

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

КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ЗПР

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студентка 291М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової) програми «Спеціальна
освіта»
Велієва Нігяр Гусейн-кизи
Керівник доцентка Сокур І.В.
Рецензент к.пед.н., доцентка Воропай Н.А.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ 1. Психолого-педагогічна характеристика дітей із ЗПР	8
1.1. Затримка психічного розвитку як особлива форма дизонтогенезу дитини.....	8
1.1.1. Затримка психічного розвитку пов'язана із церебрастенічним синдромом.....	9
1.1.2. Психофізичний інфантилізм.....	11
1.1.3. Затримка психічного розвитку при ДЦП.....	13
1.1.4. Затримка психічного розвитку при загальному недорозвиненні мовлення.....	14
1.1.5. Затримка психічного розвитку при важких сенсорних деприваціях.....	15
1.2. Своєрідність розумової діяльності дітей із ЗПР.....	16
1.3. Пізнавальна активність і навченість дітей із ЗПР.....	19
Розділ 2. Стан навчальної діяльності у дітей із ЗПР	23
2.1. Особливості діагностики ЗПР.....	23
2.2. Діагностика симптомів дезадаптації у дітей із ЗПР.....	24
2.3. Особливості процесів мислення у дітей із ЗПР.....	29
2.4. Особливості прояву окремих показників мислення у дітей із затримкою психічного розвитку.....	35
2.5. Особливості пам'яті у дітей із ЗПР.....	41
Розділ 3. Напрямки корекційно-реабілітаційної роботи із дітьми, що мають діагноз ЗПР	42
3.1. Умови та особливості проведення корекційної роботи з дітьми з ЗПР.....	42
3.2. Система виховної роботи з дітьми із ЗПР.....	49
3.3. Організація виховного процесу при порушеннях навчальної діяльності.....	52
3.4. Формування прийомів розумової діяльності у молодших школярів із ЗПР на корекційно-розвивальних заняттях.....	56
Висновки	60
Список використаних джерел	62
Додатки	
Додаток А. Бланк для методики «Карта спостережень Стотта».....	68

Додаток Б. Програми корекції для дітей із ЗПР.....	69
Додаток В. Приклади вправ на розвиток навчальних навичок у дітей із ЗПР.....	75
Додаток Г. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	95

ВСТУП

Актуальність проблеми. За даними Міністерства освіти і науки України, біля 60 % дітей, які йдуть до школи належать до групи ризику щодо соматичної та психофізичної дезадаптації. З них близько 35% складають ті, у кого ще в молодших групах дитячого саду були виявлені очевидні розлади нервово-психічної сфери. Число учнів початкової школи, які не можуть опанувати вимогами шкільної програми за останні 20 років зросло в 2-2,5 рази, досягнувши більше 30%. За даними медичної статистики, погіршення стану здоров'я учнів за 10 років

навчання (у 2004 році здоровими були визнані лише 15% дітей шкільного віку) стає однією з причин труднощів їхньої адаптації до шкільних навантажень. Напружений режим шкільного життя приводить до різкого погіршення соматичного і психоневрологічного здоров'я ослабленої дитини [1, 6, 13, 26].

Труднощі, що можуть виникнути в дитини в період початкового навчання, зв'язані з впливом великого числа факторів, здатних стати причинами шкільної неуспішності [22]:

1. Соматичне ослаблення дитини.
2. Недостатня підготовка дитини до школи.
3. Вплив соціального оточення.
4. Психологічні особливості учнів.
5. Недоліки викладання.

Причинами неуспішності до навчання в школі можуть бути: невідповідність дитини до навчання в школі, ослаблений стан у результаті тривалої хвороби, порушення зору, розумова відсталість, дефекти мови. Однак найпоширенішою причиною неуспішності учнів початкових класів, є так називана затримка психічного розвитку (ЗПР) [20].

Комплексним вивченням клінічних, психологічних особливостей дітей із ЗПР і їх потенційних можливостей займалися М.С.Певзнер, Т.А.Власова, К.С.Лебединська, Р.І.Мачинська, М.І. Фішман, Т.В. Єгорова. Їх дослідження показали, що у дітей із ЗПР практично всі нейропсихологічні показники нижче за аналогічні показники здорових дітей [13, 14, 16, 17, 19; 20].

У силу властивих їм особливостей, діти із затримкою психічного розвитку виявляються неготовими до навчання в школі. У зв'язку з цим виникає необхідність надання їм специфічної та багатогранної допомоги. Чим раніше дитина одержує таку допомогу, тим ефективніше виявляється її результат.

Діти з більш глибокою затримкою психічного розвитку можуть успішно навчатися тільки в спеціальній школі для дітей із затримкою психічного розвитку. Заняття в таких школах ведуться за програмою масової школи. Однак у ній зроблені необхідні доповнення, що мають, зокрема, метою ліквідацію тих пробілів, які утрудняють засвоєння програмного матеріалу [25].

Досвід експериментального навчання говорить про те, що затримка психічного розвитку переборюється, і діти практично наздоганяють своїх товаришів, що розвиваються нормально. Діти із затримкою психічного розвитку стають повноцінними членами суспільства, отримують здатними до самостійного життя та кваліфікованої праці [3, 12, 22].

Тож, особливості і порушення особистості дітей із затримкою психічного розвитку можуть бути виправлені тільки в результаті спеціально організованої виховної та корекційно-розвиваючої роботи, що й спонукало вибір теми дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами:

Робота виконана відповідно до теми кафедри корекційної освіти: «Зміст і технологій навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі», реєстраційний № 0119U101727 от 22.11.2019.

Отже, *метою роботи* було виявлення шляхів та методів організації корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку.

Відповідно до мети було сформульовано *задачі* дослідження:

1. Проаналізувати наукову літературу з даної тематики;
2. Відібрати відповідні методики та дослідити симптоми дезадаптації у дітей із затримкою психічного розвитку;
3. Розглянути особливості проведення корекційно-реабілітаційної роботи із дітьми із затримкою психічного розвитку;

4. Розробити заняття з корекції порушень пізнавальної та психоемоційної сфери у дітей із ЗПР.

Об'єктом дослідження є психоемоційні та когнітивні особливості дітей із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження – корекційно-реабілітаційна робота з дітьми з ЗПР.

Практична значущість роботи. Виявлені особливості організації корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку, дозволяють поліпшити стан цих дітей і підготувати їх до подальшого життя у суспільстві. Отримані дані можна використовувати при плануванні корекційної роботи із дітьми із ЗПР для здійснення індивідуально-диференційного підходу та прогнозування успішності навчальної діяльності даної групи дітей. Також результати роботи можна застосовувати при навчанні спеціалістів-дефектологів.

Новизна дослідження полягає у організації корекційної роботи дітей з затримкою психічного розвитку з метою покращення результатів навчальної діяльності.

Апробація результатів роботи. За результатами досліджень опубліковано статтю: «Формування розумової діяльності у молодших школярів з ЗПР» Всеукраїнська науково-практична конференція «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України» (м. Херсон, березень 2021 р.).

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1

Психолого-педагогічна характеристика дітей із ЗПР

1.1. Затримка психічного розвитку як особлива форма дизонтогенезу дитини

Затримка психічного розвитку – це поняття, що говорить не про стійке і необоротне порушення психічного розвитку, а про уповільнення його темпу, що частіше виявляється при надходженні в школу і виражається в недостатності загального запасу знань, обмеженості представлень, незрілості мислення, малої інтелектуальної цілеспрямованості, перевазі ігрових інтересів, швидкої перенасиченості під час здійснення інтелектуальної діяльності. Це діти, які відрізняються від дітей з порушенням психічного розвитку за своїми пізнавальними можливостями та продуктивною діяльністю. Як правило в них переважає уповільнення розвитку інтелектуальної сфери [22].

Отже, у етіології затримки психічного розвитку відіграють роль конституціональний фактор, хронічні соматичні захворювання, несприятливі умови виховання і органічна недостатність нервової системи. Основною причиною ЗПР є слабковиражені (мінімальні) органічні ушкодження мозку дитини: уроджені, або отримані у внутрішньоутробному, родовому, а також у ранньому періодах його життя.

Причинами затримки психічного розвитку дитини є порушення ендокринної системи, травми головного мозку, які перенесла дитина, можливі інтоксикації, інфекції нервової системи, генетично детерміновані захворювання. В той же час затримка психічного розвитку може бути пов'язана з несприятливими умовами виховання, так званою педагогічною запущеністю.

Питання диференціальної діагностики вродженого розумового недорозвинення від схожих станів нерідко значно впливає на долю людини й визначає стратегію й тактику лікувально-корекційних заходів, вибір типу спеціальної навчальної установи, професійну орієнтацію тощо.

Під пограничними станами розуміють такі варіанти відставання в психічному розвитку, при яких немає підстав вважати їх незворотними, але можна вважати тимчасовими. Труднощі такі стани викликають в основному в початкових класах середньої школи й узагальнюються діагнозом ЗПР (затримка психічного розвитку). Цей діагноз у значній мірі умовний, етапний і поєднує в собі різні клінічні стани відхилень у психічному розвитку. Надалі діагноз або знімається, або трансформується в певну виразну нозологічну форму [2, 10, 15].

ЗПР – один з видів дизонтогенезу, який характеризується порушеннями темпу розвитку, що відображається у порушеннях емоційно-вольової сфери та стані вищих психічних функцій за умови збереження інтелекту. Таким чином ЗПР характеризується затримкою розвитку. Група ЗПР становить приблизно 15% дітей шкільного віку [12].

За етіологічними ознаками затримки психічного розвитку можна поділити на конституціональні, церебрально-органічні, соматогенні та психогенні. Але не можна забувати, що причини й механізми формування ЗПР часто носять змішаний характер, а форм їх синдромологічного прояву може бути досить багато.

1.1.1. Затримка психічного розвитку пов'язана із церебрастенічним синдромом. Серед можливих причин виникнення такого порушення відзначають негрубі відхилення перебігу під час вагітності й пологів, черепно-мозкові травми в перші роки життя

дитини. Нерідко виявляються несприятливі внутрішньо сімейні відносини [15].

Темп і характер раннього психомоторного розвитку в таких дітей помітно не порушений, може реєструватися більш пізнє формування фразового мовлення (2,5-3 роки). У дошкільному віці діти бувають занадто дратівливі, уразливі, часто уникають підготовчих занять до школи, люблять рухливі, малозмістовні ігри, погано запам'ятовують вірші. У початкових класах школи відзначається неспроможність в оволодінні навичками читання, письма, лічби. Знижено обсяг уваги і її концентрація. Працездатність коливається протягом дня, знижуючись до його кінця (при цьому можуть бути скарги на слабкість, запаморочення, головні болі) [8].

Соматичне обстеження звичайно не виявляє істотної патології. Неврологічне дослідження виявляє дисфункції вегетативної нервової системи, іноді мікро симптоматику осередкового характеру.

За допомогою ЕЕГ можна виявити дифузійні зміни біоелектричної активності, дисфункцію серединних структур головного мозку й окремі негрубі локальні зміни в різних відділах кори головного мозку.

Психологічне дослідження виявляє виражені риси церебрастенічного синдрому. Для таких дітей характерна швидка втомлюваність, недостатність довільної уваги, нездатність до тривалої психологічної напруги. Виявляються негрубі порушення сприйняття: елементи пальцевої агнозії, розладу дермолексії, утруднення в диференціюванні деяких акустично близьких мовних звуків, іноді виникають утруднення в дізнаванні заштрихованих фігур, деформованих контурних зображень [10].

Як правило, відзначають також зниження обсягу зорової й слухової пам'яті, зменшення швидкості запам'ятовування інформації, іноді зустрічається явище амнезії слів під час називання, а також під час спонтанного мовлення.

Обстеження виявляє недорозвинення навичок аналізу просторових відносин і конструктивного мислення. Спостерігається ослаблення топографічної пам'яті. Виявляються труднощі в розумінні прийменникових і флективних оборотів мовлення [8, 9].

Діти даної категорії виявляють також ознаки порушення процесів "рядоутворення", їм важко дається запам'ятовування послідовності рухів, дій, графічних зображень, ритмічного малюнка. Вони погано запам'ятовують пори року, дні тижня, місяці, довго заучують навіть короткі вірші.

Здатність до відверненого мислення розвинена відносно непогано. Діти досить точно орієнтуються в побутових ситуаціях, правильно оцінюють людські відносини, уловлюють жарт, прихований зміст, розуміють мораль казок і байок.

Проводячи операції класифікації, порівняння предметів і явищ, діти нерідко потребують допомоги, яку вдало використовують.

Для таких дітей характерна дисграфія, дислексія, дискалькулія поліморфного характеру, оскільки вищі психічні функції, що лежать в основі засвоєння шкільних навичок, у них відстають у розвитку.

1.1.2. Психофізичний інфантилізм. Виділяють три варіанти ЗПР по типу психофізичного інфантилізму [3, 12, 22]:

1. *Гармонійний психофізичний інфантилізм*, причиною якого як правил є спадкові фактори й виснажливі захворювання у період раннього дитинства.

У дошкільному віці такі діти не викликають занепокоєння. Вони товариські, доброзичливі, привітні, відрізняються безпосередніми яскравими й виразними емоціями, досить активні й ініціативні в іграх. Охоче спілкуються з дітьми й дорослими, товариські та веселі. Однак у школі такі діти відстають у навчанні, тому що не сприймають шкільну ситуацію всерйоз, обертають усе на гру [15].

Клінічне й психологічне обстеження показує, що за фізичними показниками такі діти відстають від однолітків на 2-3 роки. У них тендітна статура, пропорції тіла як у дошкільників. Рухи плавні й витончені, міміка яскрава, виразна, нестійка. Мовлення правильне, словниковий запас достатній, нерідкі словесні штампи дорослої людини. Такі діти наївні й безпосередні у вчинках і судженнях. Психологічно вони нездатні виконувати шкільні вимоги в силу незрілості емоційно-вольової сфери. Істотних порушень уваги, гнозису, пам'яті не спостерігається. Такі діти проявляють яскраву уяву й фантазію, точно й швидко орієнтуються в побутових ситуаціях. Здатність до відверненого мислення зазвичай розвинена достатньо.

2. *Дисгармонійний психофізичний інфантилізм* може зустрічатися при негрубому ушкодженні головного мозку на ранніх стадіях розвитку [18]. У клінічній картині таких дітей, крім відставання у фізичному розвитку (спостерігається лише в частини з них) і уповільнення особистісного дозрівання, спостерігаються риси церебрастенічного синдрому. Такі діти погано переносять тривалу інтелектуальну напругу, виявляючи при стомленні або підвищену переключаємість уваги, або її патологічну інертність. Обсяг короткочасної пам'яті й здатності до тривалого утримання інформації знижені. Характерне недорозвинення здатності до аналізу просторових відносин, конструктивного праксису, операцій послідовних дій різного рівня складності. З операціями класифікації, порівняння, аналізу переносного значення такі діти справляються як правило погано, використовуючи допомогу. Логопедичне обстеження виявляє наявність дисграфії, дислексії, дискалькулії. Риси дитячої безпосередності, наївності у вчинках і судженнях сполучаються з афективною нестійкістю, конфліктністю, задиркуватістю; діти як правило егоцентричні, позбавлені самокритичності. Такі діти майже не мають друзів. Динаміка розвитку менш сприятлива, ніж при гармонійному психофізичному інфантилізмі.

3. *Психофізичний інфантилізм при ендокринній недостатності* характеризується зниженим темпом фізичного розвитку й відрізняються диспластичністю статури. Рухи їх часто неспритні й незграбні, порушені координація й послідовність рухів. Незважаючи на це, діти прагнуть до спілкування, беруть участь у загальних заходах, переживаючи в глибині душі свою "неповноцінність". Вони відрізняються підвищеною сугестивністю, прив'язані до близьких людей, ранимі, полохливі, боязкі, схильні до хвалькуватості, резонерства. Їм властиво повільне включення в роботу, підвищена відволікаємість, відсутність ініціативи, гнучкості і яскравості уяви. Темп психічної діяльності вповільнений. Все це може служити джерелом утруднень під час навчання в школі [63].

Діти погано оцінюють міжособистісні відносини, не завжди розуміють жарти, повільно на них реагують, у той же час використовують словесні штампи дорослих, схильні до моралей, що виявляє своєрідну наївність їхніх суджень.

1.1.3. Затримка психічного розвитку при ДЦП. Відхилення в психічному розвитку дитини реєструються з перших тижнів життя. Часто в них відсутні або надмірно посилені уроджені безумовні рефлекси. Після 3 місяців можуть залишатися уроджені оральні автоматизми й синкінезії. Зорове й слухове зосередження з'являється пізніше 2-х місяців. На звукові подразники діти або не реагують, або реакції носять захисний характер. Знижено здатність до фіксації погляду на предметі, що рухається. З відставанням на 1-2 місяця з'являється посмішка. З 3 місяців виявляються порушення в будові артикуляційного апарату, відхилення в процесах голосоутворення й руху [16].

Рухові порушення поряд з розладом тактильних і м'язово-суглобових відчуттів утруднюють дитині одержання інформації про форму предметів, їхню величину, особливості матеріалу з якого вони

зроблені. Більша частина дітей із ДЦП має різні порушення зору й слуху. У всіх дітей, уражених ДЦП, виявляють риси церебрастенічного синдрому, порушення функцій довільної уваги, пам'яті, емоційну лабільність і недостатню диференційованість емоцій, збідніння мотиваційної сфери. Затримується розвиток просторових відомостей, повільно накопичується запас відомостей про навколишній світ у силу відносної ізолюваності на ранніх етапах онтогенезу [10].

При спастичній і геміпаретичній формах ДЦП приблизно 1/3 дітей страждає розумовим недорозвиненням, в інших реєструється затримка психічного розвитку (головним чином за рахунок недорозвинення навичок аналізу просторових відносин і конструктивного мислення). У силу оптико-просторової недостатності при навчанні виявляються дисграфія, дислексія, дискалькулія. Здатність до абстрактно-логічного мислення може розвиватися в достатньому ступені. Діти часто сенситивні, вразливі [22].

При гіперкінетичній формі ДЦП у дітей спостерігається зниження гостроти слуху й відставання в розвитку навичок абстрактно-логічного мислення в той час як конкретно-дійове мислення розвивається в них у достатньому ступені. Часто вони недостатньо критичні до своєї поведінки, нерідко безтактні, не враховують тонких ситуативних моментів у міжособистісних відносинах. У таких дітей можуть бути вповільнені розумові операції. Буває, що вони розгальмовані у рухах, настирливі, афективні, нестійкі, егоцентричні.

У дітей із ДЦП при погіршенні соматичного стану нерідкі неврозоподібні прояви й депресії з переживаннями невизначеності свого майбутнього. Часто спостерігаються страхи, пов'язані з переміщеннями в просторі.

1.1.4. Затримка психічного розвитку при загальному недорозвиненні мовлення. Своєрідна затримка психічного розвитку

спостерігається в дітей з моторною (експресивною) аномалією [23, 26]. Розумові операції на конкретно-дійовому й наочно-образному рівні зазвичай реалізуються досить успішно. У той же час у таких дітей реєструються різноманітні розлади мовленнєвих операцій: перекручення звукової й складової структури слів, різноманітні аграматизми, бідність словника, надмірне звуження або розширення значення вживаних слів, розірваність висловлювань тощо. Формування абстрактно-логічного мислення через важкі мовленнєві порушення відстає в розвитку, що породжує утруднення в спілкуванні з однолітками, затягує етапи шкільного навчання.

1.1.5. Затримка психічного розвитку при важких сенсорних деприваціях. *Затримка психічного розвитку при важких порушеннях слуху.* Затримка психічного розвитку в глухих дітей стосується, головним чином, словесно-логічного мислення, у той час як невербальні функції інтелекту розвиваються у звичайний термін. Перші засвоєні глухими дітьми слова мають надмірно широкий зміст і довго не здобувають значущості як засіб спілкування. Тільки протягом першого року навчання йде процес збільшення словника з поступовим звуженням і уточненням значень слів. Однак ще тривалий час діти зазнають труднощів у використанні слів у різних контекстах. Предметні позначення для них істотніші, ніж більш узагальнені, а розуміння належності того самого об'єкта або явища до різноаспектних узагальнень для глухих є досить складним. Все це утруднює процес переходу перцептивних дій у понятійні операції [24].

До підліткового періоду життя в глухих дітей часто спостерігаються реакції, обумовлені переживанням свого дефекту, іпохондричні скарги, але можуть проявлятися й навпаки, завищена самооцінка, риси інфантилізму, наївності, підвищеної сугестивності й недостатній самостійності. При глухоті, яка викликана органічним

ураженням головного мозку, можливі виражені симптоми церебрастенічного синдрому.

Затримка психічного розвитку при важких порушеннях зору.

У дитячому віці стан порушення зору викликає формування загальної моторики в дитини. Обмеження рухової активності призводить до уповільненого формування просторових уявлень, розвитку конструктивного мислення, спостерігається своєрідність мовлення й вербального мислення. Діти можуть мати багатий словниковий запас, копіюючи мовлення дорослих людей, але при цьому слова часто позбавлені конкретного змісту. Міркування нерідко схоластичні, вживання понять є неадекватним. Така затримка психічного розвитку часто ускладнюється характерологічними особливостями й невротичними реакціями. Гіперопіка дитини з раннього віку призводить до підвищеної сугестивності, залежності від думки оточуючих. У той же час часто виявляється уразливість, замкнутість, почуття власної ущербності, примхливість, егоїстичність, схильність до самоаналізу, патологічне фантазування, тривожність. У деяких випадках відзначаються побоювання нових ситуацій, схильність до дотримання твердого порядку, що доходить до педантизму. Невдачі нерідко викликають невротичні реакції й провокують патологічне формування особистості за істеричним, іпохондричним й депресивно-аутичним типами [18, 24].

1.2. Своєрідність розумової діяльності дітей із ЗПР

У дослідженнях видатних вчених (Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, А.Н. Леонтєва, А.В. Запорожця, Г.С. Костюка, А.А. Люблинської та ін.) сформульована теоретична концепція, відповідно до якої виділяються три форми людського мислення: наочно-діюча, наочно-образна і понятійна (словесно-логічна) [2, 5, 6, 13, 14, 16].

У дорослої нормальної людини ці форми досягають досить високого розвитку й співіснують як складна діалектична єдність: залежно від характеру розв'язуваних завдань і від умов, у яких протікає діяльність, на перший план можуть виступати то одні, то інші форми мислення.

Переважаюча роль певної форми мислення залежить не тільки від характеру розв'язуваних завдань та їх змісту. Істотне значення мають також індивідуальні особливості людини сформовані на її минулому досвіді, що стали звичними способами та прийомами розумової діяльності. Але незважаючи на широкий діапазон існуючих індивідуальних розходжень, формування розумової діяльності в людини протікає як закономірний процес переходу від простих форм до усе більш складних. На різних вікових етапах ці форми мислення відіграють у пізнавальній діяльності людини неоднакову роль. Повний огляд робіт із проблем змісту і форм мислення на різних етапах розвитку дітей здійснений Т.В. Розановою. [23]

У клінічних дослідженнях дітей із затримкою розвитку (Т.А. Власова, М.С. Певзнер; Г.Е. Сухарєва, Т.А. Власова, К.С. Лебединська, М.Г. Рейдибойм) [2,5, 6, 13, 14, 16, 24] указується на недорозвинення в таких дітей пізнавальної діяльності, на більше вбогий у порівнянні з їх однолітками з нормативним розвитком, запас відомостей про навколишню дійсність. Крім того, часто відзначаються труднощі, які випробовують діти цієї категорії при вирішенні завдань на складання об'єктів за зразком або за поданням [1, 3, 4, 23].

Важливе значення для розуміння своєрідності розумової діяльності аномальних дітей категорії ЗПР мають численні дослідження із проблем шкільної неуспішності. Використовуючи великий набір експериментальних методик, були встановлені деякі особливості, що відрізняють цих дітей від їх однолітків, з нормативним розвитком.

Разом з тим була виявлена явна неоднорідність групи, що вивчалася, у якій виділилися декілька підгруп:

1. Школярі, за рівнем продуктивності при вирішенні експериментальних завдань і у деяких проявах активності, що наближаються до нормально розвинутих однолітків. Їх специфічною особливістю була більш висока результативність діяльності в індивідуальних експериментах у порівнянні з їх роботою в класі. У цих дітей відзначається відносна сформованість основних розумових операцій при зниженій пізнавальній активності.

2. Учні з нерівномірним проявом пізнавальної активності та продуктивності у виконанні завдань.

3. Діти, для яких характерне сполучення низького рівня продуктивності та майже повна відсутність активності при виконанні інтелектуальних завдань.

Дослідження З.І. Калмикової розкривають особливості володіння операціями абстрагування та узагальнення дітей із затримкою розвитку, а також особливості становлення в них продуктивного мислення. Використовуючи проблемно-синтетичну методіку діагностики навченості, З.І. Калмикова переконливо показала значне відставання дітей із ЗПР по вмінню вирішувати завдання проблемного характеру [11].

У дослідженні підтвердилося положення про те, що учні із ЗПР відрізняються від своїх однолітків по можливостях абстрагувати і виділяти істотне в матеріалі. Їм властива поверховість мислення, що особливо проявляється на словесно-логічному рівні. Інтуїтивно-практичне мислення, досить низьке спочатку, з віком трохи розвивається, що забезпечує до IV класу деякий успіх у вирішенні практичних завдань. Додаткові експерименти підтвердили висновок про досить широкий прояв недоліків мислення в дітей із затримкою розвитку.

1.3. Пізнавальна активність і навченість дітей із ЗПР

Пізнавальна активність і навченість – властивості особистості, нерозривно пов'язані одна з одною. Тільки при активності учня можливо успішне засвоєння як необхідну умову прояв активності особистості і тієї її властивості (нерозривно пов'язаного з активністю), що прийнято називати саморегуляцією. Іншими словами, опанувати психічною діяльністю – це значить навчитися довільно управляти нею. Про довільність психічних процесів, як найважливішому новотворі в розвитку дитини, у свій час писав Л.С. Виготський [5].

У дослідженнях дефектологів і фахівців в області педагогічної психології констатувалася знижена продуктивність дітей із затримкою розвитку, що проявляється в різних видах психічної діяльності - у процесах сприйняття, запам'ятовування, мислення (як словесного, так і невербального). Як показало вивчення дітей із стійкою неуспішністю в школі, більшість з яких належать до категорії дітей із затримкою розвитку, у процесі навчання інертність мислення проявляється в них у різних формах.

При навчанні у таких дітей формуються малорухомі, відсталі асоціації, відтворені ними в незмінному порядку. Подібні асоціації не піддаються перебудові. При переході від однієї системи знань і навичок до іншої, діти із ЗПР схильні застосовувати старі, уже відпрацьовані способи, не видозмінюючи їх. І навіть якщо вони засвоїли різні системи знань і способи дії з ними, то буває досить повторного рішення якихось завдань, щоб діти даної категорії, одержавши нові завдання, продовжували повторювати застосовані способи (незважаючи на те, що нові їм добре відомі). Подібні випадки свідчать про труднощі перемикавання з одного способу дії на інший і можуть розглядатися як симптоми інертності мислення [4].

Особливо яскраво ця якість розумової діяльності проявляється при роботі з проблемними завданнями, що вимагають самостійного пошуку

способів рішення. Замість усвідомлення завдання (аналізу і синтезу вихідних даних і пошуку результату), замість пошуку адекватних способів рішення здійснюється репродукування найбільш звичних способів. Фактично відбувається підміна завдання, а виразне усвідомлення поставленого завдання і підпорядкування виконуваних дій є необхідною передумовою саморегуляції.

Систематична підміна завдань (більше важких легкими, звичними) свідчить не тільки про відсутність у школяра регуляції власних дій, але і про особливості його мотивації – прагнення уникнути труднощів і помилок. Невміння мислити сполучається в цих випадках з небажанням мислити. Відхід від рішення інтелектуальних завдань позбавляє дитину можливості направляти свій розум, а тим самим негативно відбивається на її розвитку, підсилюючи феномен затримки. Уміння здійснювати саморегуляцію повинно проявлятися не тільки в умінні учня підкоряти свою діяльність поставленому завданню, але й в уявному плануванні своїх дій з наступним їх виконанням відповідно до плану, у безупинно здійснюваному самоконтролі, що дозволяє в ході роботи виправляти помилки, а після її закінчення перевірити правильність отриманого результату.

У дітей із затримкою розвитку зазвичай спостерігається ослаблення регуляції у всіх ланках процесу навчання. Якщо навіть завдання «прийняте», то виникають труднощі при його рішенні, оскільки не аналізуються його умови в цілому, не намічаються в розумовому плані можливі ходи рішення, отримані результати не піддаються контролю, а допущені помилки не виправляються. Не здійснюється самоконтроль і після одержання результату. При вимозі зробити перевірку, діти із ЗПР виконують певні зовнішні дії, не співвідносячи результат і способи його одержання з вимогами і даними пред'явленого завдання [17].

Особливості дітей із затримкою розвитку обумовлюють знижену

научуваність, тобто знижену здатність до засвоєння знань і способів навчальної діяльності. Научуваність, як і будь-яка здатність, може бути загальною і приватною.

Одним з найважливіших компонентів навченості є пізнавальна активність. Пізнавальна активність на перцептивному рівні (парадоксальний факт) дітей із затримкою розвитку значно перевершує таку у школярів з нормативним розвитком, за швидкістю розпізнавання зображень. Але, як показали експериментальні дані, більш швидке впізнавання визначається відсутністю в дітей із затримкою розвитку різноманітних гіпотез щодо характеру зображення. На відміну від них, діти з нормативним розвитком висловлюють безліч гіпотез і, в процесі впізнавання одні з них відкидають, інші додатково перевіряють, тобто доволіно регулюють власні судження.

Більше низька пізнавальна активність у дітей із затримкою розвитку характеризується й іншими показниками. Зосередженість на аналізі зображень (відсутність відволікань) спостерігається у 35% дітей цієї категорії, у той час як у групі дітей з нормативним розвитком вона спостерігалася в 100% випадків [17, 24].

Отже, у дітей із ЗПР відзначається недостатня пізнавальна активність, що, сполучаючись зі швидкою стомлюваністю і виснаженістю дитини, може серйозно гальмувати її навчання і розвиток. Так, швидко наступаюче стомлення призводить до зниження працездатності, що виявляється в труднощах засвоєння навчального матеріалу. Діти із ЗПР не утримують у пам'яті умови завдання, не можуть зосередитися на ньому, не вміють підкорятися шкільним правилам тощо. Учні цієї категорії вимагають особливого підходу до себе, багато хто з них мають потребу в корекційному навчанні, яке сполучається з лікувально-оздоровчими заходами.

Ступінь затримки психічного розвитку буває різним, в легких випадках допомога дітям із ЗПР може бути здійснена в умовах

загальноосвітньої школи. У випадках важких форм дітям краще навчатися в спеціальних навчальних закладах [17].

Нервово-психічний стан дітей із ЗПР спричиняє зміну стану активності та пасивності, робочих і неробочих настроїв. Дитина реагує на зовнішні обставини, які виводять її з рівноваги, змушують нервувати, хвилюватися.

Діти зі ЗПР не залишаються байдужими до оцінки результатів своєї діяльності: шукають в учителя схвалення, прагнуть гарних оцінок і дуже засмучуються невдачам. Як відзначають багато авторів, діти із ЗПР ефективно приймають і використовують допомогу дорослого при виконанні будь-яких завдань. В залежності від ступеня затримки психічного розвитку і матеріалу, з яким працює дитина, допомога за своїм характером може бути різною [6].

Усі діти зі ЗПР люблять заняття фізичною культурою, спортивні ігри, хоча в них виявляється рухова незручність, недостатня координованість рухів, невміння підкорятися заданому ритмові. Згодом у процесі навчання вони досягають значних успіхів [11].

Як правило, діти із ЗПР виявляють ретельність і акуратність під час прибирання класу, території, доглядаючи за рослинами і тваринами. але за умови, якщо робота не вимагає від них тривалої напруги і не монотонна [13].

Школярі із ЗПР, дорожачи довірою дорослих, можуть допускати зриви у своїй поведінці. Вони важко входять у робочий режим уроку, можуть підхопитися, пройтися по класі, задавати сторонні питання. Діти швидко стомлюються, одні діти стають млявими, пасивними, не працюють; інші – надмірно збудливі, розгальмовані, неспокійні. Ці діти дуже уразливі. Вони вимагають тактовного відношення з боку дорослих, що її оточують.

РОЗДІЛ 2

СТАН НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗПР

2.1. Особливості діагностики ЗПР

Проблеми дітей з ЗПР виявляються, як правило, як проблеми шкільної неуспішності та дезадаптації. Саме з такими питаннями батьки звертаються до психолога, іноді до педіатра. Однак, діагноз ЗПР можливо поставити набагато раніше у зв'язку зі сповільненістю темпу розвитку моторики, мовлення, несвоєчасністю, зміною фаз ігрової діяльності, підвищеною збудливістю, порушенням уваги тощо [8; 10, 17].

Основні діагностичні ознаки ЗПР (клініко-психологічні синдроми).

А. Незрілість емоційно-вольової сфери – синдром психічного інфантилізму: перевага ігрових інтересів над пізнавальними; емоційна нестійкість, запальність, конфліктність або неадекватна веселість і пустотливість; невміння контролювати свої дії і вчинки, некритичність, егоїзм; нездатність до розумових дій.

Б. Порушення інтелектуальної працездатності в зв'язку з дисфункцією вегето-судинної регуляції (церебрастенічний синдром): підвищена стомлюваність; психічна повільність або імпульсивність; погіршення концентрації уваги, пам'яті; невмотивовані розлади настрою, слізливість, примхливість і т.п.; млявість, сонливість або рухове розгальмування і балакучість, погіршення почерку; підвищена чутливість до шуму, яскравому світлу, духоті, головні болі; нерівномірність навчальних досягнень.

В. Енцефалопатичні розлади: неврозоподібний синдром (страхи, тики, заїкуватість, порушення сну, енурез тощо); стійкі розлади поведінки – синдром підвищеної афективної і рухової збудливості; психопатоподібний синдром (емоційна вибуховість у сполученні з

агресивністю; облудність, розгальмування потягів тощо); епілептиформний синдром (судомні випадки, специфічні особливості афективної сфери тощо); апатико-адинамічний синдром (млявість, байдужність, загальмованість тощо).

Г. Порушення передумов інтелекту: недостатність дрібної моторики рук; порушення каліграфії; зорово-просторові порушення: нестійкість графічного образу цифр і букв, дзеркальність і перестановки їх при читанні і написанні; труднощі орієнтації в межах зошитового листа; порушення звуко-літерного аналізу і звукової структури слів; труднощі засвоєння логіко-граматичних конструкцій мовлення, обмеженість словникового запасу; порушення зорової, слухової, слухомовленнєвої пам'яті; труднощі концентрації і розподілу уваги, фрагментарність сприйняття.

Взагалі ж для діагностики психологічних та психофізіологічних якостей дітей із затримкою психічного розвитку використовують стандартні психодіагностичні методики, зазвичай, з урахуванням віку і стану досліджуваної дитини [16].

2.2. Діагностика симптомів дезадаптації у дітей із ЗПР

Стан когнітивної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку досліджено досить широко []. Спираючись на вищезначені дослідження, для розробки корекційних заходів, були визначені симптоми дезадаптації у дітей із ЗПР. Дослідження було проведено на базі Комишанської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів м.Херсона. У дослідженні взяло участь 12 учнів (7 хлопчиків та 5 дівчаток) 1 класу індивідуально-психологічної корекції (ІПК), віком 7 років.

Дослідження симптомів дезадаптації у дітей із ЗПР були проведені за допомогою методики “Карта спостережень” Д. Стотта (додаток А). Зміст цієї методики полягає в тому, що добре знаючий дитину дорослий, відзначає на спеціальному бланку ("карті") наявність у дитини тих форм

поведінки або характеристик особистості, що описані в переліку симптомів дезадаптації (закреслюючи відповідний номер). Заповнити карту можуть і вчителі, і батьки, але для інтерпретації отриманих даних необхідна спеціальна професійна підготовка тому, що значення окремих поведінкових реакцій для загального синдрому дезадаптації є різним: кілька важких порушень можуть "важити" більше, ніж безліч незначних, і визначений висновок у кожному окремому випадку вимагає професійного урахування різної додаткової інформації.

Розглянемо основні симптоми, притаманні досліджуваним дітям.

За показником *недовіри до нових людей, речей, ситуацій*. Наявність цього симптому веде до того, що будь-який успіх коштує дитині великих зусиль. У 59% досліджуваних було виявлено менш явні симптоми; а у 41% – ця ознака є вираженою.

Результати *депресивного стану* представлено на рис. 2.1.

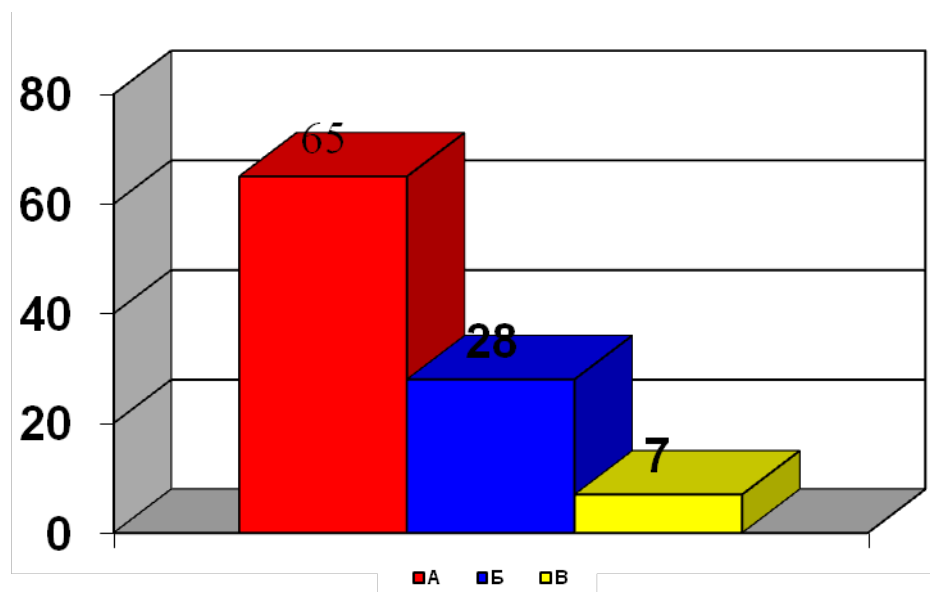


Рис. 2.1. Діагностика стану депресії у досліджуваних дітей

Примітка: А - час від часу спостерігаються різного роду перепади активності, зміна настрою; Б - схильність до роздратування, фізіологічне виснаження; В – виражена форма депресії

Відхід у себе. Цей симптом ми спостерігали у 19% досліджуваних дітей. Його ознаками є уникання контактів з людьми, самоусунення. У

дитини спостерігається захисна установка стосовно будь-яких контактів з людьми, неприйняття почуття любові, що виявляється до неї.

По показниками "тривожність стосовно дорослого" та "ворожість стосовно дорослого", результати представлено на рис. 2.2 та 2.3 відповідно. З'ясовано, що у 47% дітей проявляється тривога стосовно інших дітей, тобто тривога дитини за прийняття себе іншими дітьми, яка часом приймає форму відкритої ворожості по захисному типу.

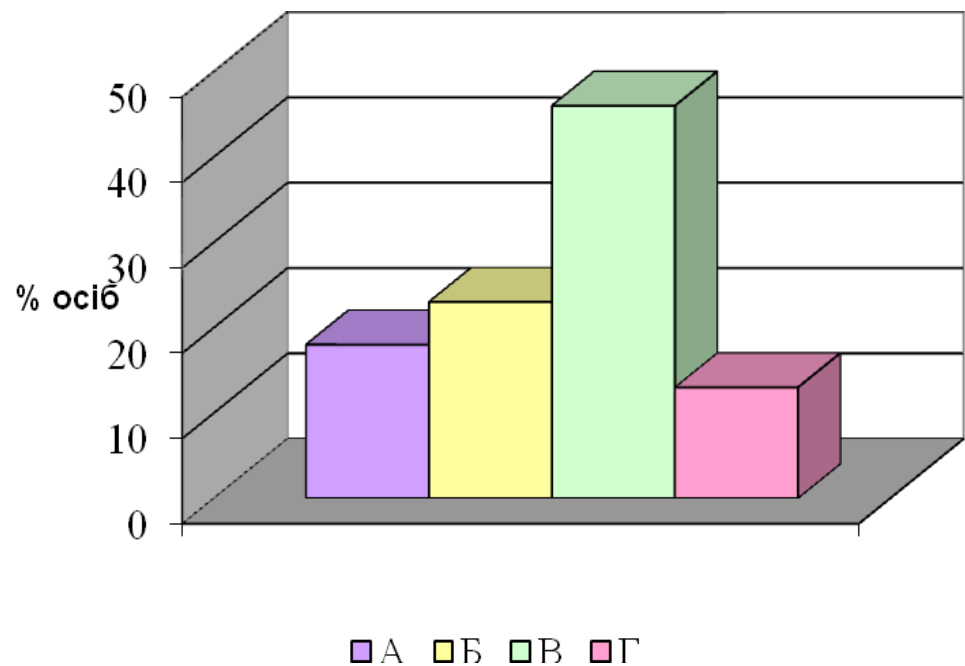


Рис. .2.2. Дослідження ступеня вираженості почуття тривожності стосовно дорослих у досліджуваних дітей

Примітка: Симптоми: А - дитина намагається переконатися, "приймають" і чи люблять його дорослі; Б - дитина звертає на себе увагу і занадто домагається любові дорослого; В - дитина виявляє велике занепокоєння тим, чи "приймають" її дорослі; Г – дитина не виявляє означеного симптому

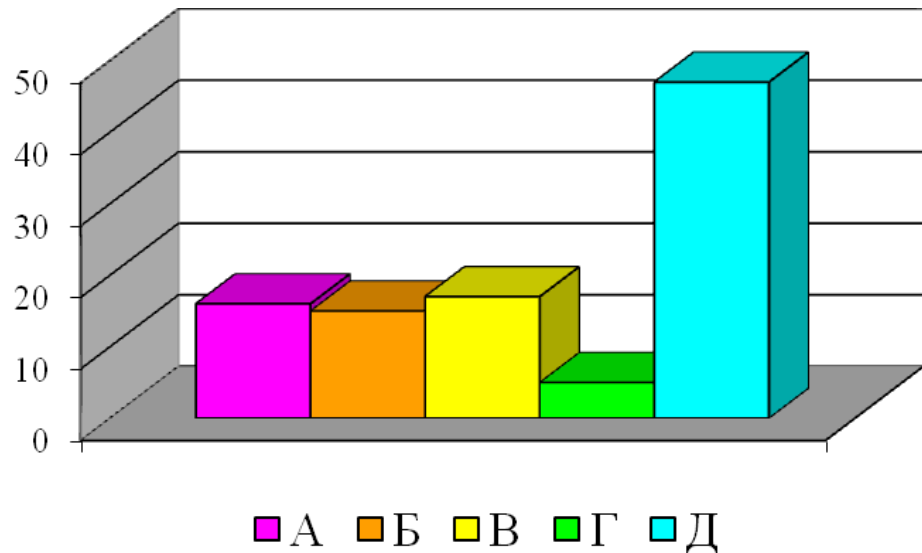


Рис. 2.3. Дослідження ступеня вираженості почуття ворожості в досліджуваних дітей стосовно дорослих

Примітка: Симптоми: А - дитина виявляє різні форми неприйняття дорослих, котрі можуть бути початком ворожості або депресії; Б - дитина відноситься до дорослих то вороже, то намагається домогтися їхнього доброго відношення; В – відкрита ворожість, що виявляється в асоціальній поведінці; Г – повна, некерована, звична ворожість; Д - дитина не виявляє означеного симптому

Показники *асоціальності* у дітей виявились такими (рис. 2.4). У 53% досліджуваних виявлялася *ворожість до інших дітей* (від ревнивого суперництва у 36%, до відкритої ворожості у 17%). Симптом “*невгамовність*”, проявами якого є нетерплячість, нездатність до роботи, що вимагає посидючості, концентрації уваги і міркування; схильність до короткочасних і легких зусиль; уникання довгострокових зусиль, виявили у 79% дітей.

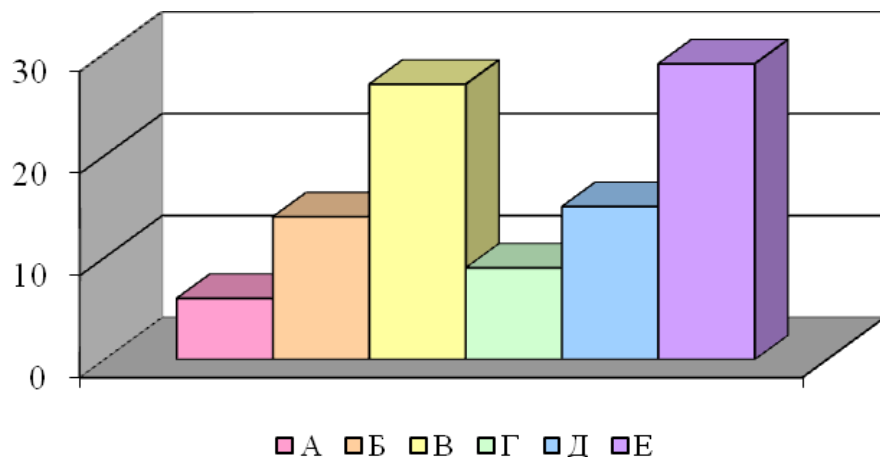


Рис. 2.4. Діагностика стану асоціальності у досліджуваних дітей

Примітка: Симптоми: А - відсутність старань сподобатися дорослим; Б - дитина виявляє певний ступінь незалежності; В – відкрита ворожість, що

виявляється в асоціальній поведінці; Г – відсутність моральної відповідальності; Д - дитина вважає, що дорослі надмірно втручаються в її справи; Е - дитина не виявляє означеного симптому

У 85% досліджуваних виявлявся стан *емоційної напруги*, причому у 55% він свідчить про емоційну незрілість. У 12% – про серйозні страхи, а у 18% цей стан проявляється у прогулах і непунктуальності. Відповідно, у 65% було виявлено *невротичні симптоми* (гострота їх може залежати від віку дитини; вони також можуть бути наслідками існуючого раніше порушення), прояви яких були як соматичні, так і психологічні. Відмітимо, що 79% дітей мають несприятливі *умови середовища*. 14% досліджуваних мають прояви *раннього сексуального розвитку*. За даними медичного обстеження майже 100% дітей мають ті чи інші проблеми зі здоров'ям, від функціональних розладів до серйозних порушень. Неврологічне дослідження виявляє дисфункції вегетативної нервової системи, іноді розсіяну мікросимптоматику осередкового характеру.

Причинами виникнення тривоги, страхів, невпевненості у собі визначають конфлікт дитини з самою собою, суперечливість її прагнень, неузгодженість проблем. Тому було сформульовано припущення щодо подолання вищезазначених труднощів та протиріч. Вони вимагають проведення корекційних заходів, які можна сформулювати наступним чином:

1. Корекція типології внутрішньо особистісних протиріч дітей із ЗПР;
2. виявлення умов подолання внутрішньо особистісних протиріч та здійснення їх психолого-педагогічної корекції.

Велику кількість існуючих методів психокорекції необхідно застосовувати з метою послаблення або усунення відхилень у розвитку недоліків психо-емоційної сфери дітей з ЗПР, серед них виділяють як класичні (психоаналіз, самоаналіз, психодрама, терапія неврозів, трансфер, розмовна терапія, тілесна терапія), так і нові (теорія

переоцінного консультування, групова психотерапія, онтопсихологічна музикотерапія, гештальттерапія, трансакційний аналіз, психологічне дзю-до, гуманістична психотерапія, практична психотехніка, нейролінгвістичне програмування).

2.3. Особливості процесів мислення у дітей із ЗПР

Питання розмежування вродженого розумового недорозвитку від схожих станів значно впливає на долю дитини й визначає стратегію й тактику лікувально-корекційних заходів, вибір типу спеціального навчального закладу, підбір спектра професійних можливостей.

Під граничними станами ми розуміємо такі варіанти відставання в психічному розвитку, при яких немає підстав вважати їх незворотними, а можна вважати тимчасовими. Такі стани викликають труднощі переважно у початкових класах школи й мають загальний діагноз ЗПР (затримка психічного розвитку). Цей діагноз у значній мірі умовний, етапний і поєднує в собі різні клінічні прояви відхилень у психічному розвитку. Надалі діагноз або знімається, або трансформується в певну нозологічну форму. Тому, проведення диференційних досліджень має важливе значення як з теоретичного, так і з практичного погляду. Причому, диференціація потрібна як при відмежуванні розумової відсталості від затримки психічного розвитку, так і при відокремленні ЗПР від умовної норми.

Провідним симптомом олігофренії є недостатній розвиток вищих форм пізнавальної діяльності, тобто процесів узагальнення і абстрагування. Розумово відсталим важко абстрагуватися від конкретних несуттєвих деталей, виділяти головне, істотне, відходити від поодинокого і бачити загальне (М.С.Певзнер, Т.А. Власова, С.Д. Забрамна ін.) [5,6]. В межах проведеного дослідження ми порівняли розвиток основних операцій мислення у дітей досліджуваних груп.

Основний акцент ми ставили на вербальному компоненті як найбільш важливому при соціальній та подальшій професійній адаптації дітей із затримкою психічного розвитку.

При аналізі результатів дослідження мислення дітей досліджуваних груп, а саме: дітей , що мають нормальний інтелект та дітей із затримкою психічного розвитку, отримано наступні результати (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Показники мислення у дітей досліджуваних груп (бали)

Показники	Компоненти процесу мислення	
	Вербальний	Невербальний
Діти із ЗПР	89,4	86,7
Діти з нормативним розвитком	99,3 ●	110 ●

Примітки: ● – порівняння між групами дітей із ЗПР та дітей із нормальним інтелектом;

Вірогідність статистичної похибки: ● - $p < 0,05$

З'ясовано, що в дітей із ЗПР, показник вербального мислення вище ніж показник невербального, хоча дана різниця не є статистично достовірною. В групі дітей з нормативним розвитком показники вербального компоненту мислення нижче, ніж показники невербального. Результати нашого дослідження в цілому підтверджують літературні дані про залежність рівня розумового дефекту від ступеня розвитку загального інтелекту та його компонентів [50]. Так, ми отримали достовірну різницю при порівнянні як показників загального інтелекту так і його вербального і невербального компонентів у дітей досліджуваних груп (див. табл.2.1).

Також ми провели аналіз даних окремо за такими напрямками: „Загальна обізнаність”; „Розуміння понять”; „Математичні навички”; „Встановлення схожості”; „Словниковий запас”; (табл. 2.2, 2.3).

Таблиця 2.2

Показники мислення дітей із ЗПР

Діти	Загальна обізнаність	Розуміння понять	Математичні навички	Встановлення схожості	Словниковий запас
1	11	10	11	15	5
2	5	6	7	7	0
3	7	10	8	16	6
4	11	5	9	7	3
5	6	8	0	6	1
6	8	11	10	12	5
7	6	7	7	13	4
8	7	13	11	14	6
9	10	6	5	9	4
10	6	7	2	11	3
11	6	11	0	14	7
12	7	7	7	12	2
13	6	9	10	10	4
14	8	10	5	15	4
15	8	9	6	13	4
16	5	6	3	9	0
17	6	8	7	16	5
18	9	6	6	13	3
19	12	7	11	13	4
Середнє знач.	7,8	8,2	6,6	11,8	3,7

Таблиця 2.3

**Показники вербального компоненту мислення у дітей з
нормативним розвитком**

Діти	Словниковий запас				
	Загальна обізнаність	Розуміння понять	Математичні навички схожості	Встановлення	
1	11	10	11	15	5
2	12	11	10	14	7
3	7	10	8	16	6
4	7	13	11	14	6
5	8	11	10	12	5
6	8	11	10	12	5
7	9	10	11	10	7
8	7	13	11	14	6
9	10	6	5	9	4
10	12	7	11	13	4
11	6	11	0	14	7
12	8	11	10	12	5
13	6	9	10	10	4
14	8	11	10	12	5
15	8	9	6	13	4
16	8	11	10	12	5
17	6	8	7	16	5
18	8	11	10	12	5
19	12	7	11	13	4
20	12	11	10	14	7
Середнє значення	8,65	10,05	9,1	12,85	5,3

Ми порівняли показники окремих компонентів мислення у досліджуваних дітей (табл.2.4, рис. 2.5.).

Таблиця 2.4

**Порівняльна характеристика розвитку окремих компонентів
мислення в групах досліджуваних дітей**

Групи досліджуваних	Загальна обізнаність	Розуміння понять	Математичні навички	Встановлення схожості	Запас словниковий	Повторення цифр
Діти із ЗПР	7,8	8,2	6,6	11,8	3,7	10,8
Діти з нормативним розвитком	8,65	10,05 ●	9,1 ●	12,85	5,3 ●	14,65 ●

Примітки: ● – порівняння між групами дітей із ЗПР та дітей із нормальним інтелектом;

Вірогідність статистичної похибки: ● - $p < 0,05$

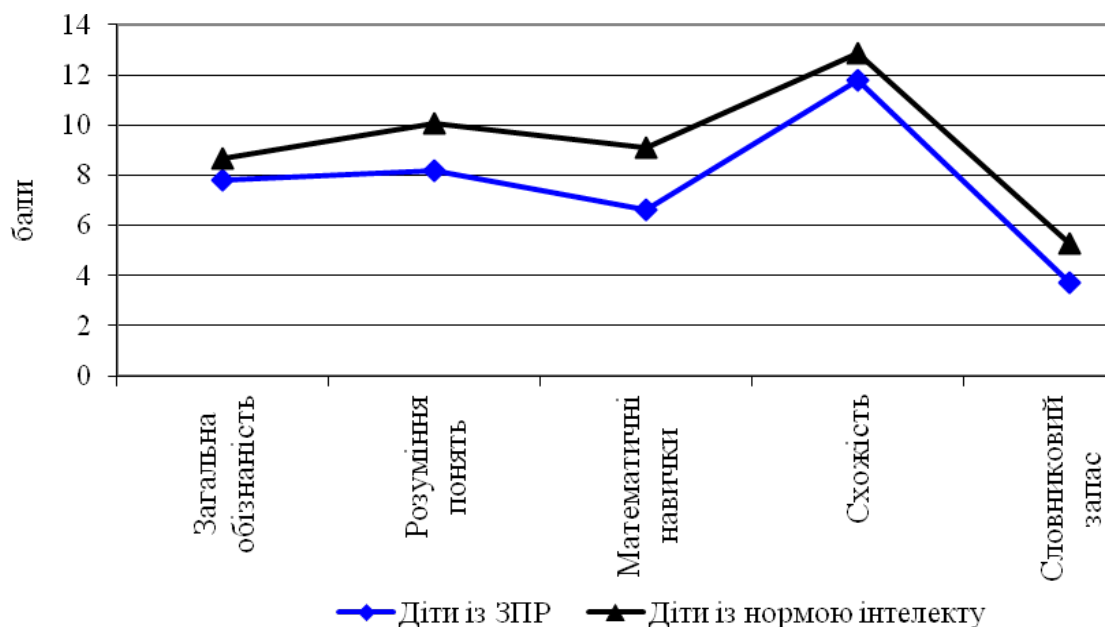


Рис.2.5 – Окремі показники мислення у досліджуваних дітей

З'ясовано, що показники загальної обізнаності, які характеризують запас простих знань про навколишнє середовище та суспільство, у дітей із ЗПР достовірно вищий, ніж у дітей із розумовою відсталістю (відповідно 7,8 та 4,5 бала). Достовірної різниці між показником загальної обізнаності, якій характеризують запас простих знань про навколишнє середовище та суспільство, між дітьми із ЗПР та дітьми з

нормальним інтелектом не виявлено, хоча показники у дітей із ЗПР є нижчими (відповідно 7,8 та 8,65 бала).

Це свідчить про достатню кількість елементарних уявлень про навколишнє середовище у дітей із затримкою психічного розвитку.

Порівнюючи дані за другою групою показників, які дозволяють оцінити здатність до розуміння змісту фраз, речень та суспільних норм, з'ясовано, що діти із ЗПР мають достовірно гірші показники у порівнянні із дітьми із нормальним інтелектом (відповідно 8,2 та 10,05 бала). Ми припускаємо, що у дітей із ЗПР сформовані деякі операції мислення (виділення причинно-наслідкових зв'язків тощо), але розуміння більш складних завдань є недоступним.

Порівнюючи результати за третьою групою „Математичні навички”, ми з'ясували, що діти із ЗПР мають достовірно гірші показники у порівнянні із дітьми із нормальним інтелектом (відповідно, 6,6 та 9,1 бала). Отримані дані свідчать про деякі проблеми, що виникають у дітей із ЗПР при встановленні причинно-наслідкових зв'язків та при необхідності переносити набутий досвід або набуті навички на нові об'єкти.

Цікаві дані були отримані при порівнянні показників за показником „Схожість”. Хоча діти із ЗПР мали нижчий показник розвитку цієї навички ніж діти з нормальним інтелектом, ми не встановили між цими показниками статистично вірогідної різниці. Отже, вміння класифікувати, порівнювати у дітей із ЗПР знаходиться в межах норми.

Досліджувані діти мали достовірно гірші показники при дослідження словникового запасу ніж діти контрольної групи (відповідно 3,7 та 5,3 бали). Ми припускаємо, що подібні результати є наслідком недорозвинення узагальнюючої функції слова, що ускладнює оперування поняттями.

2.4. Особливості прояву окремих показників мислення у дітей із затримкою психічного розвитку

Для з'ясування особливостей прояву окремих операцій мислення ми провели більш детальний аналіз розвитку цих процесів в середині групи дітей із ЗПР. Групу із ЗПР було поділено на 3 підгрупи: Група 1 – Діти з відносною нормою інтелекту; Група 2 – Діти з інтелектом нижче норми; Група 3 – Діти із рівнем інтелекту, що межує із розумовою відсталістю (табл. 2.5, 2.6, 2.7).

Завдяки дослідженню встановлено, що середні розвитку вербального компоненту мислення становлять 89,4 балів. Але не дивлячись, на відносно благополучні середні показники, були виявленні низькі результати по деяким окремим критеріям. Хоча ці дані мають деякі варіації в залежності від розвитку пізнавальних процесів у дітей цієї категорії.

Таблиця 2.5

Показники мислення дітей з відносною „нормою”

Діти	Загальна обізнаність	Розуміння понять	Математичні навички	Встановлення схожості	запасСловниковий
1	11	10	11	15	5
2	7	10	8	16	6
4	8	11	10	12	5
6	7	13	11	14	6
<i>Продовження табл. 2.5</i>					
7	10	6	5	9	4
8	6	11	0	14	7
10	6	9	10	10	4
14	8	9	6	13	4
15	6	8	7	16	5

16	12	7	11	13	4
Середнє значення	8,1	9,4	7,9	13,2	5

Так, 52% досліджуваних мають інтелектуальні показники в межах норми – 97,5, це результат досить високих балів по групам: „Загальна обізнаність” (8,1), „Розуміння понять” (9,4), „Встановлення схожості” (13,2), (див. табл.2.5.). Але показники по групі „Словниковий запас”(5) є незмінними і дуже низькими.

Інші 27% – мають інтелектуальні показники 86 балів, що є нижчими від норми і є результатом низьких показників по групам „Математичні навички”(6,8) та „Словниковий запас”(3,2) (табл.2.6).

Таблиця 2.6

Показники дітей з мисленням нижче норми

Діти	Загальна обізнаність	Розуміння понять	Математичні навички	Встановлення схожості	Словниковий запас
3	11	5	9	7	3
9	6	7	7	13	4
17	7	7	7	12	2
18	8	10	5	15	4
19	9	6	6	13	3
Середнє знач.	8,2	7	6,8	12	3,2

Наступна група учнів, яку ми виділили із загальної кількості досліджуваних має загальний показник 73,5 (табл.2.7).

Проаналізувавши отримані дані, можна зробити висновок, що серед дітей із ЗПР зустрічаються як діти з відносною „нормою” мислення (з низькими результатами по групі „Словниковий запас”). Діти зі зниженою нормою і низькими балами по групам „Математичні навички” та „Словниковий запас”. А також учні, інтелектуальний

показник яких знаходиться між ЗПР і РВ (дебільність). Вони мають низькі показники по всіх групах.

Таблиця 2.7

Діти із рівнем мислення, що межує із розумовою відсталістю

Діти	Загальна інтелектуальна	Розуміння	Математичні навички	Встановлення	Словниковий запас
5	5	6	7	7	0
11	6	8	0	6	1
12	6	7	2	11	3
13	5	6	3	9	0
Середнє знач.	5,5	6,75	3	8,25	1

Встановлено, що запас простих знань про навколишнє середовище та суспільство знаходиться в межах норми і становить 7,8 балів (рис. 2.6). Але порівнюючи цей результат з балами, які одержують діти з нормою інтелекту, можна зробити висновок, що досить низький рівень запасу простих знань і фактів з оточуючого світу, насамперед пов'язаний з низькою здатністю до мимовільного запам'ятовування, несформованістю мотивації та переважання наочно-образної пам'яті над словесно-логічною.

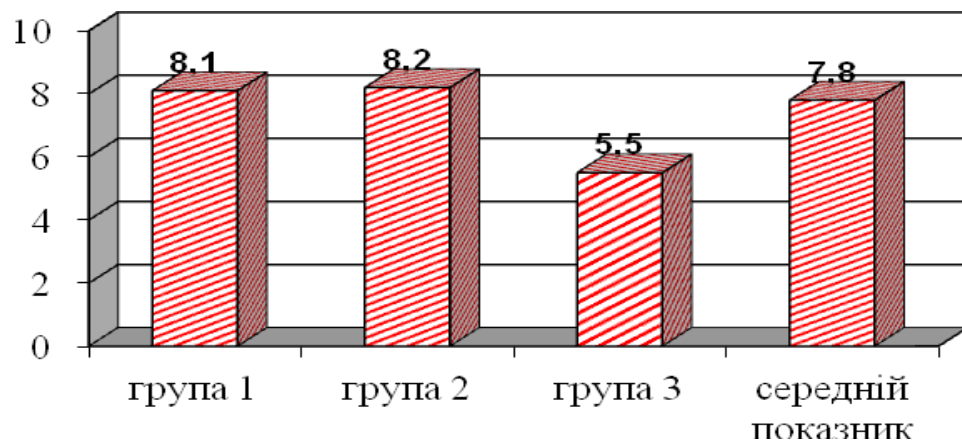


Рис. 2.6 – Середні показники загальної обізнаності 1 по підгрупах дітей із ЗПР та по групі загалом, бали

Примітка (тут і надалі):

Група 1 - Діти з відносною нормою інтелекту;

Група 2 - Діти з інтелектом нижче норми;

Група 3 - Діти із рівнем інтелекту, що межує із розумовою відсталістю

Оцінюючи здатність до розуміння змісту фраз, речень та суспільних норм отримані результати, які представлені на рис. 2.7.

У дітей із ЗПР сформовані певні операції мисленнєвої діяльності, зокрема вміння виділяти причинно–наслідкові зв'язки, оперувати конкретними поняттями та знаходити вихід із простих життєвих ситуацій.

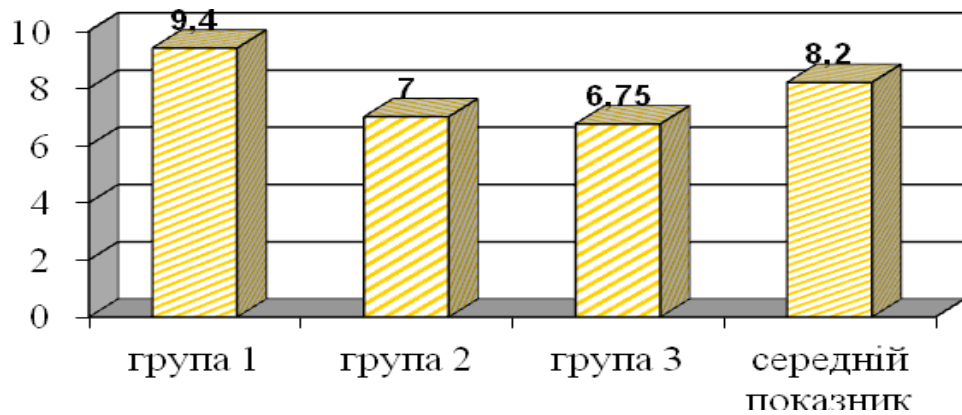


Рис. 2.7 – Середні показники за показником розуміння змісту по підгрупам дітей із ЗПР та по групі загалом (бали).

Як результат, середня кількість балів становить 8,2, що є нормальним віковим показником, хоча розуміння більш складних ситуативних завдань було недоступним.

Досить низькі показники були отримані при дослідження математичних навичок — 6,6 балів (рис.2.8).

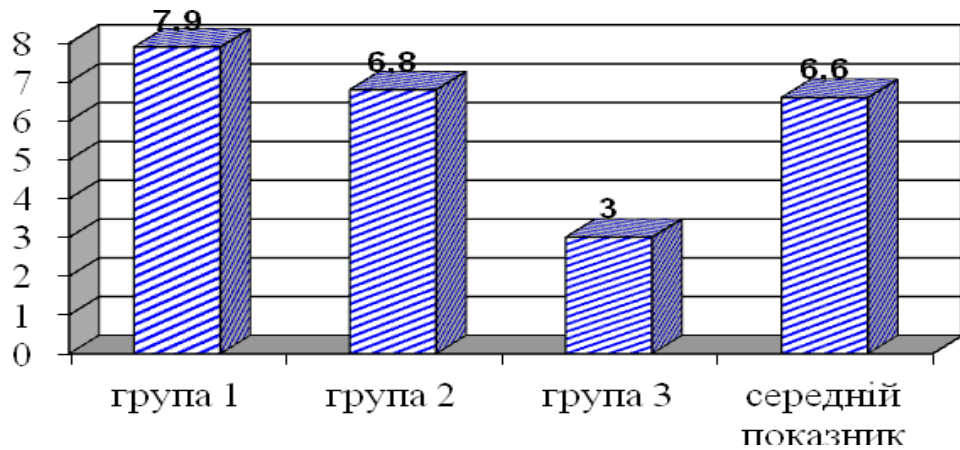


Рис. 2.8 – Середні показники при дослідження математичних навичок по підгрупам дітей із ЗПР та по групі загалом (бали).

Ці результати знаходяться в межах розумової відсталості (дебільність), що пов'язано з низькою концентрацією та стійкістю уваги, недостатніми вміннями оперувати числовим матеріалом, слабкою концентрацією та підвищеною виснаженістю нервової системи. Як наслідок, недостатнє слухове сприйняття, швидке забування, деяка сповільненість та інертність мисленневих процесів, несформованість умінь переносити уже набутий досвід в нові умови.

При дослідженні здатності до формування нових понять, вміння класифікувати, абстрагувати, порівнювати, було отримано середній показник 11,8 балів, що є досить високим показником для дітей даної категорії (рис. 2.9).

Найнижчі результати були отримані при дослідження словникового запасу. Встановлено, що здатність до розуміння і визначення змісту слів становить 3,7 балів (рис. 2.10). Даний показник знаходиться в межах розумової відсталості (дебільність). Це пов'язано з бідністю активного словника, малим запасом знань про оточуючий світ, недостатніми вміннями виділяти суттєві ознаки та здійснювати умозаключення, судження.

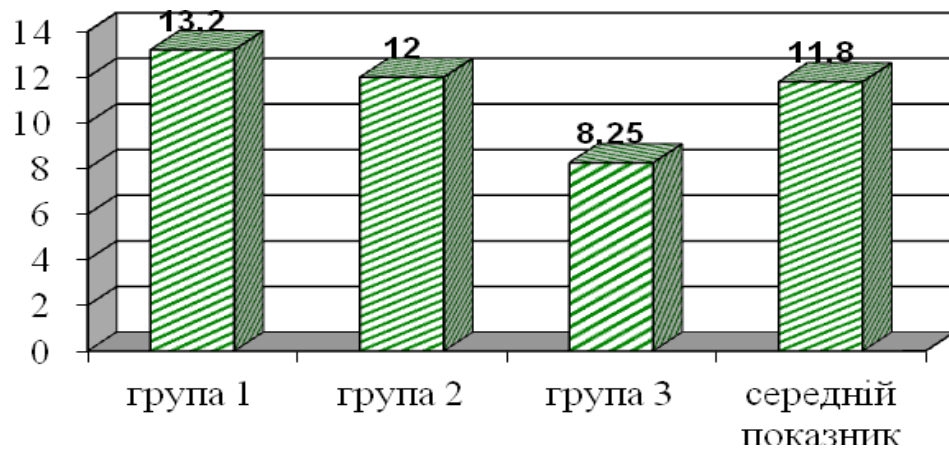


Рис. 2.9 – Середні показники за показником здатності щодо формування нових понять по підгрупах дітей із ЗПР та по групі загалом (бали).

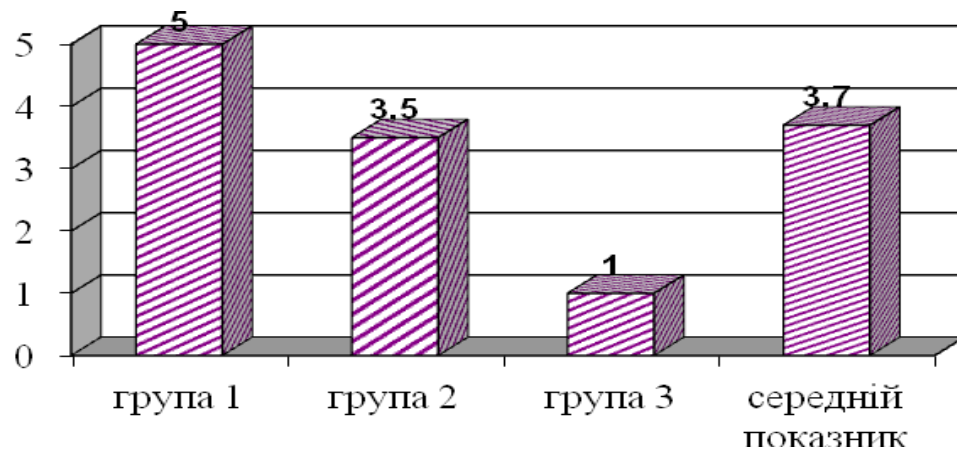


Рис. 2.10 – Середні показники при дослідженні словникового запасу по підгрупах дітей із ЗПР та по групі загалом (бали).

Також спостерігається недорозвиток узагальнюючої функції слова, несформованість асоціативного мислення, нечіткість образів та уявлень, що додатково ускладнює оперування ними.

2.5. Особливості стану пам'яті у дітей із ЗПР

Відомо, що діти із затримкою психічного розвитку та деякі категорії розумово відсталих дітей мають гарно розвинену механічну пам'ять [7]. Цей показник у дітей із ЗПР склав 10,8 бали, що достовірно нижче, ніж у контрольній групі (14,65 балів), але знаходиться в межах вікової норми.

За даними дослідження отримані середні показники — 10,9 балів (рис. 2.11).

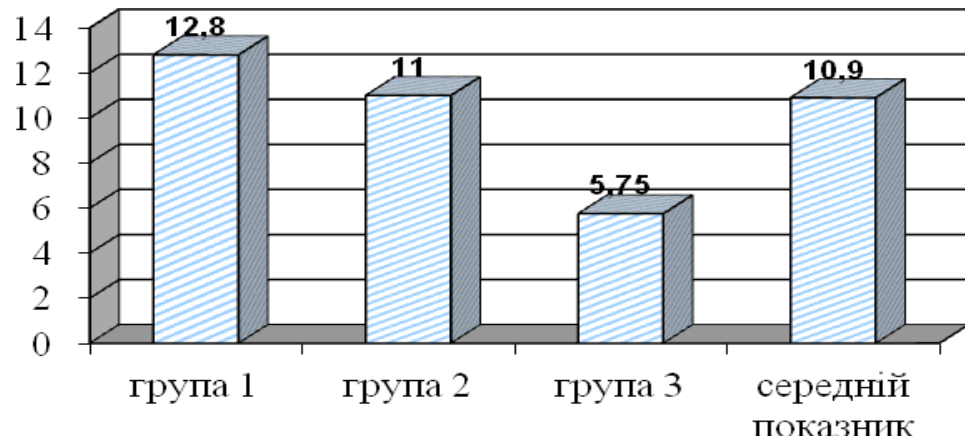


Рис. 2.7 – Середні показники за субтестом 6 по підгрупах дітей із ЗПР (бали).

Це свідчить про те, що поряд з недорозвиненими видами пам'яті та уваги, які були описані вище, діти із ЗПР можуть досить успішно використовувати збережені мнестичні функції.

Діти із ЗПР, маючи певні особливості розвитку пізнавальних процесів, зберігають загальні тенденції вікової норми.

РОЗДІЛ 3

НАПРЯМКИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ДІАГНОЗ ЗПР

3.1. Умови та особливості проведення корекційної роботи з дітьми із ЗПР

Недорозвинення фонематичного слуху, знижена здатність до запам'ятовування, недостатня сформованість основних розумових процесів є причинами того, що діти із ЗПР не можуть у строк, відведений програмою масової школи на букварний період, познайомитися із звуками рідної мови й запам'ятати букви, що їх позначають. Тому в спеціальній школі навчання читання й письму передуює спеціальна корекційна робота – підготовка до навчання грамоті. Вона здійснюється на основі спостережень школярів за явищами мови, практичних (дограматичних) порівнянь, протиставлень і узагальнень цих явищ [37].

Розвиток мовлення входить як складова частина в усі розділи навчання. У цей період необхідний максимальний розвиток і збагачення почуттєвого досвіду дітей в області рідної мови, тобто формування вмінь вслухуватися у звучання слова, дізнаватися, розрізнити й вичленити із нього звуки мови. Ця робота проводиться у два етапи [40].

На першому етапі особливе значення надається формуванню прийому вичленовування звуку із слова. Цій дії діти вчаться постійно. Підкреслена вимова звуків необхідна для того, щоб дитина навчилася чути їх у словах. Це питання тимчасове, воно сприяє розвитку фонематичного слуху й умінню розрізняти надалі звуки при звичайному проголошенні слів. Тому як тільки з'ясується, що учень чує в слові та виділяє досліджуваний звук у будь-якій позиції, йому надається

можливість здійснювати звуковий аналіз без підкресленого інтонування фонем [53].

Однак уміння виділяти із слова окремі звуки ще не забезпечує навичок звукового аналізу й синтезу, необхідних для успішного оволодіння грамотою.

Основним завданням другого етапу підготовки дітей до навчання грамоті є вироблення вміння встановлювати точне місце звуку в слові, визначення послідовності звуків, порядок, в якому вони впливають у слові.

Навчання письму дітей із ЗПР будується на основі методичних рекомендацій з даного розділу програми, призначених для масової загальноосвітньої школи.

Особливості мовлення, мислення, моторики (недостатня координованість рухів, слабкий розвиток дрібної моторики м'язів руки), загальна підвищена стомлюваність, властиві більшості молодших школярів із ЗПР, вимагають самої ретельної підготовки кожної дитини до навчання письму. Насамперед необхідно дотримувати загальні гігієнічні вимоги: парта учня повинна відповідати його росту, щоб уникнути порушень постави; відстань від першої парти до дошки – не менш 2 м, від останньої парти – не більше 8 м; світло повинно падати з лівої сторони сидячих учнів. Висота нижнього краю дошки – 85 см від підлоги; дошка повинна бути матовою [36,61].

Для виявлення індивідуальних труднощів в оволодінні письмом, звуковим і звуко-літерним аналізом, а також для надання учневі своєчасної допомоги на ряді уроків підготовки до навчання грамоті необхідна присутність логопеда.

У букварний період триває формування графічних навичок письма. Діти вчаться писати букви, їх з'єднання, слова, словосполучення та речення. Школярі вчаться списувати із друкованого і рукописного тексту, писати під диктування і по пам'яті.

Діти із ЗПР приходять до школи, як правило, не вміючи читати. Перед уроками читання на первісному етапі стоїть комплекс завдань: формування основ навичок читання, розвиток мови, а також загальний розвиток і виховання.

Підготовка до навчання читанню, так само як і письму, починається в добукварний період, спрямований на формування звукового аналізу й синтезу. У цей же період виділяється якийсь час на уроці для ознайомлення учнів з доступними художніми творами й для розвитку мовлення.

Протягом усього букварного періоду, а на початковому етапі особливо, у навчанні читанню найважливіше значення має звуколітерний аналіз і синтез текстів, що читають. Навчання читанню засновано на практичному засвоєнні дітьми позиційного принципу української грамоти.

Найважливішим завданням уроків «Ознайомлення з навколишнім світом і розвиток мовлення», які становлять невід'ємну частину курсу рідної мови, є нагромадження й систематизація уявлень і елементарних понять про природу й життя суспільства в тісному взаємозв'язку з оволодінням прийомами спостереження з аналізом, діями порівняння, аналізу й узагальнення. Така спрямованість навчання виходить із прийнятого у вітчизняній психології й дефектології положення про те, що подолання недоліків пізнавальної діяльності вимагає спеціальної систематичної роботи над формуванням розумових операцій [45].

Для оволодіння математикою як навчальним предметом дитина до моменту надходження в школу повинна мати практичні відомості про кількість і розмір предметів, вміти оперувати невеликими сукупностями. В іграх, у повсякденній діяльності діти вчаться порівнювати предмети по деяких параметрах.

Як показали спеціальні психолого-педагогічні дослідження, до початку шкільного навчання діти із ЗПР не мають багатьох

елементарних практичних математичних знань, умінь і навичок, якими володіють їх однолітки з нормативним розвитком. Звідси впливає необхідність спеціальної корекційно-підготовчої роботи, спрямованої на заповнення пробілів у початкових математичних знаннях і практичному досвіді дітей, на створення в них готовності до засвоєння математики відповідно до програми загальноосвітньої школи. У зв'язку із цим у програмі навчання дітей із ЗПР передбачений підготовчий період, основними завданнями якого є: виявлення наявних у дітей математичних знань, формування навичок навчальної діяльності, підготовка до вивчення програмного курсу математики [48].

Дітям із ЗПР необхідні численні тренувальні вправи. Підтримувати інтерес до занять, а також попереджати стомлюваність учнів треба шляхом чергування різних видів діяльності.

Основні завдання навчання праці в школі для дітей із ЗПР ті ж, що й у загальноосвітній школі.

Специфічні корекційні завдання трудового навчання впливають із особливостей розвитку дітей цієї категорії й визначають його спрямованість на корекцію недоліків їх розумової й мовної діяльності, на підвищення пізнавальної активності, на формування навчальної діяльності. У процесі навчання праці компенсується недорозвинення емоційно-вольової сфери школярів, формуються спостережливість, наполегливість, самостійність.

Корекційна спрямованість трудового навчання припускає максимальне розширення на уроках праці міжпредметних зв'язків, і в першу чергу з такими навчальними предметами, як математика, ознайомлення з навколишнім світом і розвиток мови, тобто діти із ЗПР особливо мають потребу у вивченні того самого навчального матеріалу в різних ситуаціях, у кілька разовому повторенні й закріпленні отриманих знань, умінь і навичок [32].

Загальною особливістю дітей із ЗПР при виконанні будь-якого

виду трудової діяльності є те, що вони недостатньо уважно вислуховують інструкцію, хочуть скоріше почати діяти. У них не вироблена звичка до трудового зусилля, до організованості, до доведення початої роботи до кінця.

У цих дітей є відставання й у розвитку окремих позитивних якостей особистості і норм моральної поведінки, формування яких становить необхідну частину трудового навчання й виховання.

Зроблений акцент на негативній стороні характеристики дітей із ЗПР переслідує певну мету – показати важливість і необхідність здійснення на уроках праці цілого комплексу корекційних завдань. Підсумовування недоліків дітей не повинно закреслювати їх позитивних якостей, які дозволяють їм опановувати навчальною програмою в обсязі масової загальноосвітньої школи. Діти цієї категорії можуть продуктивно працювати, добре використовувати допомогу, здійснювати перенесення засвоєних навичок або способу дії в нові умови. Ця обставина безсумнівно може бути використана як один з факторів диференціальної діагностики при рішенні питання розмежування ЗПР та розумової відсталості [41,57].

Фізичне виховання дітей із ЗПР є невід'ємною частиною гармонійного розвитку особистості й нерозривно пов'язане з їх розумовим, моральним, трудовим і естетичним вихованням.

У ході навчання фізичній культурі вирішуються оздоровчі, освітні та корекційні завдання. У підготовчому класі воно спрямовано на зміцнення здоров'я й фізичного розвитку дітей, на формування та удосконалювання ряду рухових умінь і навичок, координації рухів, розвитку дрібної моторики кисті руки і т.п. Ці завдання також передбачають повідомлення учнем елементарних відомостей питань зміцнення здоров'я й фізичного розвитку (про правильну поставу, дихання, руховий режим), прищеплювання гігієнічних навичок.

Щоб повністю реалізувати вимоги навчальної програми та домогтися необхідного ефекту в процесі навчання, учитель фізкультури повинен мати дані про особливості психофізичного розвитку та своєрідності рухової сфери цих дітей [55].

Спочатку викладачеві необхідно втримуватися від бажання вчити дітей відразу всьому. Треба чітко і точно розпланувати матеріал і зосередити увагу на вирішенні невеликої кількості завдань, які зводяться до наступного:

- виявлення рівня фізичної підготовленості учнів даного класу, уміння виконувати елементарні рухи та найпростіші команди;
- виявлення індивідуальних особливостей рухової сфери та елементарних знань із питань фізичного виховання;
- навчання перевдягання в спортивну форму та акуратне складання шкільної форми;
- навчання побудові в одну шеренгу та у колону по одному.

Контрольні вправи наприкінці року показують, що систематична робота на уроках фізкультури, спрямована на поетапне, здійснюване в посиленому темпі формування передбачених програмою рухів, з докладним їх поясненням і попереднім показом, з постійним повторенням і закріпленням, приводить до того, що учні досить точно опановують багатьма фізичними вправами. Моторна сфера дітей, що розвивається на уроках фізкультури, їх рухова активність, просторове орієнтування сприятливо позначаються згодом на навчальній діяльності в процесі всіх уроків навчального циклу [64].

Однією з форм спеціальної корекційної роботи з учнями із ЗПР є уроки ритміки. Змістом уроків є музично-ритмічна діяльність учнів, що дозволяє впливати на емоційно-вольову сферу дітей, удосконалювати рухові навички, сприяє розвитку мислення, довільної уваги, пам'яті, формуванню позитивних якостей особистості.

Гімнастичні та танцювальні вправи, доступні для дітей із ЗПР, ритмічні вправи із звучними інструментами, вільні рухи, ігри і танці виконуються з музичним супроводом, що розвиває в школярів почуття ритму, музичний слух і пам'ять, сприяє розумінню засобів музичної виразності.

Поряд з удосконалюванням рухових навичок відбувається розвиток загального м'язового тону, просторового орієнтування, поліпшується постава, підвищується весь життєвий тонус дитини, що згодом позитивно позначається на всій навчальній діяльності.

Отже, зміст навчання заснований на навчальному матеріалі масової школи, однак розроблені для початкових класів спеціальні програми відрізняються істотною своєрідністю. Навчання по цих програмах забезпечує корекцію недоліків розвитку дітей, воно спрямовано на розвиток розумової діяльності учнів, на розширення запасу знань і подань, необхідних для засвоєння шкільних предметів, на формування інтелектуальної активності [42].

У програмі підготовчого класу з української мови та математики уведений значно більше тривалий, ніж у масовій школі, підготовчий період, метою якого є ліквідація пробілів у знаннях і практичному досвіді, що утворилися в дітей у дошкільні роки, а також первісна підготовка до засвоєння основ утворення. Із цією же метою для дітей, що надходять із масової школи, уведений тривалий період повторення. Основна увага в ці періоди приділяється розвитку фонематичних подань, звуковому аналізу і синтезу, формуванню первісних знань про кількість і кількісні відносини [47].

Вивчення найбільш важких розділів програм з української мови, математики, природознавства протягом усього початкового навчання випереджається особливими пропедевтичними розділами, завданням яких є накопичення дітьми практичного досвіду, спостережень і відомостей як бази для наступного засвоєння нового матеріалу.

Особливе корекційне значення має програма «Ознайомлення з навколишнім світом і розвиток мови», що крім змісту загальноосвітньої школи включає специфічний розділ «Властивості предметів, орієнтування в просторі», необхідний для формування узагальнених понять про кольори, форму, розмір предметів, про властивості матеріалів, про розташування предметів у просторі. Корекційні завдання вирішуються шляхом навчання аналізу, порівнянню, узагальненню, розрізненню явищ і понять [46].

Істотне значення для корекційного навчально-виховного процесу мають ретельно продумані приклади та методи навчання з урахуванням індивідуального підходу до учнів. Для дітей із ЗПР принципово важливим є оптимальне сполучення практичних і теоретичних розділів навчання, чергування розумової напруги та розрядки, організація систематичних спостережень, формування прийомів розумової діяльності. Надзвичайно значущим є посилення словесної регуляції діяльності дітей і нормалізація навчальної діяльності в цілому [62].

У виховній роботі велике значення має подолання негативного відношення дітей до навчання, створення довірчих відносин з дорослими, формування учнівського колективу на основі залучення кожного учня до активної суспільно корисної діяльності й посильної продуктивної праці. Успішності навчально-виховного процесу сприяє єдність педагогічного й медичного впливу на учнів. Розроблено систему лікувально-профілактичної роботи, що включає як медикаментозну терапію й фізіотерапію, так і лікарський нагляд за режимом і санітарно-гігієнічними заходами.

3.2. Система виховної роботи з дітьми із ЗПР

Види корекційної допомоги дітям із ЗПР, які використовуються у процесі виховної роботи є такими:

1. актуалізація мотиву дії,
2. створення емоційних ігрових ситуацій;
3. організація уваги і посилення мовленнєвого контролю;
4. зменшення обсягу і темпу роботи.

Довгострокові види допомоги:

1. формування довільних форм діяльності,
2. тренування функціонально незрілих і ослаблених функцій [29].

Прогноз психічного розвитку й успішність навчання дітей залежать від ранньої діагностики ЗПР, вчасного лікування проблем нервової системи та вчасно розпочатою системою корекційно-розвиваючих заходів у дошкільному і шкільному віці, сприятливим психологічним кліматом у родині.

У спеціальних школах з дітьми з ЗПР проводиться значна корекційна робота, яка розвиває спостережливість, узагальнення, формує, уміння самостійно добувати знання і користуватися ними. Невід'ємною частиною корекційного виховання дітей зі ЗПР є нормалізація їхньої навчальної діяльності, що характеризується неорганізованістю, імпульсивністю, низькою продуктивністю.

Діти із ЗПР характеризуються превалюванням гальмівних процесів, тому діяльності нормалізація діяльності складає важливу частину корекційного навчання таких дітей, здійснювана на всіх уроках і в позаурочний час.

Для дітей із ЗПР характерними є порушення пізнавальної активності, працездатності, цілеспрямованості та у порівнянні з відносно більш високими показниками мислення і пам'яті.

Корекційна робота з формування навчальної діяльності може здійснюватися на уроках з будь-якого шкільного предмету, але переважно на уроках праці, на яких в учнів із ЗПР формуються всі етапи

діяльності і коригується багато негативних рис особистості, таких як нерішучість, розгубленість тощо [35].

Перші відхилення у розвитку спостерігаються вже в ранньому віці. Тому слід звернутися до спеціалістів відносно відповідного до віку розвитку дитини, а при постановці діагнозу ЗПР, необхідно якомога раніше надати дитині корекційного впливу [27].

Дитині необхідно прищеплювати навички самообслуговування, її треба учити спілкуватися з однолітками і дорослими. Необхідно знайомити дитину з навколишнім світом, водити її на прогулянки, екскурсії, у походи. Усе це буде сприяти розширенню її кругозору, збільшенню словникового запасу, емоційному розвитку. Особливу увагу варто звернути на формування інтересу до гри і навчання.

Діти з даною патологією вимагають допомоги дорослих під час здійснення будь-якої діяльності. За умови неможливості надання допомоги з боку батьків, доцільно помістити дитину в спеціальну установу, де їй буде надана необхідна кваліфікована допомога, або запросити фахівця-дефектолога для домашнього навчання дитини.

Діти з затримкою психічного розвитку можуть навчатися у загально освітніх закладах, в інклюзивних класах за умови обізнаності вчителя щодо даної патології, чи при наявності у класі помічника вчителя-дефектолога. При вираженій ЗПР варто відвідувати спеціальні групи при дитячих садах, учитися в спеціальних школах. Для них організуються класи ІПК в загально освітніх школах [31,56].

Для таких дітей програма початкової школи розрахована на 5 років навчання з додатковою лікувально-гігієнічною та профілактичною роботою з метою усунення чи послаблення недоліків.

Виховна та корекційна робота будується в залежності від особливостей прояву затримки психічного розвитку.

Своєчасне виявлення причин, що приведуть до неуспішності і дезадаптації учнів, і впровадження інноваційних технологій виховання

та навчання можуть поліпшити умови навчання дітей розглянутої категорії, що буде своєрідною адекватною компенсацією невстигання у навчанні цих дітей.

Успішна робота будь-якої освітньої установи стає немислимою без кваліфікованої виховної корекційно-розвиваючої роботи, заснованої на результатах комплексної діагностики і нових науково обґрунтованих організаційних методичних форм діяльності [8,30].

Система корекційно-розвиваючого навчання – це форма диференціації освіти, що дозволяє вирішувати задачі сучасної активної допомоги дітям із труднощами в навчанні й адаптації до школи і є найбільш ефективним при створенні оптимальних педагогічних умов для дітей із труднощами в навчанні і проблемами в соматичному і нервово-психічному здоров'ї. Саме в цих класах можлива послідовна взаємодія діагностико-консультативного, виховного, корекційно-розвиваючого, учбово-профілактичного і соціально-трудового напрямків діяльності.

3.3. Організація виховного процесу при порушеннях навчальної діяльності

Психологічні і педагогічні фактори так переплетені і взаємозалежні в процесі навчання, а саме навчання настільки пов'язане із вихованням, що розділити їх можна тільки досить умовно.

Педагогічна корекція - це додаткові заняття, проведені педагогом для засвоєння необхідних програмою знань, умінь і навичок, що дитина не може засвоїти самостійно, коли більшість дітей з цим справляються. (Якщо з програмою не справляється більшість дітей, то корекції повинні бути піддані фактори навчального процесу: сама програма, методика викладання, стиль педагогічного спілкування тощо) [25,59].

Звичайні прийоми, використовувані в педагогічній корекції – це пояснення, багаторазове повторення, вправа, схвалення й осудження. Іноді цього виявляється досить, щоб дитина відновила свою "навчальну компетентність" і змогла потім учитися самостійно. Однак іноді причиною неуспішності можуть бути порушення в розвитку інтелектуальної або особистісної сфери, і тоді необхідна ще і психологічна корекція.

Психологічна корекція при ЗПР (іноді її визначають як "психологічна допомога", "підтримка", "супровід" – розходження між цими поняттями в даному випадку несуттєві) спрямована на вплив на загальний розвиток дитини, а не засвоєння окремої навчальної дисципліни [54].

Аналіз особливостей пізнавальної діяльності невстигаючих школярів показав, що в них маються дві фундаментальних відмінності від устигаючих.

Перше – розходження в рівнях пізнавальної активності. Це виявляється в тім, що "устигаючі" виявляють більш високий інтерес і готовність до рішення різноманітних пізнавальних задач, здатність до самостійного пошуку варіантів, виділення незрозумілого, незнайомого; уміння пояснити що є незрозумілим.

Якщо дітей спеціально спонукують задавати питання про те, що їм незрозуміло, те вони "навчаються запитуванню" і починають досить часто звертатися до дорослого за роз'ясненнями, навіть якщо раніш це не було їм властиво. Таким чином, один з напрямків психологічної корекції при затримці психічного розвитку – це стимуляція і підтримка пізнавальної активності дитини, позитивне емоційне підкріплення різних її проявів, створення умов для розвитку [28].

Перша з обов'язкових умов для розвитку пізнавальної активності дітей – саме емоційне підкріплення. Коли дитина виявляє цікавість до чого-небудь, варто допомогти їй цей інтерес реалізувати. Для цього

найкраще "приєднатися" до її інтересу і досліджувати разом з ним факт або явище, що залучили її увагу. Завдяки цьому може бути реалізована друга умова для розвитку пізнавальної активності, а саме – навчання думати, задавати питання, щоб щось краще зрозуміти; а також усунення страху зробити помилку, що можна використовувати у будь-якій сфері життя [49].

У випадку якщо в дитини склалося стійке негативне відношення і до школи, і до процесу навчання, то на перших етапах психологічної корекції, може бути, краще взагалі виключити навчальний матеріал із занять по розвитку пізнавальних здібностей.

Одна з головних задач психологічної корекції – відновити у дитини бажання вчитися. Мова йде саме про відновлення, тому що, як показують психологічні дослідження, існує уроджена "фундаментальна людська потреба витягати зміст із навколишніх нас світу і робити це при довільному контролі" [5, 39].

Ідея про "довільний контроль" є ключем до розуміння причини, по якій ця чудова потреба в дитини може знижуватися. Такою причиною є насильницьке обмеження, твердий зовнішній контроль у пізнавальній діяльності дитини збільшуваний часто негативними оцінками її особистості і розуму при помилкових діях, що помилковими є часто тільки з погляду дорослого, що не вміє або не бажаючого вникнути в хід дитячого судження.

При побудові внутрішнього образу навколишнього світу (а саме розширенням і уточненням цього образу займається школа) будь-яка людина прагне до погодженості своїх уявлень та відповідності їхньої реальності, що перевіряється діями, заснованими на цих уявленнях. Усвідомлення невідповідності свого образу світу і реальності, природно, веде до бажання позбутися від цієї невідповідності. І тут спостерігаються дві принципово різні позиції: одні люди самостійно шукають такі невідповідності, їм приємний процес прояснення суті

речей, яких вони не розуміють; інші бояться усвідомити свою помилку, намагаються захиститися від цього усвідомлення й відходять від рішення проблем. Тому, якщо в дитини з'являється бажання вчитися, психологічна корекція має бути спрямована на заохочення. На пошук невідповідностей та умов для навчання, які фахівець здійснює у кожному випадку індивідуально.

Природа тут дає підказку: у житті дитини існує діяльність, що робить приємність сама по собі, незалежно від мети – це ГРА. Взагалі в дитини-дошкільника з нормативним розвитком гра і пізнавальна активність практично нероздільні. У психологічній корекції школярів з порушеннями навчальної діяльності варто повернутися на попередню сходинку вікового розвитку і ще раз пройти по ній, щоб легше було рухатися далі.

Третя умова для розвитку пізнавальної активності – зміцнення позитивної самооцінки дитини. Іноді вже в дошкільників складається негативне уявлення про свої здібності. З психологічних досліджень відносин дітей до рішення пізнавальних задач відомо, що частина дітей, виявившись перед необхідністю виявити пізнавальну активність, реагують висловленнями типу "Я не можу", "Я дурний", "Я не знаю, як це зробити" або навіть "Я тупий".

Отже, шлях виховної роботи при втраті пізнавальної мотивації є таким:

1. заохочення готовності до пошуку протиріч, невідповідностей.
2. створення таких умов, при яких уже сам пошук доставляв би задоволення незалежно від його результату.
3. зміцнення позитивної самооцінки дитини.

Уявлення дитини про саму себе завжди страждає при повторних невдачах, тому і при психологічній, і при педагогічній корекціях важливо приділяти особливу увагу підборві завдань і вправ. Необхідно, щоб до них включалася достатня кількість таких завдань, що дитина

об'єктивно може виконати добре, і при цьому вони не були б занадто легкими - щоб вона могла одержати досвід подолання труднощів. Реакція дорослого на помилки дітей з негативною самооцінкою повинна мати форму допомоги, а не осудження [21, 58].

Друге істотне розходження в пізнавальній діяльності "успішних" і "неуспішних" учнів – в умінні здійснювати самоконтроль і саморегуляцію своїх дій. "Неуспішні" школярі навіть при знанні і розумінні правила, за яким потрібно діяти, утруднюються в самостійному виконанні завдання з ряду розумових операцій, їм необхідна постійна допомога дорослого. Розвиток здатності до самоконтролю і саморегуляції також починається вже в дошкільному віці і відбувається природніше й ефективніше всього в процесі різноманітних "ігор із правилами".

Іноді як програму психологічної корекції для школярів, які не справляються з навчанням, застосовуються розвиваючі заняття з метою розвитку пізнавальної діяльності. Їхній розвиваючий ефект і наступний вплив на навчальну діяльність визначаються тим, наскільки вони привабливі для дитини, тому що доповнення тяжких шкільних занять такими ж тяжкими "розвиваючими заняттями" може привести до зворотного, негативного результату [33].

Програми корекційно-реабілітаційних занять для дітей із ЗПР наведено у додатку Б.

3.4. Формування прийомів розумової діяльності у молодших школярів із ЗПР на корекційно-розвивальних заняттях

Корекційно-розвивальна робота учителя-дефектолога будується із врахуванням вікових і індивідуальних особливостей учнів, структури і характеру порушень, їх впливу на навчальну діяльність і загальний

розвиток дітей. Основною формою її організації є індивідуальні і групові корекційно-розвивальні заняття.

У теорії і практиці навчання дітей із ЗПР інтелектуальний розвиток розглядається як найбільш пріоритетний напрям корекційної роботи.

Важливим засобом інтелектуального розвитку і його корекції є формування прийомів розумової діяльності і, зокрема, прийомів мислення, які можуть бути визначені як способи, якими здійснюється розумова діяльність [34,59].

Спеціальне формування прийомів мислительної діяльності у дітей із ЗПР може істотно підвищити можливості їх навчання в умовах загальноосвітньої школи.

Особливістю роботи дефектолога по формуванню прийомів розумової діяльності є використання спеціальних методів, що забезпечують особливі освітні потреби дітей із ЗПР. Також важливо передбачити перенесення сформованих на заняттях умінь і навичок в діяльність учнів на уроці, зв'язок корекційних програм фахівця з навчальним матеріалом і вимогами шкільної програми [51].

Формування прийомів на заняттях дефектолога повинно забезпечувати: поступовий перехід розумової діяльності учнів з репродуктивного на продуктивний рівень, передбачати пред'явлення матеріалу від простого до складного, дозовану допомогу, врахування індивідуальних можливостей учнів; уміння працювати самостійно, виконувати завдання в словесно-логічному плані або з використанням наочних опор, адекватно реагувати на допомогу педагога.

Перераховані вище аспекти корекційної роботи реалізуються в наступних психолого-педагогічних умовах:

1. Перша умова ґрунтується на відомому положенні Л.С.Виготського „про єдність афекту і інтелекту”[9]. Для визначення рівня інтелектуальних можливостей дитини враховується „зона

найближчого розвитку” не тільки в інтелектуальному аспекті, але і в емоційному. У зв'язку з цим на заняттях здійснюється певна структуризація зовнішнього розвиваючого середовища, що включає:

- створення сприятливої емоційної ситуації, що передбачає демократичний стиль спілкування, організацію спільної діяльності дитини і дорослого, планування взаємодії з однолітками (робота над завданнями по підгрупах);

- активізацію пізнавального інтересу як засобу формування мотиваційного компонента діяльності на основі використання ігрових прийомів, елементів змагання, ефекту новизни на всіх етапах діяльності дитини.

- формування „адекватної реакції на неуспіх”.

2. Формування узагальнених прийомів, які використовуються на різному навчальному матеріалі і не залежать від його конкретного змісту, тим самим здійснюючи істотний вплив на розумовий розвиток учнів.

3. Формування прийому на наочній основі, в одних випадках з використанням практичних, „зовнішніх” дій, в інших – шляхом операцій наочними образами, тобто здійснюється перехід від „зовнішніх” дій до „внутрішніх”, тобто мислительних.

4. Формування прийомів у певній логічній послідовності шляхом поетапного переходу від репродуктивної розумової діяльності до продуктивної самостійної.

5. Мовленнєве промовляння дій на кожному етапі формування прийому розумової діяльності. Слабкість мовленнєвої регуляції діяльності, яка спостерігається у дітей із ЗПР, обумовлює необхідність включення мовного промовляння дій у всі етапи формування прийому з метою підвищення усвідомленості засвоюваного матеріалу.

6. Одне і те ж завдання може виконуватися учнями на різному рівні самостійності з використанням різноманітних видів допомоги, на вербальному і невербальному рівнях [52, 65].

Дотримання даних умов значно підвищує рівень засвоєння прийомів розумової діяльності учнями із ЗПР, що чинить суттєвий вплив на їх інтелектуальний розвиток і можливості навчання.

Відомо, що для того, щоб краще оперувати знаннями, які отримані в процесі навчання та збагачувати власний життєвий досвід, дитині необхідно оволодіти прийомами логічного запам'ятовування, вміти ефективно встановлювати асоціативні зв'язки між поняттями.

ВИСНОВКИ

1. Затримка психічного розвитку – це варіант психічного дизонтогенезу, до якого відносяться як випадки уповільненого психічного розвитку ("затримка темпу психічного розвитку"), так і відносно стійкі стани незрілості емоційно-вольової сфери й інтелектуальної недостатності, що не досягають ступеня слабоумства. До розглянутої групи належать діти із психофізичним і психічним інфантилізмом, а також діти із церебрастенічними станами.

2. Клінічними проявами наслідків таких захворювань є деяке недорозвинення складних форм поведінки, найчастіше при наявності ознак незрілості емоційно-особистісних компонентів, підвищена стомлюваність і швидка втомленість, несформованість цілеспрямованої діяльності, а також інтелектуальних операцій, основних понять і умовиводів.

3. Процес розвитку пізнавальних здібностей при ЗПР часто ускладнюється різними негрубими, але нерідко стійкими нервово-психічними розладами (астенічними, церебрастенічними, невротичними, неврозоподібними), що порушують інтелектуальну працездатність дитини.

4. Здатність приймати допомогу дорослих, засвоювати принцип дії і переносити її на аналогічні завдання, істотно відрізняє дітей зі ЗПР від розумово відсталих, виявляє більш високі потенційні можливості їхнього психічного розвитку і є тією основою, яка може бути основою при організації корекційних заходів.

5. Прогноз психічного розвитку й успішність навчання дітей у значній мірі визначаються ранньою діагностикою ЗПР, своєчасним лікуванням нервово-психічних розладів, організацією відповідних корекційно-розвиваючих заходів у дошкільному і шкільному віці, сприятливим психологічним кліматом у родині.

6. Розроблено окремі заняття з корекції порушень пізнавальної та психоемоційної сфери у дітей із ЗПР. Види корекційної допомоги дітям із затримкою психічного розвитку: актуалізація мотиву дії, створення емоційних ігрових ситуацій; організація уваги і посилення мовного контролю; зменшення обсягу і темпу роботи. Довгострокові види допомоги: формування довільних форм діяльності, тренінг функціонально незрілих і ослаблених функцій (тонкої моторики, зорово-просторового і слухового сприйняття, слухо-мовленнєвої пам'яті, слухо-рухової і зорово-рухової координації тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Акимова М.К., Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников. Учет и коррекция. М., АCADEMI, 2002. 160с.
- 2.Бех І. Д. Гуманізація спеціальної освіти аномальних дітей як соціально-педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія*, 1999.- №4. – С. 19-23.
- 3.Борякова Н.Ю. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР.— М., 1999 —546 с.
- 4.Висоцька А. М. Вивчення особливостей корекційно-виховного процесу у спеціальних школах-інтернатах. *Дефектологія*. 2001.№3. С. 13-17.
- 5.Власова Т.А. Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития. *Дефектология*. 1975. №6. С.25-30.
- 6.Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 169с.
- 7.Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников/Под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1962. 318 с.
- 8.Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Педгиз,1960. 250с.
9. Выготский Л. С. Психология развития человека М. : Изд-во «Смысл»; Изд-во: «Эксмо»,2005. 1136 с. : ил. – (Библиотека всемирной психологии).
10. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно-отсталых школьников. М.: Педагогика, 1985. 140 с.
11. Дети с ЗПР: коррекционные занятия в общеобразовательной школе : пособие для учителя, логопеда, психолога, дефектолога [Текст]. М., 2005.

12. Дмитриева, Е. Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2004. № 6. С.11 - 17.

13. Домашкевич С.А. Продуктивность и динамические особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1977. №2. С.45-56.

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

15. Заширинская О.В. Диагностика учащихся с ЗПР в процессе коррекционной работы. Сиб., 1995. 345 с.

16. Ілляшенко Т.Д., Бастун Н.А. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. К.: ІЗМН, 1997. С.128.

17. Калмыкова З.И. Особенности генезиса продуктивного мышления детей с задержками психического развития. *Дефектология* 1978. №. С.25-30.

31. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика учащихся с ЗПР. Екатеринбург, 1995. 321 с.

32. Козлова В. И., Фарбер Д. А.. Физиология развития ребенка - М.: Педагогика, 1983. 296 с.

18. Коломинский Н.А. Развитие личности учащегося вспомогательной школы. К.: Радянська школа, 1978. 262с.

19. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников/Под ред. Л.П.Носковой. Москва, Педагогика, 1989. 380с.

20. Лазоренко Т.М. Фізична підготовленість як компонент механізму психологічної адаптації до навчання дітей із затримкою психічного розвитку. *Молода спортивна наука України*: зб. наук. стат. з галузі фіз. культури та спорту, вип.4. Львів, 2000. С.317-319.

21. Лазоренко Т.Н. Структурные компоненты психологической

адаптации 6-8 летних детей с ЗПР к обучению. *Наука і освіта*. Одеса, 2001. С.64 - 67.

22. Лалаева Р.И. Особенности логопедической работы с детьми, страдающими задержкой психического развития. М.: Просвещение, 1998. 230с.

23. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. Москва, Просвещение, 1990. 400с.

24. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. *Дефектология* . 2006. №3.С.15-23.

25. Лубовский В.И. Высшая нервная и психологические особенности детей с задержкой развития. *Дефектология*. 1972. №4. С.25-35.

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

27. Максимов Н. Ю. Малютин Е.Л. Пискун В. М. Основы детской патопсихологии: учеб.пособ. К.: НПЦ Перспектива, 1999 г. 432 с.

29.Марковская И.Ф. Клиническая и нейропсихологическая диагностика детей с ЗПР. М., 1993. 521 с.

30.Маршалкин, А. П., Прокопьев А. А Специфика выполнения заданий модифицированной методики "Цветные прогрессивные матрицы"Дж. Равена детьми с пограничной умственной отсталостью [Текст] *Специальное образование*. 2008. № 11. С. 41-47.

33. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии. М., 1992. 380с.

34. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. М.: Владос, 2005. 304 с.

35. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособ. для учит. и студ. дефектол. фак.- тов пед. ин-тов / Под ред. В. В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994. 416 с.

36. Основы обучения и воспитания аномальных детей. / Под ред. А.И. Дьячкова. М.: Педгиз, 1965. 369с.
37. Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы/под ред. М. И. Соловьева. М.: Наука, 1953. 245 с.
38. Переслени Л.И. Задержка психического развития: Вопросы дифференциации и диагностики. *Вопросы психологии*. 1985. № 1. С.15-25
39. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция [Текст] / Под ред. У.В. Ульенковой. СПб., 2007.
40. Прихожан А.М., Толстых Н. Н. Выделение категорий "трудных" детей. В кн.: Рабочая книга школьного психолога. М., 1991. 586с.
41. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Педагогика, 1978. – С. 260.
42. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. – М.: Просвещение, 1970. – 430 с.
43. Рубинштейн С.Я. Основы общей психологии. С-Петер., 2015. 705 с.
44. Руденко А.В. Учебное пособие по педагогической психодиагностике. Донецк: ДИСО, 1998. 45с.
45. Свіриденко М.О. Методики вивчення розумового розвитку дітей. К.: Просвіта, 1994. 185 с.
46. Семенова, Л. Э. Особенности вербальной самопрезентации детей с ЗПР как гендерных субъектов. *Дефектология*. 2008. № 4. С. 25 - 32.
47. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М.: ВЛАДОС, 1990. 564с.

48. Слепович Е.С. Некоторые особенности общения дошкольников с задержкой психического развития. Генетические проблемы социальной психологии /под ред. Коломинского Я.Л., Лисиной М.И.) Минск: Высшая школа, 1985. 436с.

49. Специальная психология: учеб. пособ./под ред. В.И. Лубовского. М. Академия, 2005. 464 с.

50. Спеціальна психологія. Частина II/за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський держ. пед. універ. інф. - – видав. відділ, 2001. 140с.

51. Тупоногов Б.К. Коррекционно–педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития. // Дефектология – 1994. - №4 – С.9-18.

52. Тупоногов Б.К. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособ. М: ООО «Город детства», 2008. 221 с.

53. Ульенкова У. В. Дети с задержкой психического развития. - Н. Новгород, 1994. – 243с.

54. Ульенкова У.В., Лебедева О.В.–. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии М., 2005.- 214 с.

55. Учбова діяльність молодшого школяра: діагностика і корекція неблагополучностей./ за ред.Ю. З. Гільбуха. К.: ВПОЛ, 1993. 96 с.

56. Ушакова И.П, Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания: сб. науч. трудов / ред. кол. Г.И.Данилкина, И.П.Ушакова, Н.П. Долгобородова. Л.: ЛГПИ, 1974. С132-143.

57. Хохліна О. Психолого-педагогічні умови забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. *Дефектологія*. 2000.№2. С. 26-31.

58. Шамарина Е.В. Формирования познавательной деятельности младших школьников с ЗПР. *Начальная школа* . 2003.№8. С.67-73.

59. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно- педагогические аспекты. М.: Владос, 1999. 287с.
60. Шевченко, С.Г .Особенности запаса знаний и представлений об окружающей действительности детей с ЗПР к моменту поступления в школу: Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития : хрестоматия. – Спб.,2002.
61. Шмаргун В.І. Інтелектуальний розвиток дітей із ЗПР. *Рідна школа* .2004.№4.С.13-16.
62. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды /Под ред. Давыдова В.В., Зинченко В.П. М.: Педагогика, 1989. 767с.
63. Яковлева В.Д. Нові шляхи діагностико-корекційної допомоги дітям із затримкою психічного розвитку. *Рідна школа*. 1998 .№11.С.64-67.
64. Яковлева Е.Л. Опыт коррекционной работы с младшими школьниками по преодолению неуспеваемости: научно-практические проблемы школьной психологической службы. М.: Просвещение, 1987. 228 с.
- 64.Яковлева, С.Д. Формування пізнавальної діяльності дітей із ЗПР внаслідок цілеспрямованої корекційної роботи навчання. *Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Серія соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2006. Вип. 6. С.295-299.
65. Яковлева, С. Д. Стан емоційно-мотиваційної сфери дітей із затримкою психічного розвитку. *Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Серія соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський «Аксіома», 2010. Вип.15. С. 435

Додаток А

Бланк для методики «Карта спостережень Стогга»

Карта наблюдений Д. Стогга

Имя фамилия _____

Возраст _____

Дата _____

Класс _____

ИД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16								
		Д	1	2	3	4	5	6	7	9	10	8	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
			У	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13								
ТВ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16								
ВВ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
			ТД	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	11	12	13	14	15						
А	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	7	12	13	14	15	16								
Н	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	2													
				ВД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
			ЭН	1	2	3	4	5	9	10	6	7	8	11	12									
					НС	2	3	4	1	5	6	7												
						С	1	2	3	4	5	6	7											
								ср	1	2	3													
									уо	1	2	3	4	5	6	7								
В	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14										
									Ф	1	2	4	5	3										

Додаток Б.

Програми корекції для дітей із ЗПР

Програма розвитку емоційної сфери дітей.

Мета: розвиток емоційної сфери у дітей віком від 3 до 7 років.

Завдання:

1. Ознайомити дітей з основними емоціями;
2. сприяти усвідомленню своїх емоцій;
3. формувати вміння розуміти емоції інших людей;
4. розвивати здатність виражати емоцій вербально і невербально;
5. формувати вміння виражати свої негативні емоції соціально прийнятними способами;
6. навчити прийомів регуляцій і саморегуляції.

Критерії відбору дітей. Для добору дітей проводиться діагностика, метою якої є вивчення:

1. особливостей використання міміки, пантоміміки і виразності мови під час демонстрації заданої емоції;
2. розуміння дітьми емоційних станів інших людей за зображенням;
3. розуміння дітьми свого емоційного стану.

Критеріями є показники нижче середнього за двома й більше параметрами.

Етапи програми.

1. формування знань про емоції;
2. формування вміння виражати свої емоції;
3. формування вміння керувати своїми емоціями.

Критерієм переходу від одного етапу до іншого є успішне виконання більшістю дітей запропонованих діагностичних завдань.

Організація занять. У групі може бути 6-8 осіб. Частота – 1 раз на тиждень. Тривалість – 15-35 хв. (залежно від віку). Кількість занять – 20.

Структура занять.

1. Вітання. (Гра “Привітайся радісно/сумно...”)
2. Рефлексія минулого заняття. (Чи ти радів/сумував/тощо на минулому занятті? А інші діти? Чим це було викликано?);
3. Основна частина.

Методичні прийоми:

1. Прослуховування та обговорення розповідей, музичних творів;
2. Малювання різних емоцій, почуттів, настрою;
3. Розігрування етюдів;
4. Використання танцювальних технік;
5. Ігри-інсценівки;
6. Релаксаційні вправи для розслаблення, заспокоєння;
7. Рефлексія заняття (Що особливо сподобалося? Що нового сьогодні ми дізналися на занятті?);
8. Прощання (Ігри “Рукоштовання в колі”, “Сонячне проміннячко” тощо).

Критерії ефективності програми. Виконання дітьми діагностичних завдань не нижче середнього рівня за всіма параметрами.

Програма формування у дітей навичок спілкування.

Мета: розвиток дружніх взаємин у дітей віком від 5 до 7 років.

Завдання:

1. Розвиток емоційної сфери; формувати вміння розрізняти емоції і називати їх; усвідомлювати свої емоції і почуття, виражати їх;

2. формувати вміння встановлювати контакти;
3. зміцнення впевненості у собі;
4. розвиток самостійності;
5. навчити ставити запитання і відповідати на них;
6. розвиток уміння слухати та розуміти інших;
7. навчити відстоювати свою позицію;
8. Формування позитивного ставлення до однолітків

Критерії відбору дітей. Для добору дітей проводиться діагностика. У групу входять ізольовані, зневажені діти, негативні лідери.

Етапи програми.

1. Розвиток емоційної сфери (3-4 заняття);
2. формування комунікативних навичок (4-5 занять);
3. формування навичок співпраці (6-7 занять);
4. формування вміння знаходити вихід із конфліктної ситуації (2-3 заняття).

Критерієм переходу від одного етапу до іншого є успішне виконання більшістю дітей запропонованих діагностичних завдань.

Організація занять. У групі може бути 6-10 осіб. Частота – 1 раз на тиждень. Тривалість – 45-60 хв. (залежно від віку). Кількість занять – 15.

Структура занять.

1. Вітання. (На першому етапі – називаючи на ім'я, на другому – з побажанням один одному, на третьому і четвертому етапах – з компліментами);

2. Розминка. (На першому етапі – емоційні етюди. Далі – ігри типу “Рука до руки”, “Зберіться разом”, “П’ятнашки”);

3. Обговорення домашнього завдання. (На кожному занятті діти отримують домашнє завдання, виконання якого обговорюється у групі. На першому і другому етапах – малювання на теми “Мій

настрій у дитячому садку, вдома, на занятті”, “Автопортрет”, “Я та мої друзі”. На другому і наступному етапах – нові ігри вдома, у дитячому садку, на вулиці).

4. Основна частина.

5. I етап – вправи та ігри “Країна Колобоків”, “Абетка настрою”, “Маски;

6. I, III етапи – вправи та ігри “Тісно, зате тепло”, “Межа”, “Малювання клубком”, “Спільне малювання”.

7. IV етап – вправи та ігри на зразок: “Війна”, “Півники”, “Лаємося овочами”.

8. Рефлексія чи релаксаційні вправи (залежно від етапу);

9. Прощання (Ритуал прощання містить у собі ігри: “Що у партнері сподобалося?”, “Добрі побажання”, “Придумай подарунок”).

Критерії ефективності програми. Виконання дітьми діагностичних завдань не нижче середнього рівня за всіма параметрами (на останньому занятті дітям даються завдання, що потребують умінь співпрацювати, домовлятися, вирішувати суперечки).

Програма пізнавального розвитку дітей.

Мета: формування пізнавальної сфери дітей.

Завдання:

1. формування навичок довільної поведінки;
2. навчання дітей уміння виражати свої думки;
3. розвиток сприйняття, спостережливості;
4. навчання прийомів мнемотехніки;
5. розвиток уяви;
6. розвиток образного й логічного мислення;
7. розвиток великої й дрібної моторики.

Критерії відбору дітей. Для добору дітей проводиться педагогічна і психологічна діагностика. Педагоги відбирають дітей,

що мають труднощі у навчанні. Під час психологічної діагностики визначаються:

1. Довільність поведінки (використовуються ігри з правилами);
2. Співвідношення мислення і мови (“Підбери візерунок”, можна використовувати першу матрицю Равена – “Поясни, як ти це зрозумів?”);
3. Можливості сприйняття (використовують хитромудрі картинки);
4. Спостережливість (можна попросити дитину описати картинку, визначити, скільки деталей вона побачила);
5. Образне і логічне мислення (кубики Кооса, послідовні картинки);
6. Можливості пам’яті;
7. Велика і дрібна моторика.

Критерієм добору є показники нижче середнього рівня з трьох параметрів.

Етапи програми.

1. Розвиток сприйняття, великої і дрібної моторики;
2. Розвиток наочного мислення;
3. Розвиток логічного мислення, навчання прийомів мнемотехніки;
4. На кожному етапі відбувається розвиток довільної поведінки й формування вміння висловлювати свої думки.

Критерієм переходу до іншого етапу є успішне виконання більшістю дітей запропонованих діагностичних завдань (не нижче середнього рівня).

Організація занять. Перші 3-4 заняття проводяться індивідуально. Їх метою є підготовка дітей до групових занять; виявлення індивідуальних особливостей дітей; вироблення стилю групової взаємодії.

У групі може бути 4-6 осіб. Частота – 1-2 рази на тиждень. Тривалість – 25-30 хв.. Кількість занять – 20 (3-5 індивідуальних; 15 групових).

Критерії ефективності програми. Здатність дітей до навчання у школі

Додаток В

Приклади вправ на розвиток навчальних навичок у дітей із ЗПР

Група 1.

Це вправи на розвиток здібності до відтворення уявних образів (візуалізацію понять), вправи, направлені на розвиток усвідомленого сприйняття і концентрацію уваги.

Вправа №1 „Уявні образи, що відповідають поняттям прямо або опосередковано”.

Вправа проводиться в два етапи. Оскільки дітям в цьому віці складно утримувати уявний образ достатньо довго без підкріплення, то на 1-му етапі необхідно використовувати графічне зображення поняття. Дорослий говорить дітям: „Спробуйте до кожного з названих слів зробити який-небудь малюнок”. Зоровий образ, що прямо відповідає поняттю, виникає легко, майже автоматично, тоді як в разі непрямой відповідності потрібні зусилля уяви. Перелік можливих серій:

Серія 1. — *вантажівка, гнів, весела гра, дерево, покарання, цікава казка, прекрасна, погода.*

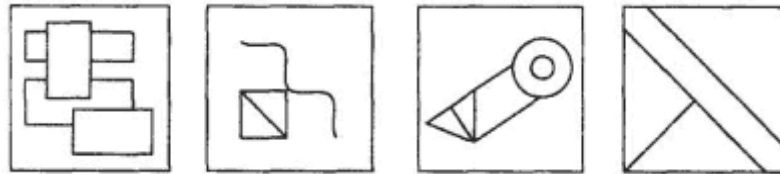
Серія 2. — *веселе свято, темний ліс, відчай, сміливість, теплий вітер, сумнів, швидкість.*

Вправа №2 (ускладнений варіант попереднього завдання).

Береться 200-300 сірників. Ви диктуєте дітям слова, а їх завдання - викладати з сірників образ, який ці слова у них викликають. (Наприклад, трактор може викликати образ ламаної лінії від звуку „р-р-р”) Сірники можна класти в будь-якому положенні, ламати. Слова диктуються з паузою в 1 хв. Після того, як закінчили диктувати слова, діти повинні по складених ними „образам-сірникам” відтворити слова. У міру тренуваності підвищується швидкість і збільшується кількість слів. Потім, коли діти навчилися створювати зорові образи, утворюючи з них конкретну форму, зверніться до іншої сторони процесу запам'ятовування

- усвідомленого сприйняття. Навчити дітей концентрувати увагу на об'єкті, який потрібно запам'ятати, допоможе вам залучити до його дослідження відчуттів як стимуляції діяльності мозку.

Вправа №3. Пробудження „відчуття деталей”. Перейдіть від конкретних зображень до абстрактних. Запропонуйте дітям спершу чотири абстрактні фігури.



Кожну з них вони повинні розглядати протягом хвилини, закриваючи при цьому останні, щоб не відволікати увагу. Потім попросіть дітей подумки уявити собі ці фігури у всіх деталях і по пам'яті накреслити кожна на папері.

Вправа №4. „Усвідомлення словникового матеріалу” (використовується для тренування як зорової пам'яті, так і слухової).

Мета цієї вправи - змусити дітей поміркувати про слова. Ведучий говорить: „Зараз я читатиму (показуватиму, залежно від тренуваного типу пам'яті) слова, почувши (побачивши) кожне слово, уявляйте собі зовнішній вигляд даного предмету, його смак, запах, звуки, які він може видавати. Наприклад, зубна паста на вигляд біла і блискуча, з м'ятним запахом і смаком гострим і солодким одночасно”. Як попереднє тренування можна запропонувати дітям спочатку описувати образи, що вголос викликаються за допомогою відчуттів, і лише після цього переходити до роботи „лише подумки”.

Папір

Гніздо

Кіт

Колесо

Палка

Волосся

Троянда

Хустинка

Сльоза

Пташка

Чобіт

Палець

Лимонад

Слон

Автобус

Вправа №5. „Пожвавлення”.

Запропонуйте дітям уявити собі якого-небудь звіра, тварину. Після того, як образ створений, попросіть їх „оживити” картинку, тобто щоб

тварина почала рухатися, жити своїм життям в уяві. Хай діти розкажуть один одному про своїх звірів. Потім підведіть підсумки, чия розповідь виявилася найцікавішою. Після вправ із живими істотами можна переходити до „оживлення” предметів. Вправа виконується спочатку із закритими очима, а потім з відкритими. Всього на різних заняттях пропонується для досягнення доброго результату оживити 50 живих істот і 100 предметів. Можна провести цю вправу як гру в чарівника: Учневі пропонується стати чарівником, здатним оживляти за допомогою чарівної палички все, що завгодно. Наприклад, він торкається в своїй уяві предмету, і той оживає, потім „чарівник” розповідає всім, що він бачить.

Всі приведені вище вправи сприяють запису інформації, що необхідна для користування короткочасною пам'яттю. При цьому дані пам'яті, що йдуть від сприйняття, відповідно до вирішуваного завдання доповнюються даними, що зберігаються в довготривалій пам'яті. В той же час, щоб спогади короткочасної пам'яті перейшли на тривале зберігання, тобто в довготривалу пам'ять, вони повинні бути спеціально оброблені, тобто структуровані і впорядковані.

Таким чином, 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 схожості і відмінності, при обов'язковій участі емоційної сфери. Це забезпечує поділ інформації на категорії (для зручності зберігання) і забезпечує її пізнавальними сенсорними знаками, що полегшують витягання з пам'яті. У зв'язку з цим робота по тренуванню довготривалої пам'яті повинна починатися з необхідності розвитку у дітей уміння порівнювати предмети, що запам'ятовуються, знаходити в них подібність і відмінність.

Для витягання ж інформації необхідне „вушко”, або „ниточка” за яку її можна було б витягувати. Таким інструментом є асоціації.

Асоціація - це психічний процес, в результаті якого одні уявлення і поняття викликають появу в думці інших. Наприклад, пригадали про свято Новий Рік - і відразу в свідомості спливли уявлення про ялинку, Снігуроньку з Дідом Морозом.

Зазвичай асоціації встановлюються швидше інтуїтивно, ніж логічно, хоча сама подібна робота неможлива без уміння знаходити подібності або відмінності. Тренуванням умінь встановлювати зв'язки (асоціації) між елементами матеріалу, присвячені ці вправи. Тут же приводяться завдання на розвиток асоціативного мислення, уміння підбирати конкретні зорові образи до абстрактних понять, а також описується мнемотехнічний прийом „нелогічні асоціації” для запам'ятовування не зв'язаних між собою слів.

Вправа №6. „Подвійна стимуляція пам'яті”.

Перед дитиною розкладають 15-20 карток із зображенням окремих предметів (наприклад, яблуко, тролейбус, чайник, літак, ручка, сорочка, автомобіль, кінь, прапорець, півень). І говорять: „Я зараз назву тобі декілька слів. Поглянь на ці картинки, вибери з них ту, яка допоможе тобі запам'ятати кожне слово, і відклади її убік”. Потім читається перше слово. Після того, як дитина відкладе картинку, читається друге слово. Потім вона повинна відтворити пред'явлені слова. Для цього учень бере по черзі відкладені убік картинки і з їх допомогою пригадує ті слова, які йому були названі.

Набір слів: пожежа, завод, корова, стілець, вода, батько, кисіль, сидіти, помилка, доброта .

Вправа №7.

Ви даєте дітям декілька слів, їх необхідно перегрупувати, об'єднуючи за якою-небудь ознакою, щоб полегшити запам'ятовування; а потім придумати історію, яка звела б їх разом.

*Ведмідь
Бджола*

*Повітря
Кім*

*Ромашка
Дзвіночок*

*Сонце
Вода*

Вправа №8 (на розвиток асоціативного мислення).

Мета цієї вправи - спонукати дітей до асоціативного мислення. Запропонуйте їм декілька слів і спільними зусиллями постарайтеся зафіксувати всі асоціації, які придуть їм на думку при читанні цих слів, наприклад:

Верблюди, гора, пустеля, кактус, пісок і т.д.

Вправа №9. „Конкретизація абстрактного”.

„Знайдіть конкретні зорові образи, які можуть асоціюватися з кожним з приведених нижче слів, наприклад, „любов/сердце”.

<i>Зима</i>	<i>Час</i>	<i>Бідність</i>
<i>Смерть</i>	<i>Обід</i>	<i>Терпіння</i>
<i>Танець</i>	<i>Енергія</i>	<i>Хвороба</i>
<i>Справедливість</i>	<i>Швидкість</i>	<i>Надія</i>
<i>Ніжність</i>	<i>Провинність</i>	<i>Щастя</i>

Всі ці вправи направлені на формування вміння встановлювати логічні асоціації, тобто розвивають логічний ряд запам'ятовування. Проте в школі часто потрібно запам'ятати матеріал, зовні логічно не зв'язаний. Для формування цього вміння ми пропонуємо наступні вправи.

Вправа №10. „Нелогічні асоціації”

Дайте дітям декілька слів, логічно не пов'язаних між собою.

Книга Квітка Сосиска Мило

Запропонуйте їм спробувати знайти асоціації, які б зв'язували ці слова. Хай вони фіксують перші асоціації, що прийшли на думку. Постарайтеся дати простір їх уяві, не обмежуйте їх рамками логічних асоціацій. В результаті повинна вийти маленька історія.

Використовуйте цю вправу як можна частіше, щоб виробити у дітей стійкий навик.

Група 2.

Приведена нижче вправа передбачає формування вміння

встановлювати зв'язки між поняттями”.

Подана пара слів служить як би ключем для виявлення цих відносин. Знаючи їх, можна підібрати пару до контрольного слова. Робота над цією вправою проводиться спільно дорослим і дитиною. Завдання дорослого – підвести дитину до логічного вибору зв'язків між поняттями, можливості послідовно виявляти істотні ознаки для встановлення аналогій. Кожне завдання досконало розбирається: знаходиться логічний зв'язок, переноситься на приведене поруч слово, перевіряється правильність вибору, наводяться приклади подібних аналогій. Лише коли у дітей буде сформовано стійке і послідовне уміння встановлювати логічні асоціації, можна переходити до завдань для самостійної роботи.

Вправа №1. „Формування уміння виділяти істотні ознаки для збереження логічного ходу думок при вирішенні довгого ряду однотипних завдань”.

Дорослий говорить дітям: „Зараз я прочитаю вам ряд слів. З цих слів ви повинні будете вибрати лише два, що позначають головні ознаки основного слова, тобто те, без чого цей предмет не існує”.

Інші слова теж мають відношення до основного слова, але вони не головні. Вам потрібно знайти найголовніші слова. Наприклад, сад... Як ви вважаєте, які з даних слів основні: рослини, садівник, собака, паркан, земля, тобто те, без чого саду бути не може? Чи може бути сад без рослин? Чому?.. Без садівника... собаки... паркану... землі?.. Чому?”

Кожне з передбачуваних слів детально розбирається. Головне, щоб діти зрозуміли, чому саме те або інше слово є основною, істотною ознакою даного поняття.

- а) Чоботи (шнурки, підошва, каблук, блискавка, халява)*
- б) Ріка (берег, риба, рибалка, вода)*
- в) Місто (автомобіль, будівля, натовп, вулиця, велосипед)*
- г) Сарай (сінник, коні, дах, худоба, стіни)*

- д) Куб (кути, креслення, сторона, камінь, дерево)
- е) Ділення (клас, олівець, дільник, папір)
- ж) Гра (карти, гравці, штраф, покарання, правила)
- з) Читання (очі, книга, картинка, друк, слово)
- и) Війна (літак, гармати, битви, рушниця, солдати)

Ця вправа дозволяє цілеспрямовано направити учнів на пошук рішення, активізувати мислення, створити певний рівень абстрагування.

Робота по формуванню у дітей уміння виділяти істотні ознаки понять, встановлювати різні відносини, готує сприятливий ґрунт для розвитку здібностей, які необхідні для утворення думок як вищого рівня в розвитку абстрактно-логічного мислення. Цілеспрямованість думок, рівень їх глибини залежить від уміння дитини оперувати змістом, розуміти переносний зміст. Для цієї роботи можна використовувати різний літературний матеріал, прислів'я, приказки, що містять в собі можливості вербалізації і трансформації тексту.

Вправа №2. „Формування здатності оперувати змістом”.

"Зараз я прочитаю тобі прислів'я, а ти спробуй підібрати до нього відповідну фразу, що відображає спільний зміст прислів'я, наприклад:

Сім разів відмір, а один раз відріж

а) Якщо сам відрізає неправильно, то не слід звинувачувати ножиці;

б) Перш ніж зробити, треба добре подумати;

в) Продавець відмірив 7 метрів тканини і відрізає;

Правильний вибір тут – „Перш ніж зробити, треба добре подумати”, а ножиці або продавець - лише певні слова і не відображають основного змісту.

1. Краще менше, та краще.

а) Одну хорошу книгу прочитати корисніше, ніж сім поганих.

б) Один смачний пиріг вартий десяти несмачних.

в) Важлива не кількість, а якість.

2. Поспішиш - людей насмішиш.

- а) Клоун смішить людей.
- б) Щоб зробити роботу краще, треба про неї добре подумати.
- в) Поспіх може призвести до безглузвих результатів.

3. Нічого на дзеркало нарікати, коли пика крива.

- а) Не варто причину невдач звалювати на обставини, якщо справа в тобі самому.
- б) Хороша якість дзеркала залежить не від рами, а від самого скла.
- в) Дзеркало висить криво.

4. Не красна хата кутами, а красна пирогами.

- а) Не можна харчуватися одними пирогами, треба вживати і житній хліб.
- б) Про справу судять по результатах.
- в) Один смачний пиріг вартий десяти несмачних.

5. Зробив діло - гуляй сміло.

- а) Якщо виконав роботу добре, можеш відпочити.
- б) Хлопчик вийшов на прогулянку.

6. Вмілі руки не знають нудьги.

- а) Петро Іванович ніколи не нудьгує
- б) Майстер своєї справи любить і уміє працювати.

7. Не все золото, що блищить.

- а) Мідний браслет блищав, як золотий.
- б) Не завжди зовнішній блиск поєднується з хорошою якістю.
- в) Не завжди те, що здається нам хорошим, дійсно добре.

Група 3.

Логічні завдання.

Логічні завдання передбачають здійснення розумового процесу, пов'язаного з використанням понять, логічних конструкцій, що існують на базі мовних засобів.

В ході такого мислення відбувається перехід від однієї думки до іншої, їх співвідношення через опосередкований зміст одних думок змістом інших, і як наслідок формулюється висновок.

Як відзначав С.Л.Рубінштейн, „в умозаключеннях, знання добувається опосередковано через знання, без яких-небудь запозичень у кожному окремому випадку з безпосереднього досвіду” [].

Розвиваючи словесно-логічне мислення через вирішення логічних завдань, необхідно підбирати такі завдання, які б вимагали індуктивного (від одиничного до загального), дедуктивного (від загального до одиничного) і продуктивного (від одиничного до одиничного або від загального до загального, коли посилення і висновки є думками однакової спільності) умозаключення.

Продуктивне умозаключення можна використовувати як перший рівень навчання — уміння вирішувати логічні завдання. Це завдання, в яких по відсутності або наявності однієї з двох можливих ознак в одного з двох обговорюваних об'єктів слідує висновок про, відповідно, наявність або відсутність цієї ознаки в іншого об'єкту. Наприклад, „у Наташі собачка маленька і пухнаста, у Іри - велика і пухнаста. Що в цих собачках однакове? різне?”

Завдання для розв'язування.

1. Саша їв яблуко велике і кисле. Коля їв яблуко велике і солодке. Що в цих яблуках спільне? різне?

2. Маша і Ніна розглядали картинки. Одна дівчинка розглядала картинки в журналі, а інша дівчинка - в книжці. Де розглядала картинки Ніна, якщо Маша не розглядала картинки в журналі?

3. Толя і Ігор малювали. Один хлопчик малював будинок, а інший - квітку з листям. Що малював Толя, якщо Ігор не малював будинок?

4. Алік, Боря і Вова жили в різних будинках. Два будинки були триповерхові, один будинок був двоповерховий. Алік і Боря жили в

різних будинках, Боря і Вова жили теж в різних будинках. Де жив кожен хлопчик?

5. Коля, Ваня і Сергій читали книжки. Один хлопчик читав про подорожі, інший - про війну, третій - про спорт. Хто про що читав, якщо Коля не читав про війну і про спорт, а Ваня не читав про спорт?

6. Зіна, Ліза і Лариса вишивали. Одна дівчинка вишивала листочки, інша - пташок, третя - квіточки. Хто що вишивав, якщо Ліза не вишивала листочки і пташок, а Зіна не вишивала листочки?

7. Хлопчики Слава, Діма, Петя і Женя садили плодові дерева. Хтось з них садив яблуні, хтось - груші, хтось - сливи, хтось - вишні. Що садив кожен хлопчик, якщо Діма не садив сливи, яблуні і груші, Петя не садив груші і яблуні, а Слава не садив яблуні?

8. Дівчинки Ася, Таня, Іра і Лариса займалися спортом. Хтось з них грав у волейбол, хтось плавав, хтось бігав, хтось грав в шахи. Яким спортом захоплювалася кожна дівчинка, якщо Ася не грала у волейбол, в шахи і не бігала, Іра не бігала і не грала в шахи, а Таня не бігала?

Ці вісім завдань мають три типи складності. Завдання 1-3 - найпростіші, для їх вирішення досить оперувати однією думкою. Завдання 4-6 – другого типу складності, оскільки при їх вирішенні необхідно зіставити дві думки. Завдання 7 і 8 - найскладніші, оскільки для їх вирішення потрібно співвіднести три думки.

Зазвичай труднощі, що виникають при вирішенні завдань з 4 по 8, пов'язані з неможливістю утримати у внутрішньому плані, в уяві всі обставини, що вказані в тексті, і вони плутаються, оскільки діти не намагаються розсудити, а прагнуть побачити, уявити правильну відповідь. Ефективний в цьому випадку прийом, коли дитина має можливість спиратися на наочні уявлення, що допомагають їй утримати всі текстові умови.

Наприклад, дорослий може зробити картинки будиночків (завдання № 4). А потім з опорою на них проводити міркування такого

типу: „Якщо Алік і Боря жили в різних будинках, то в яких з намальованих вони могли б жити? А чому не в першому, а в другому?”



До завдань 7 і 8 зручніше зробити таблицю, яка заповнюватиметься по ходу міркування. Наприклад, таблиця до завдання №7:

	ЯБЛУНІ	ГРУШІ	СЛИВИ	ВИШНІ
Слава				
Діма	-	-	-	+
Петрик				
Женя				

”Відомо, що Діма не садив сливи, яблуни і груші. Отже, біля цих дерев поряд з Дімою ми можемо поставити прочерк. Тоді, що ж садив Діма? Правильно, залишилася лише одна вільна клітинка, тобто Діма садив вишні. Поставимо в цій клітці знак „+” .

Графічне віддзеркалення структури ходу міркування допомагає дитині з'ясувати спільний принцип побудови і розв'язування завдань такого типу, що в подальшому робить успішною розумову діяльність дитини, дозволяючи справлятися із завданнями складнішої структури.

Наступний варіант завдань містить таке вихідне положення: якщо дано три об'єкти і дві ознаки, одним з яких володіють два об'єкти, а іншим один, то, знаючи, які два об'єкти відрізняються від третього по вказаних ознаках, можна легко визначити, якою ознакою володіють перші два. При вирішенні завдань подібного типу дитина вчиться здійснювати наступні розумові операції:

- робити висновок про ідентичність двох об'єктів з трьох за вказаною ознакою. Наприклад, якщо в умові сказано, що Іра і Наташа і Наташа з Олею вишивали різні картинки, то зрозуміло, що Іра і Оля вишивали однакову;

- робити висновок про те, яка та ознака, по якій ці два об'єкти ідентичні. Наприклад, якщо в завданні сказано, що Оля вишивала квітку, отже, Іра теж вишивала квітку;

- робити остаточний висновок, тобто виходячи з того, що вже відомо два об'єкти з чотирьох, які ідентичні по одному з двох даних в завданні ознак, ясно, що інші два об'єкти ідентичні по іншому з двох відомих ознак. Так, якщо Іра і Оля вишивали квітку, то інші дві дівчатка, Наташа і Оксана, вишивали будиночок.

Завдання для розв'язування.

1. Дві дівчинки садили дерева, а одна - квіти. Що садила Таня, якщо Света з Ларисою і Лариса з Танею садили різні рослини?

2. Три дівчинки намалювали двох кішок і одного зайця, кожна по одній тварині. Що намалювала Ася, якщо Катя з Асею і Оленою з Асею намалювали різних тварин?ю

4. Два хлопчики жили на одній вулиці, а два - на іншій. Де жили Петрик і Коля, якщо Олег з Петриком і Андрій з Петриком жили на різних вулицях?

Група 4.

Вправи на розвиток операцій встановлення подібностей і

відмінностей, аналізу деталей і їх синтезу.

Всі аналізовані предмети досліджуються за однією і тією ж схемою: від емоцій до логіки. Приведемо план такого аналізу.

1. Емоційне сприйняття предмету.

2. Аналіз викликаних емоцій. Проста стратегія аналізу дозволить зосередитися на головних, особливо значимих аспектах.

3. Встановлення спільного змісту.

4. Розгляд з точки зору композиції.

5. Аналіз деталей.

6. Синтез.

Описані вище прийоми допоможуть дітям навчитися упорядковувати інформацію, що запам'ятовується.

Вправа №1 „Систематизація”.

Вправа спрямована на розвиток уміння систематизувати слова за певною ознакою.

„Скажіть, які ягоди ви знаєте? Зараз я називатиму слова, якщо серед них ви почуєте слово, що позначає ягоду, то плесніть в долоні”.

Слова для пред'явлення - *капуста, суниця, яблуко, груша, смородина, малина, морква, полуниця, картопля, кріп, чорниця, брусниця, слива, журавлина, абрикоса, кабачок, апельсин.*

„Зараз я називатиму слова, якщо почуєте слово, що відноситься до ягід, хлопніть один раз, якщо до фруктів – двічі”. (Слова можна використовувати ті ж самі, можна придумати інші.)

Вправа №2. „Поділи на групи”.

„Як ти вважаєш, на які групи можна розділити ці слова? Саша, Коля, Олена, Оля, Ігор, Наташа. Які групи можна скласти з цих слів: голуб, горобець, короп, синиця, щука, снігур, судак”.

Вправа №3 „Підбери слова”

1) Підбери якомога більше слів, які можна віднести до групи дикі тварини (домашні тварини, риби, квіти, явища погоди, пори року, інструменти).

2) Інший варіант цього ж завдання. „Поєднай стрілками слова, які підходять за змістом”.

<i>М'яч</i>	<i>Квітка</i>
<i>Пальто</i>	<i>Комаха</i>
<i>Тарілка</i>	<i>Дерево</i>
<i>Мураха</i>	<i>Одяг</i>
<i>Щука</i>	<i>Посуд</i>
<i>Троянда</i>	<i>Іграшка</i>
<i>Тополя</i>	<i>Риба</i>

Подібні завдання розвивають у дитини здатність виділяти родові і видові поняття, формують індуктивне мовне мислення.

Вправа №4. „Знайди спільне слово”.

У цьому завданні містяться слова, які об'єднані спільним змістом. Їх спільний зміст потрібно постаратися передати одним словом. Вправа направлена на розвиток такої функції, як узагальнення, а також здібність до абстракції.

„Яким спільним словом можна назвати наступні слова:

- 1. Віра, Надія, Любов, Олена*
- 2. а, б, з, в, н*
- 3. стіл, диван, крісло, стілець*
- 4. понеділок, неділя, середа, четвер*
- 5. січень, березень, липень, вересень”.*

Слова для знаходження узагальнюючого поняття можна підібрати з будь-яких груп, більш менш конкретних. Наприклад, узагальнюючим може бути слово „весняні місяці”, „місяці року” і т.п.

Складніший варіант вправи містить лише два слова, для яких необхідно знайти спільне поняття.

„Знайди, що спільне в наступних словах:

а) хліб і масло (їжа)

б) ніс і очі (частини обличчя, органи чуття)

в) яблуко і суниця (плоди)

г) годинник і термометр (вимірювальні прилади)

д) кит і лев (тварини)”

Чим вище рівень узагальнення, тим краще розвинена у дитини здібність до абстрагування.

5. Завдання на порівняння.

В основі цього типу завдань лежить така властивість відношення величин об'єктів, як транзитивність, яка полягає в тому, що якщо перший член відношення порівнюється з другим, а другий з третім, то перший порівнюється з третім.

Починати навчати вирішувати такі завдання можна з найпростіших, в яких потрібно відповісти на одне питання і які спираються на наочні уявлення.

1. "Галя веселіша за Олю, а Оля веселіша за Іру. Намалюй рот Іри. Розфарбуй червоним олівцем рот найвеселішої дівчинки.



Г.



О.



И.

Хто з дівчаток найсумніший?

2. "Волосся у Інни темніше, ніж у Олі. Волосся у Олі темніше, ніж у Ганни. Розфарбуй волосся кожної дівчинки. Підпиши їх імена.



Вправа №6. „Анаграма”.

У основі цієї вправи лежать завдання комбінаторного типу, тобто такі, в яких рішення виходить в результаті створення якихось комбінацій. Прикладом таких комбінаторних завдань є анаграми - з яких необхідно скласти осмислені слова.

Запропонуйте дитині скласти слово з певного набору літер. Почніть з 3 літер, поступово довівши кількість до 6-7.

Склади слова з наступних букв:

а) д, б, у,

б) д, р, е, о, в, е,

в) л, а, н, е, п

г) а, д, о, в,

Після того, як дитина засвоїть принцип складання слів з літер, ускладніть завдання. З цією метою введіть нову умову: „Розшифруй, які тут заховані слова, і скажи, яке слово з даних зайве”.

Завдання може бути і іншого типу: „Розшифруй слова і скажи, яким спільним словом їх можна об'єднати,„

Ще варіант завдання з анаграмами: „Розшифруй слова і скажи, на які групи їх можна розподілити,„

Ці вправи дуже схожі на звичні нам ребуси. Безумовно, ребус є таким же самим комбінаторним завданням, яке ефективно може використовуватися для розвитку словесно-логічного мислення: кросворди вчать дитину орієнтуватися на визначення поняття за певними ознаками, завдання з числами - встановлювати закономірності, завдання з буквами - аналізувати і синтезувати різні комбінації.

Група 6.

Ці вправи спрямовані на розвиток абстрактно-логічного мислення.

Функціонування даного типу мислення відбувається з опорою на поняття. Поняття відображають суть предметів і виражаються в словах або інших знаках. Зазвичай цей тип мислення лише починає розвиватися в молодшому шкільному віці, проте в програму вже включаються завдання, що вимагають вирішення в абстрактно-логічній сфері. Це і визначає труднощі, що виникають у дітей в процесі опанування навчального матеріалу.

Ми пропонуємо наступні вправи, які не просто розвивають абстрактно-логічне мислення, але і за своїм змістом відповідають основним характеристикам даного типу мислення.

Вправа №1. „Формування понять на основі абстрагування і виділення істотних властивостей конкретних об'єктів”.

“Автомобіль їздить на бензині або іншому паливі; трамвай, тролейбус або електричка рухаються завдяки електриці. Все це разом можна віднести до групи „транспорт”. Побачивши незнайому машину (наприклад, автокран), запитують: що це? Чому?”

Подібні вправи виконуються і з іншими поняттями: *інструменти, посуд, рослини, тварини, меблі та інші.*

Вправа №2. „Формування уміння відокремлювати форму поняття від його вмісту”.

„Зараз я говоритиму тобі слова, а ти відповідати мені, яке більше, яке менше, яке довше, яке коротше.

- Олівець або олівчик? Який з цих предметів коротше? Чому?
- - Кит або кит? Яка тварина більша? Чому?
- - Удав або хробак? Що довше? Чому?
- - Хвіст або хвостик? Що коротше? Чому?"

Вчитель може придумати свої питання, орієнтуючись на приведені вище.

Група 7.

Ці вправи спрямовані на розвиток словникового запасу. Якість і кількість словникового запасу дитини багато в чому визначає рівень розвитку мови в цілому. Дуже важливо приділяти увагу як пасивному (тобто тим словам, які зберігаються в запасі пам'яті), так і активному (слова, які постійно використовуються) словниковому запасу. Також важливо, щоб дитина знала, які значення мають слова, уміла правильно вживати їх в самостійному мовленні.

Вправа №1. „Гра в слова”.

Назви якомога більше слів, що позначають „фрукти” (овочі, дерева, квіти, диких і домашніх тварин і птахів, іграшки, інструменти, меблі, професії).

Вправа №2.

„Зараз я називатиму тобі слова, а ти мені розповідатимеш, що цей предмет може робити. *Завірюха - мете, а грім - ..., вітер - ..., а сніг - ..., дощ - ..., а сонце - ...*”.

Не забудьте при кожній відповіді запитувати: „А що ще робить сонце, адже воно не лише світить?” Нехай дитина підбере якомога більше слів, що позначають дію.

Потім можете повторити ту ж гру навпаки: „Хто літає? А хто плаває? Що забиває цвяхи? Хто ловить мишей?”

Вправа №3. „Ознака”.

„Якщо предмет зроблений із заліза, то як він називається, який він?”

залізо папір - дерево -сніг -пух - скло -

„Назви інший предмет, такий же білий, як і сніг”.

(Такий же вузький, як і стрічка; такий же швидкий, як і річка;
такий же круглий, як і м'яч; такий же жовтий, як і диня).

Порівняй:

по смаку - лимон і мед, цибуля і яблуко;

квітку - гвоздику і ромашку,

грушу і сливу;

по міцності - мотузок і нитку, камінь і глину;

по ширині - дорогу і стежку, річку і струмок;

по висоті - кущ і дерево, гору і горб.

Вправа №4. „Слова-приятелі" (вправа на синоніми).

„Яке слово зайве, не підходить до інших слів? Чому?”

Хоробрий, дзвінкий, сміливий, відважний;

Слабкий, ламкий, довгий, крихкий

Якщо дитині незрозуміле значення якого-небудь слова, поясніть його.

Вправа №5. „Слова-неприятелі” (вправа на антоніми).

„Скажи навпаки:

холодний, чистий, твердий, товстий;

тупий, мокрий, старший, світліший;

просторий, ворог, верх, програти;

підняти, день, ранок, весна;

зима, завтра, рано, близько;

низько, рідко, повільно, радісно;

темно, сів, узяв, знайшов;

забув, впустив, насмітив, випрямив.

Вправа №6. „Один і багато” (зміна слів по числах).

„Зараз ми пограємо в таку гру: я назву словом один предмет, а ти назви слово так, щоб вийшли багато предметів. Наприклад, я скажу „олівець”, а ти повинен сказати „олівці”.

книга, ручка, лампа;

місто, стілець, вухо;

дитина, людина, скло;

ім'я, весна, друг.

„А тепер спробуємо навпаки. Я говоритиму слово, що позначає багато предметів, а ти – один”.

кігті, хмари, воїни, листя;

квіти, стільці, молодці, стебла.

Вправа №7. „Поясни слово”.

„Я хочу з'ясувати, як багато слів ти знаєш. Скажи, що таке велосипед?”

ніж, капелюх, м'яч, листок;

парасолька, подушка, цвях, вісь;

пух, алмаз, з'єднати, лопата;

меч, неприємність, хоробрий, герой;

віри, азартна гра.

Мета цієї вправи - навчити учня не лише впізнавати нові слова через пояснення, але і ясно виражати думку, вказуючи основний вигляд, використання предмету, описуючи його ознаки. Всі ці вправи ви можете виконувати кілька разів, доповнюючи ряди слів самостійно.

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.

(дата)

(підпис)

(ім'я, прізвище)

