації, тобто розвивають логічний вид запам'ятовування. Однак у школі часто потрібно запам'ятати матеріал, зовні логічно не зв'язаний.

Для формування цього уміння випробуваним дали кілька слів, логічно не зв'язаних між собою.

*Книга      Квітка      Сосиска      Мило*

Учні повинні були знайти асоціації, які б зв'язували ці слова. Вони фіксували перші, що прийшли на ум асоціації. При цьому важливо було дати простір їх уяві, не обмежувати їх рамками логічних асоціацій. У ході експерименту дана вправа використовувалася якнайчастіше, щоб виробити у дітей стійку навичку.

Потім вправа ускладнювалася. Діти повинні були об'єднати в уяві два предмети, що не мають нічого загального один з одним, тобто не зв'язаних між собою природними асоціаціями. Випробуваних просили створити в уяві образ кожного предмета і об'єднати обидва предмети в одній чіткій картинці.

Для тренування використовувалися наступні пари слів:

<i>Горщик</i>	–	<i>коридор</i>	<i>Сонце</i>	–	<i>палець</i>
<i>Килим</i>	–	<i>кава</i>	<i>Двір</i>	–	<i>ножиці</i>
<i>Кільце</i>	–	<i>лампа</i>	<i>Котлета</i>	–	<i>пісок</i>

Випробувані з задоволенням виконували цю вправу. Спочатку діти тренувалися вголос, розповідаючи один одному свої картинки, потім працювали самостійно. На наступних заняттях їм було продиктовано по одному слову з кожної пари, а вони повинні були згадати і записати друге.

Ці завдання значною мірою сприяли підвищенню ефективності запам'ятання логічно не зв'язаних слів. Тому у наступних вправах було продовжено формування вміння встановлювати логічні асоціації, поєднувати незв'язані між собою природні асоціації.

Випробуванням було запропоновано 10 слів, наприклад: *дерево – стіл – ріка – кошик – гребінець – мило – їжачок – гумка – книга – сонце*, які необхідно було оформити у вигляді оповідання

Спочатку уявляли оповідання, складене вчителем, потім вони практикувалися самі, придумуючи оповідання (використовувалися інші слова). На заключному етапі — учитель диктував їм слова, а вони, самостійно уявляючи, запам'ятовували їх.

Поступово кількість слів, призначених для запам'ятовування, збільшувалася.

Задача вчителя у всій цій роботі полягала у тому, щоб привести подібний запис, упорядкувати і витяг матеріалу з пам'яті в стійку навичку роботи з інформацією.

У процесі експериментального навчання значна увага приділялася формуванню в учнів вміння запам'ятовувати матеріал, який часто використовується в шкільній програмі для дітей із затримкою психічного розвитку.

Треба зазначити, що запам'ятовування чисел — важлива проблема, з яким зіштовхуються вчителі, наприклад, при вивченні таблиць складання.

В ході наступної вправи використовувалася система, що заснована на використанні візуальних образів та їхніх елементів - контурів, форм, геометричних фігур, кольорів і відтінків.

Кожній цифрі привласнювався свій візуальний код, наприклад:

нуль	–	коло (чи овал)
один	–	стовп (кіл, свіча)
два	–	близнюки (пари черевиків)
три	–	трикутники (триколісний велосипед)
чотири	–	квадрати (чотири лапи тварини)
п'ять	–	зірка (п'ятикутник)
шість	–	вісячий замок відкритий
сім	–	коса
вісім	–	окуляри
дев'ять	–	равлик
десять	–	пальці двох рук

Неважко зв'язати такі образи в ланцюжок, що відповідає ряду цифр, якому потрібно запам'ятати, наприклад:

$$4 + 5 = 9$$

*"У квадраті намальована зірка, і по малюнку повзе равлик".*

Наступна група вправ виконувалася з метою використання візуального коду.

Скориставшись візуальним кодом, вчитель разом з дітьми намагався знайти асоціації для запам'ятовування числа зазначених нижче предметів. Використовувалися наступні словосполучення: *одна корова; дві автомашини; три сорочки; чотири дзеркала; п'ять солдатів; шість олівців; сім кульок; вісім стільців; дев'ять кілець; десять склянок.*

Діти з задоволенням виконували цю вправу. Користуючись візуальним кодом, вони спочатку з допомогою вчителя, а потім й самостійно знаходили асоціації для запам'ятовування числа

пропонованих їм предметів. Наприклад один з випробуваних знайшов наступну асоціацію для запам'ятання словосполучення *одна корова*: *Одна корова — корова, прив'язана до стовпа*. Уявлення цієї картинки допомогло учню згадати про цифру 1 і слово "корова".

Успішність виконання учням вправ, що проводилися в ході експериментального навчання, наведено у таблиці 3.2

Таблиця 3.2

**Успішність виконання вправ в ході корекційного навчання (%)**

Ім'я	Успішність виконання завдань							
	Необхідно було до кожного з названих вчителем понять зробити будь-який малюнок		Перегрупування і поєднання карток зі словами за певною ознакою		Відтворення продиктованих вчителем фраз		Необхідно було запам'ятати предмети, зображені на 3–4 картинках і назвати їх по пам'яті	
	при першій спробі	після тренування	при першій спробі	після тренування	при першій спробі	після тренування	при першій спробі	після тренування
Андрій К., 8 р.	42	53	33	55,2	34	57,2	37	60
Аня Д., 8 р.	41	53,4	32,9	55,1	33	57	36,3	59,4
Віра М., 9 р.	41,4	53,9	32,8	55,9	33,2	57,2	36,6	59,7
Микола Л., 9 р.	42,2	54,1	34	56,1	34,7	57,9	37,1	50,2
Олена С., 9 р.	41,8	53,5	33,7	55,6	33,8	56,8	36,7	59,6
Оксана М., 9 р.	41,4	53,2	33,5	55,3	33,3	56,4	36,2	59,3
Артем Б., 8 р.	42,3	54,2	33,5	55,6	34,4	57,5	37,2	61,4
Оля М., 9 р.	42,2	54	33,2	55,4	33,9	54,3	36,9	60,5
Маша Д., 8 р.	40,7	52,2	31,7	54,9	32,8	56,7	35,4	59,9
Антон П., 8 р.	41,5	53,8	32,4	54,7	31,6	55,6	34,9	60,3
<b>Середні дані</b>	<b>41,65</b>	<b>53,53</b>	<b>33,07</b>	<b>55,38</b>	<b>33,47</b>	<b>56,66</b>	<b>36,43</b>	<b>59,03</b>

### 3.3. Аналіз результатів корекційної роботи

Після проведення олекційної роботи повторно вивчено продуктивність запам'ятовування випробуваних за тими ж методиками, що використовувались при первинній діагностиці. Отримані результати наведені в таблиці 3.3. Порівняння даних, отриманих на заключному етапі дослідження з первинними даними показує, що в учнів експериментальної групи відбулося суттєве покращення ефективності використання всіх прийомів запам'ятовування. Так, успішність виконання завдань на поєднування у групи при запам'ятовуванні (по 4 картинки у кожній групі) збільшилась з 37 % до 60,1 %. Смислове співвідношення слів та картинок збільшилось з 42 % до 64,5%. Концентрація уваги на об'єкті, що запам'ятовується, збільшилась з 34 % до 57,2 %. Порівняння предметів, що запам'ятовуються, знаходження у них подібностей та відмінностей збільшилося з 39 % до 70 %. Здатність встановлювати зв'язки між елементами матеріалу збільшилась з 33 % до 55,2%. Здатність встановлювати логічні асоціації збільшилась з 32 % до 53,6%. В учнів контрольної групи ефективність запам'ятовування за період дослідження майже не змінилась.

Таблиця 3.3

**Ефективність запам'ятовування при оволодінні навичками мнемічної діяльності у молодших школярів з ЗПР**

*(після проведення олекційної роботи) (у %)*

Мнемічна діяльність	ефективність запам'ятовування	
	Експерим	Контроль
Поєднували при запам'ятовуванні у групи (по 4 картинки у кожній групі)	60,1	40
Смислове співвідношення слів та картинок	64,5	45
Концентрація уваги на об'єкті, що запам'ятовується	57,2	37,2
Порівняння предметів, що	70	42,3

запам'ятовуються		
Здатність встановлювати зв'язки між елементами матеріалу	55,2	36,4
Здатність встановлювати логічні асоціації	53,6	38
<b>Середні дані</b>	<b>60,1</b>	<b>39,81</b>

Аналіз результатів експериментальної роботи дає підстави зробити висновок про те, що діти з затримкою психічного розвитку здатні освоїти раціональні прийоми осмисленого запам'ятовування, ефективні для їх однолітків з нормативним розвитком. Так, при цілеспрямованій корекційній роботі дітям даної категорії можна прищепити необхідні навички мнемічної діяльності, що дозволяє істотною мірою компенсувати недорозвинення процесів запам'ятовування.

## ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне і експериментальне дослідження за темою випускної роботи дозволило зробити наступні висновки:

1. Відхилення в розвитку пам'яті є характерною ознакою затримки психічного розвитку. Картина порушень пам'яті має складний і своєрідний вид. Характерною ознакою структури дефекту при затримці психічного розвитку є пошкодження одних сторін пам'яті при відносній збереженості інших.
2. Вивчення особливостей процесу запам'ятовування в учнів II класу із ЗПР показало недостатнє володіння такими прийомами, як групування матеріалу, використання опорних картинок, концентрація уваги на об'єкті, що запам'ятовується, порівняння предметів, що запам'ятовуються між собою, встановлення смислових зв'язків між елементами матеріалу, встановлення логічних асоціацій. Успішність відтворення матеріалу з їх допомогою складала 32% (min) – 42% (max) (до експерименту).
3. На основі вивчення методичної літератури та педагогічного досвіду нами було розроблено програму корекційно–розвивальної роботи, яка була реалізована в ході експерименту. Програма включає вправи на розвиток різних прийомів осмисленого запам'ятовування.
4. Під час повторної діагностики особливостей пам'яті у дітей експериментальної групи виявлено суттєве збільшення ефективності використання всіх прийомів осмисленого запам'ятовування. Найбільш результативним було застосування завдань на порівняння предметів, що запам'ятовуються між собою, групування матеріалу.
5. Корекційна робота з навчання дітей з затримкою психічного розвитку раціональним прийомам запам'ятовування сприяє більш



повному використанню резервів пам'яті у дітей даної категорії. Тому запропонована програма з розвитку осмисленого запам'ятовування може бути рекомендована до впровадження в навчально–виховний процес закладів для дітей із ЗПР.

### Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания в начальной школе. М.: Высш. школа., 1980. 137 с.
2. Брезе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах / Под. ред. Г.К.Ушакова; Пер. с нем. А.Н.Зуева. М.: Медицина, 1981. 239 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник / О.В. Скрипченко, Л.В.Волинська, З.В.Огоднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
4. Власова Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития. *Дефектология*. 1985. № 6. С.27-33
5. Власова Т.А. Каждому ребенку – надлежащие условия воспитания и обучения (о детях с временной задержкой развития) / В сб.: Дети с временными задержками развития. М.: Педагогика, 1991. С. 123-131
6. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М., Просвещение, 1973. 226 с.
7. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1967. 257 с.
8. Дети с временной задержкой развития / Под ред. Т.А. Власовой, М.С.Певзнер. М.: Педагогика, 1981. 321 с.
9. Дети с отклонениями в развитии (отграничение олигофрении от сходных состояний) / Под ред, М.С.Певзнер. М.: Медицина, 1988. 348 с.
10. Домишкевич С.А. Продуктивность и динамические особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1987. № 2. С. 12-16
11. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей: Пер. с англ. / Под ред. В.И.Лубовского. М.: Педагогика, 1985. 192 с.

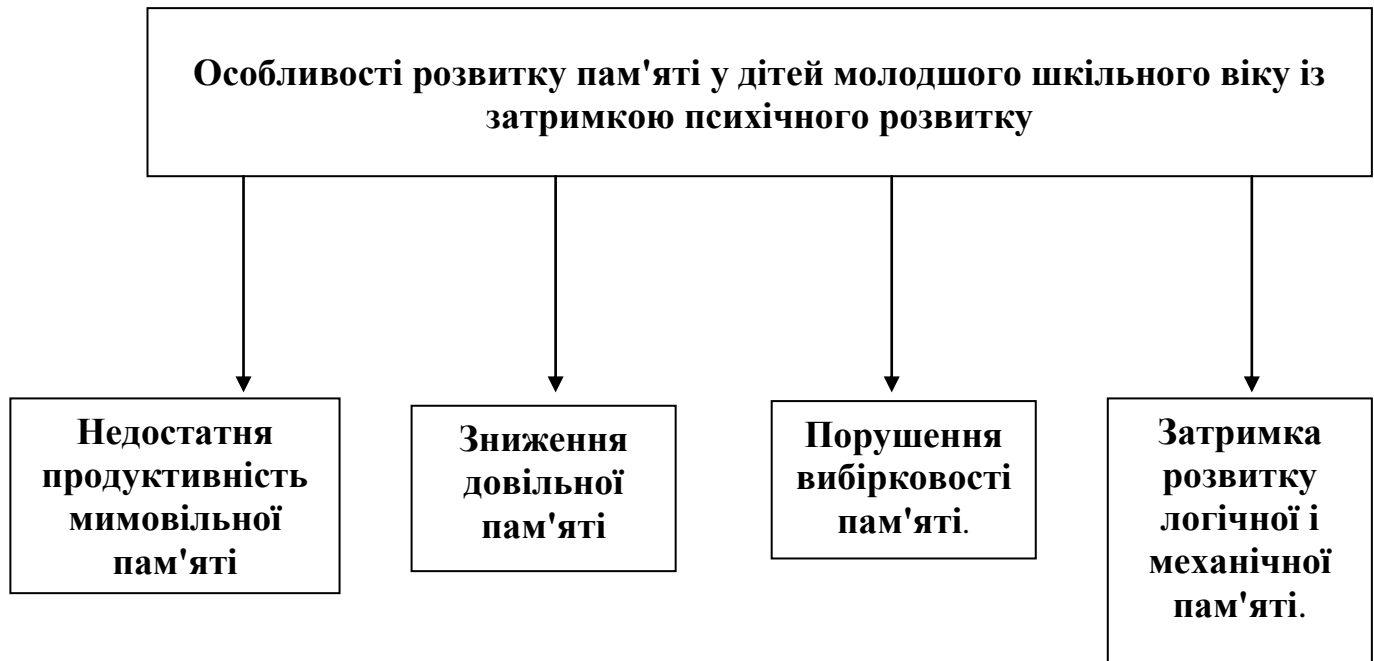
- 12.Егорова Т.В. Некоторые особенности памяти и конкретного мышления младших школьников с пониженной обучаемостью : В кн.: Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М.: Педагогика, 1991. 324 с.
- 13.Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М.: Просвещение, 1973. 263 с.
- 14.Жаренкова Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции. *Дефектология*. 1992. № 4. С. 21-26
- 15.Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Педагогика, 1980. 312 с.
- 16.Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Смирнов А.А. О диагностических методах психологического исследования школьников. *Сов. педагогика*. 1986. № 7. С. 23-27
- 17.Лобовский В.И. Высшая нервная деятельности и психологические особенности детей с задержкой развития. *Дефектология*. 1992. № 4. С. 31-35
- 18.Лурия А.Р. Внимание и память. М.: Педагогика, 1985. 341 с.
- 19.Лутонян Н.Г. Возрастная динамика процессов памяти у детей с задержкой психического развития. М.: Высш. образование, 1977. 287 с.
- 20.Лутонян Н.Г. Формирование рациональных способов запоминания у детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1987. № 3. С. 28-33
- 21.Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Они ждут нашей помощи. М.: Педагогика, 1991. 159 с.
- 22.Никашина Н.А. Коррекционная направленность обучения: В сб.: Учебно-воспитательная работа в школе для детей с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1987. С. 112-124

23. Никишина Л. Корекційно-методична робота з дітьми-інвалідами, що мають глибоку інтелектуальну недостатність. *Соц. захист*. 2001 № 3. С. 34
24. Николаева Е.И. Включить все резервы мозга. *ЭКО*. 2002. - № 7. С. 176-185
25. Нінуа Є., Ярош О. Суспільство повинне пристосовуватися до таких дітей. *Україна-Business*. 2000. № 43. С. 12
26. Певзнер М.С., Ростягайлова Л.И., Мастюкова Е.М. и др.. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности. М.: Педагогика, 1982. 103 с.
27. Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии. М.: Педагогика, 1988. 254 с.
28. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой развития. *Дефектология*. 1988. № 3. С. 28-32
29. Поддубная Г. Особенности непроизвольной памяти у детей с задержкой психического развития. М.: Высш. образование, 1986. 3226 с.
30. Поддубная Н.Г. Некоторые особенности непроизвольного запоминания у детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1985. № 6. С. 44-49
31. Подобед В.Л. О своеобразии механической памяти детей с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1987. 78 с.
32. Подобед В.Л. Особенности кратковременной памяти детей отстающих в развитии: В кн.: Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. М.: Педагогика, 1988. 347 с.
33. Подобед В.Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1991. № 3. С. 43-47
34. Развитие учащихся в процессе обучения (I-II классы) / Ред. Л.В. Занков М.: Просвещение, 1983. 299 с.

35. Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. М.: Педагогика, 1983. 173 с.
36. Раттер М. Помощь трудным детям. М.: Прогресс, 1987. 421 с.
37. Хохліна О.П. Л. Виготський про розвиток розумово відсталих дітей *Психологія і педагогіка*. 1007. № 2. С.186-194
38. Хохліна О.П. Мета освіти у змісті навчання розумово відсталих дітей *Педагогіка і психологія*. 1999. № 4. С.70-77
39. Хохліна О.П. Проблема розвитку дитини з вадами інтелекту. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 1. С. 136-145
40. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. 3-е изд., перераб. и доп, М.: Просвещение, 1986. 192 с.
41. Смирнов А.А. Психология запоминания. М.: Педагогика, 1968. 371 с.
42. Стадненко Н.М. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся. К.: Освіта, 1991. 96 с.
43. Тингей-Михаэлис К. Дети с недостатками развития. М.: Педагогика, 1988. 342 с.
44. Цымбалюк А.Н. Особенности познавательной активности младших школьников с пониженной обучаемостью. М.: Высш. образование, 1984. 146 с.

## ДОДАТОК

Схема 1



**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ  
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Горова Вікторія Олександрівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

**ЗАЯВЛЯЮ**, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

**УСВІДОМЛЮЮ**, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

20.10.2021\_  
(дата)



Вікторія Горова\_  
(ім'я, прізвище)