

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

**СТАН ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА  
НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР**

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

Виконав: студентка 291М групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової) програми  
«Спеціальна освіта»  
Корнієнко Яна Віталіївна  
Керівник д.психол.н., професорка Яковлева С.Д.  
Рецензент к.психол.н., доцентка Казаннікова О.В.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Інноваційний підхід до вивчення проблеми розвитку психічних процесів дітей із ЗПР.....</b>	<b>7</b>
1.1. Психологічні засади діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів.....	7
1.2. Загальна психологічна характеристика молодших школярів із ЗПР.....	17
1.3. Педагогічна характеристика дітей із ЗПР. Основні спрямування корекційної роботи.....	21
<b>РОЗДІЛ 2. Особливості навчальної діяльності дітей із ЗПР.....</b>	<b>28</b>
2.1. Особливості уваги та сприйняття.....	28
2.2. Особливості пам'яті та мислення.....	31
2.3. Загальна характеристика вольових дій школярів.....	39
<b>РОЗДІЛ 3. Стан психічних процесів у дітей із ЗПР та методи його дослідження.....</b>	<b>43</b>
3.1. Загальна характеристика проведення дослідження.....	43
3.2. Стан психічних процесів дітей з затримкою психічного розвитку.....	44
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>61</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>63</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>70</b>
Додаток А. Методики дослідження стану ВПФ в дітей із ЗПР.....	70
Додаток Б. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	75

## ВСТУП

*Актуальність проблеми.* В наш час, гостро постає питання про поліпшення навчально-виховного процесу в класах інтенсивної педагогічної корекції (ПК), де навчаються учні з діагнозом затримка психічного розвитку (ЗПР). Навчання такої категорії дітей потребує розуміння їх особливостей та потенційних можливостей для розробки корекційних та реабілітаційних програм з метою компенсації порушення розвитку.

Актуальність дослідження пов'язана, перш за все з тим, що знання особливостей розвитку пізнавальної сфери дітей з ЗПР можуть стати і орієнтиром при діагностуванні затримки психічного розвитку, виступати ефективним критерієм корекційної роботи.

Проблема затримки психічного розвитку є однією з актуальних не тільки в дефектології, але і в загальній педагогіці, оскільки пізнавальні процеси учнів пов'язані з проблемою шкільної неуспішності. Кількість учнів початкової школи, що зустрічаються зі стійкими труднощами у навчанні, становить 35%. Знаходячись у відповідних спеціально організованих умовах, діти із ЗПР можуть при своїх потенційних можливостях подолати затримки розвитку та труднощі у навчанні і одержати повноцінну освіту на відміну від розумово відсталих дітей.

У силу особливостей розвитку пізнавальної діяльності дитини, існує необхідність психокорекції пізнавальної та емоційно-особистісної сфери дітей з діагнозом ЗПР. Найбільш продуктивна корекційно-педагогічна робота при ЗПР саме в молодшому шкільному віці. При навчанні дітей із ЗПР необхідно враховувати своєрідність розвитку пізнавальних процесів особливостей розвитку різних груп даної категорії дітей для здійснення індивідуального підходу до кожної дитини. Індивідуальний підхід під час навчання та виховання дітей із ЗПР, розуміння їх особливостей формування пізнавальних процесів, побудова реабілітаційно-корекційних програм розвитку неможливе без досконалого

знання психологічних особливостей інтелектуальної, емоційної сфер і особистості в цілому [3].

Теоретичні основи дослідження зумовлені досягненнями вікової та педагогічної психології при вивченні проблем формування знань (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Н. А. Менчинська), а також сучасних досягнень патопсихології та дефектології у виділенні специфічних особливостей розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із ЗПР (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединська, В. І. Дубовська, Т. Є. Єгорова та ін.).

Найважливішим методологічним підходом є положення про те, що вивчення і своєчасна корекція формування загальних розумових здібностей до засвоєння знань у дитини, можливі лише на основі вивчення її як суб'єкта інтелектуальної діяльності. (У. В. Ульєнкова).

Таким чином, *актуальною* проблемою є вивчення особливостей розвитку пізнавальних процесів учнів із затримкою психічного розвитку.

*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 від 22.11.19.

*Метою дослідження є* – розглянути теоретичні основи та практичні аспекти вивчення особливостей формування пізнавальних процесів учнів із затримкою психічного розвитку. Мета дослідження зумовила наступні завдання:

1. Проаналізувати літературні джерела з проблеми вивчення особливості пізнавальної сфери учнів із затримкою психічного розвитку.
2. Визначити стан сформованості пізнавальних процесів в учнів молодших класів із ЗПР.

3. Вивчити вплив пізнавальних процесів дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку на навчальну діяльність.

*Об'єкт дослідження* – процес формування пізнавальної сфери учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

*Предмет дослідження* – стан психічних процесів та їхній вплив на навчальну діяльність дітей із ЗПР.

*Методи дослідження:* аналіз наукової та науково-педагогічної літератури, узагальнення та систематизація емпіричних та теоретичних даних, спостереження, експериментально-психологічні методики: для визначення рівня розвитку уваги використовувалась методика «Знайди та викресли», Тест Липпмана та «Домальовування фігур». Для дослідження стану мислення у дітей із затримкою психічного розвитку, використовувались методика дослідження гнучкості мислення, методика «Поділи на групи» та «Лабіринт». Для дослідження пам'яті у дітей із ЗПР, були проведені методики: «Запам'ятай цифри», «Запам'ятай малюнки» та «Заучування слів», статистична обробка матеріалів.

*Практичне значення.* Результати експериментального дослідження можуть використовуватися в навчальному процесі спеціальних шкіл для дітей із ЗПР та класів ІПК масових шкіл при розробці корекційно-розвивальних програм для дітей із ЗПР молодшого шкільного віку.

*Наукова новизна* полягає в тому, що: визначено стан пізнавальних процесів учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку; обґрунтовано вплив стану психічних процесів на навчальну діяльність даної категорії учнів

*Практичне значення одержаних результатів.* Вивчення стану вольової регуляції молодших школярів з вадами інтелекту дозволило визначити індивідуальні особливості вольових процесів, які повинні враховуватись при організації їх навчання та виховання. Матеріали

кваліфікаційної роботи можуть бути використані в навчальному процесі спеціальних навчальних закладів для дітей з порушеним інтелектом.

*Апробація результатів дослідження:* представлена у статті «Особливості навчальної діяльності дітей із ЗПР»: Всеукраїнська науково-практична конференція «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України» (м. Херсон, березень 2021 р.).

*Структура роботи:* випускна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (49 назв) та додатків.

## **РОЗДІЛ 1**

### **Інноваційний підхід до вивчення проблеми розвитку психічних процесів дітей із ЗПР**

## **1.1. Психологічні засади діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів**

У вузькому розумінні, коли говорять про інтелект або розум (відповідно – інтелектуальний чи розумовий розвиток), то мають на увазі мисленнєві здібності, тобто здатність до опосередкованого і узагальненого пізнання предметів і явищ дійсності у їх істотних властивостях і зв'язках. Таке пізнання відбувається через розумові дії і операції: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікацію. Вони можуть здійснюватися на основі практичних дій з предметами, сприймання та уявлення їх властивостей і, нарешті, на основі понять, закріплених у слові. Відповідно розрізняють наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне або понятійне мислення. Усі форми мислення по-різному поєднуються у дорослої людини, характеризуючи індивідуальні особливості її інтелекту. У дітей же воно має вікові особливості [9].

Починаючи з наочно-дійового в ранньому віці, мислення у дошкільному і значною мірою у молодшому шкільному віці є переважно наочно-образним, а пізніше, у підлітковому віці, досягає своєї вищої форми – словесно-логічної. Зважаючи на вікові особливості розвитку дитячого мислення, розробляються і методики його діагностики: діагностичні завдання повинні відповідати віковим особливостям мислення дитини. Чим молодша дитина, тим важчі пізнавальні завдання, які їй пропонують для розв'язання, які будуються на наочному матеріалі, з яким вона може виконувати практичні чи інтелектуальні дії на основі сприймання.

Розумові дії і операції завжди здійснюються на основі та у тісному взаємозв'язку з іншими психічними процесами, які називають пізнавальними: сприйманням, уявленням, уявою, мовленням. Тому в

широкому розумінні в поняття інтелектуального розвитку включають і сформованість усіх цих процесів. Недоліки кожного з них суттєво позначаються на ефективності розв'язання пізнавальних завдань. Не менш важливими для успішності є пам'ять, увага, що пов'язані з розумовою працездатністю та ефективністю збереження і актуалізації інформації. Усе це повинно знайти відображення під час вивчення особливостей інтелектуального розвитку дитини [7].

Розробка і використання діагностичних методик, спрямованих на визначення рівня розумового розвитку дітей, виникла ще на початку минулого століття. Вперше з метою відбору дітей з порушення і пізнавальної діяльності діагностичні методики використав А. Біне, який утвердив психометричний підхід в оцінці розумового розвитку. А. Біне розглядав інтелект як недиференційований "пучок тенденцій", в центрі якого лежить здатність міркувати. Він вважав, що оскільки ця здатність виявляється в усіх актах мислення, то під час вивчення інтелектуального розвитку можна використовувати будь-які завдання, оскільки розумна дитина все одно виявиться попереду порівняно з менш розвиненою. Головне, щоб завдань було якнайбільше.

Тести А. Біне одержали широкого розповсюдження. Тестологія фактично перетворилася в особливу прикладну науку, яка була мало пов'язана з дослідженнями із загальної та дитячої психології: тест здебільшого розроблявся емпіричним шляхом. Основним діагностичним показником виступав "розумовий рівень", так званий "коефіцієнт інтелектуальності" (IQ), що відповідав віку нормальних дітей, котрі давали такі самі результати. Коефіцієнт інтелектуальності при цьому розглядався як відносно стабільна протягом життя величина, яка начебто не залежить від умов життя людини, її навчання і виховання. Так була створена "Метрична шкала інтелекту" А. Біне. Пізніше шкала була дещо модифікована Л. Терменом, проте це не призвело до істотних змін в її



принципових основах. На засадах психометричного підходу побудований і найпопулярніший на сьогодні тест Д. Векслера.

В результаті експериментальної перевірки тесту Векслера,

В. І. Лубовський дійшов висновку, що для визначення особливостей відхилень в інтелектуальному розвитку дітей сумарний показник IQ є недостатнім. На значення коефіцієнта інтелектуальності можна орієнтуватися лише у випадках надзвичайно низького його рівня. Але нерізко виражені відхилення в інтелектуальному розвитку, як буває, наприклад, у частини дітей із затримкою психічного розвитку, за сумарними кількісними показниками виконання тесту виявляються в межах низької норми. В окремих випадках так буває і за легкої розумової відсталості. Отже, тест Д.Векслера так само, як і А.Біне, не передбачає виявлення специфіки відхилень у психічному розвитку. Вони призначені лише для встановлення відсутності або наявності відхилень у показниках конкретної дитини від середньостатистичних результатів виконання тестів [18].

Таким чином, стандартизовані тести являють собою чисто кількісний підхід до оцінки інтелектуального розвитку. За такого підходу однаковий коефіцієнт інтелектуальності можуть виявити діти, що належать до якісно зовсім різних категорій. Констатація зниження IQ не дає підстави для пояснення його причини, якою може бути розумова відсталість, затримка психічного розвитку, соціальна занедбаність, порушення мовленнєвого розвитку або просто негативне ставлення до процесу тестування. Тому практична значущість такого тестування втрачається особливо для психолого-медико-педагогічних консультацій, які досліджують дітей з метою визначення відповідних умов для їхнього навчання [41].

Розуміючи недосконалість тестування, зарубіжні і вітчизняні психологи спрямували свої дослідження на створення нових діагностичних методик. Для діагностики відхилень в інтелектуальному

розвитку дітей Ельза Хейссерман розробила метод "педагогічної оцінки" або "структурного дослідження" дитини, особливістю якого є якісний аналіз самого процесу виконання завдання, а не його результату. Зміст методу складає розв'язання ряду завдань, кожне з яких не виходить за межі природного психолого-педагогічного експерименту.

Метод "педагогічної оцінки" – значний крок уперед в розвитку психодіагностики, проте можливості його використання обмежені, оскільки він здійснюється в умовах строго систематизованого психолого-педагогічного експерименту і потребує тривалого часу. Тому цей метод мало прийнятний для умов роботи психо-лого-медико-педагогічної консультації [11].

Л.С. Виготський зауважував, що в діагностиці розвитку дитини завдання дослідника полягають не тільки у встановленні відомих симптомів та їх перерахуванні чи систематизації, і не в групуванні за їх зовнішніми подібними рисами, а виключно в тому, щоб за допомогою міркування збагнути внутрішній процес розвитку [13].

В основу розробки пропонованої діагностичної методики покладено діяльнісний підхід до вивчення психіки дитини (С.Л. Рубінштейн, О.М.Леонтьєв та ін.). Саме розв'язання пізнавальних завдань є такою діяльністю, у процесі якої об'єктивуються і стають доступними спостереженню особливості інтелекту. У розв'язанні пізнавального завдання взаємодіють різні пізнавальні процеси, психічні стани і якості особистості. Усі вони підпорядковані певній меті – забезпечити ефективне функціонування мислення, завдяки якому і розв'язується те чи інше пізнавальне завдання [1].

Спостереження за особливостями мислення дитини – основне завдання психолога під час діагностування її інтелектуального розвитку. Водночас можна спостерігати і особливості інших пізнавальних процесів, зокрема різних видів сприймання, уявлень, мовлення, а також пам'яті і уваги, працездатності, деяких особистісних рис, як от впевненість, напо-

легливість та ін. Усе це – надзвичайно цінна інформація, що дозволяє судити про причини тих чи інших труднощів, що знижують ефективність інтелектуальної діяльності дитини [5].

Не зважаючи на те, що всі методики діагностики інтелекту, включаючи й загальновідомі тестові, побудовані на основі розв'язання обстежуваними пізнавальних завдань різного змісту, серед практичних психологів і досі широко побутує хибна практика: намагання скласти уявлення про інтелектуальні особливості дитини на основі вивчення окремих психічних функцій, особливо пам'яті та уваги, поза цілісним процесом розв'язання пізнавального завдання. Зазвичай, порушення цих функцій серйозно утруднює й інтелектуальну діяльність, негативно позначається на її результатах. Проте кожна з них окремо, як і багато інших, не можуть дати уявлення про інтелект дитини.

Незалежно від того, яким матеріалом доводиться оперувати дитині у процесі розв'язання завдань: наочним чи словесно-логічним, головним об'єктом спостереження психолога є її розумові дії, особливості яких характеризують її мислення (або якості розуму за З.І. Калмиковою) [2].

Виокремлюють такі критерії оцінки мислення (З.І. Калмикова, Н.М. Стадненко):

– *узагальненість мислення* – здатність абстрагувати і узагальнювати різні ознаки в об'єктах, тобто спрямованість на пошук і узагальнення суттєвого;

– *глибина мислення*, або здатність виявити основне, яке часто буває прихованим за зовнішніми ознаками. Протилежною якістю такого мислення є його поверховість, орієнтація на зовнішні ознаки, встановлення випадкових зв'язків між ними;

– *гнучкість мислення* – здатність змінювати хід міркування в залежності від зміни умов завдання, переходити від однієї системи дій до іншої, раціональнішої в даних обставинах. Протилежною характеристикою гнучкості мислення виступає його інертність, що

виявляється у стереотипності дій, схильності до шаблону, у труднощах переходу від одних дій до інших;

– *стійкість мислення* – тобто можливість більш-менш тривало орієнтуватися на виділені істотні ознаки, причому не лише на одну, а й на сукупність їх. Труднощі в орієнтації на ряд ознак, необґрунтована зміна орієнтації, перехід від одних до інших під впливом випадкових асоціацій, втрата завдання, є показниками нестійкості мислення;

– *усвідомленість мислення*, що визначається співвідношенням між інтуїтивно-практичним і словесно-логічним компонентами мислення, тобто усвідомленістю мисленнєвої діяльності, повнотою її саморегуляції. Перевага інтуїтивно-практичних узагальнень зводить можливість оперування ними;

– *самостійність мислення*, його чутливість до допомоги [24].

Усі ці характеристики якості інтелектуальної діяльності інтегруються в дуже важливому показнику її результативності – наукованості. Вона виявляється у процесі здобування нових знань і є показником швидкості й ефективності засвоєння і використання знань, умінь і навичок. Питання наукованості ґрунтовно досліджувалося Н.О.Менчинською та її численними учнями. В дослідженнях інших вчених ця характеристика інтелекту називається інакше, не втрачаючи при цьому своєї суті. Так, Б.Г. Ананьєв називав її сприйнятливістю до знань.

Завдяки ряду названих вище позитивних характеристик розумової діяльності висока наукованість дозволяє швидко нагромаджувати досвід, знання. Навпаки, знижена наукованість зумовлює труднощі у засвоєнні знань [13].

Власне, виявлення наукованості дитини є головною метою діагностичного обстеження її інтелектуального розвитку, бо воно має велике практичне значення. Так, у дитини, яка з різних причин має великі прогалини в знаннях, але виявляє високу наукованість, є більше

можливостей успішно надолужити втрачене, ніж у іншої з такими самими знаннями, але низькою научуваністю [19].

Особливо важливого значення вивчення научуваності набуває, коли йдеться про діагностику відхилень в інтелектуальному розвитку. Відомо, що діти з психофізичними порушеннями, на відміну від дітей з нормативним розвитком, потребують значно більше спеціального педагогічного впливу для виявлення своїх можливостей розвитку. Невідповідність соціального оточення і педагогічного впливу потребам дитини нерідко призводить до того, що діти з різними потенційними можливостями розвитку в актуальному розвитку бувають схожими. Тому актуальний рівень розвитку, знання про навколишній світ не можуть виступати достатньою підставою для визначення відхилень в інтелектуальному розвитку дитини, тобто для встановлення діагнозу [36].

Л.С.Виготський відмічав, що при вивченні аномальної та важко виховуваної дитини слід строго розрізняти первинні та вторинні відхилення та затримки розвитку і враховувати їх співвідношення. Не слід вважати, зауважував він, «що та чи інша причина безпосередньо породжує всі прояви, всі симптоми. Вони знаходяться в різних і складних взаємозв'язках відносно основної причини і не тотожні їй, а перебувають у динамічному зчепленні, в генетичному, функціональному та структурному зв'язку між собою» [10].

Первинне порушення функцій головного мозку є ядром розумової відсталості, вторинним синдромом виступає недорозвиток вищих психічних функцій, що розвиваються у процесі соціального становлення дитини. Недорозвинення цих функцій не завжди пов'язане з розумовою відсталістю, воно може викликатися й іншими причинами. Тому під час обстеження дитини так важливо констатувати не лише недорозвинення психічних функцій, а й визначати причини, що призвели до цього. Саме розв'язанню цього завдання і слугує виявлення особливостей научуваності [12].

Беруться до уваги і знання дітей, як значущий показник інтелектуального розвитку. Проте враховуються не шкільні знання, передбачені програмою навчання (читання, письмо, розв'язування задач), а знання, набуті дитиною спонтанно під впливом спілкування, спостереження навколишнього світу, сприймання інформації з різноманітних джерел.

Для діагностики принциповим є визначення критеріїв оцінювання виконання завдань обстежуваними. В даній методиці оцінюється не тільки кінцевий результат виконання завдання ( виконав чи не виконав), а й сам процес, тобто те, як дитина приймає завдання, в якій формі: вербальній чи тільки наочній, чи зберігає його до кінця виконання, чи вміє скористатися допомогою, якщо виникають труднощі, наскільки практичні дії опосередковані мовленням, тобто чи вміє вона розповісти про те, що зробила.

Для того, щоб можна було вивчати ці показники, методикою передбачені різні форми допомоги в тому числі й зміна інструкцій (вербальна, наочна, зразок виконання). Дану методику рекомендовано використовувати для диференціації норми, затримки психічного розвитку та розумової відсталості дітей від шести до восьми років.

Оскільки у дітей із зниженим інтелектом, особливо у розумово відсталих, вікові межі тим менш виражені, чим виразніший дефект, методика може фіксувати зниження інтелектуального розвитку у дітей і значно старших за віком. Проте дана методика через її складність не може використовуватись для диференціації стану інтелекту в межах розумової відсталості (помірна, важка розумова відсталість) [14].

Методика містить в собі 14 завдань, згрупованих у блоки. Кожен з блоків відповідає за певний аспект інтелектуальної діяльності: просторова орієнтація, узагальнення змістового і наочного матеріалу, міркування, побудова висловлювання. Завдання добираються за

складністю відповідно до інтелектуального навантаження респондента [12].

Виконання кожного завдання в залежності від його складності оцінюється різною кількістю балів. Для оцінки якості виконання завдань дуже важливими є такі показники:

1) здатність дитини сприймати завдання, утримувати його в свідомості та адекватно діяти;

2) створення внутрішнього плану дій – обмірковування можливостей щодо розв'язання (пауза, зосередженість перед початком виконання);

3) вміння використовувати допомогу під час виникнення труднощів у процесі виконання завдання;

4) вміння переносити набутий досвід на виконання аналогічних завдань;

5) здатність переключатися з одного способу на інший, адекватний до нових умов;

6) здатність знайти та виправити зроблені помилки;

7) здатність опосередкувати діяльність мовленням (словесно пояснити свої дії).

Усі ці особливості інтелектуальної діяльності дитини найбільшою мірою об'єктивуються тоді, коли вона має певні труднощі під час виконання завдань, але такі, які здатна подолати сама або з наданою допомогою. Тому методикою передбачено надання досліджуваному в разі необхідності дозованої допомоги, починаючи з найпростішої (вказівки на те, що завдання виконано з помилками чи неправильно і пропозиції подумати ще) і, закінчуючи розгорнутою допомогою аж до виконання завдання разом з дорослим.

До всіх завдань розроблені певні види допомоги, починаючи з найменшої і закінчуючи розгорнутою. Допомога надається у випадку, коли попередній вид допомоги є недостатнім [23].

В залежності від того, як дитина виконала завдання (самостійно чи з допомогою і з якою саме допомогою), виконання оцінюється різною кількістю балів. Отже, можливі різні рівні виконання одного й того ж самого завдання в залежності від його якості та використаної допомоги, що і виражається різною кількістю набраних балів. Після дослідження підраховується сума балів за всі виконувані завдання. Тому необхідно використовувати всі 14 завдань. Не можна зробити діагностично значущого висновку на основі виконання дитиною одного чи навіть декількох завдань. Бувають випадки, коли дитина з нормативним розвитком, очікуючи складнощі у завданні, не може виконати дуже легке завдання. Тоді як може трапитись, що розумово відстала дитина правильно виконає відносно складне завдання. Це можна пояснити і випадковістю, коли дитина не зовсім усвідомлює доцільність своїх дій, і тим, що вона багато разів раніше виконувала таке завдання вдома з батьками чи в спеціальному навчальному закладі [7].

Виконання багатьох завдань значно зменшує імовірність випадковості і попередньої навченості, бо дитині, особливо з порушеннями інтелектуального розвитку, важко запам'ятати без достатнього усвідомлення виконання цілого комплексу завдань, якщо навіть з нею перед обстеженням виконували ці завдання. Імовірність попередньої навченості зменшується і тим, що стимульний матеріал дається у двох рівноцінних варіантах (А і Б), які можна використовувати по черзі.

Важливою умовою продуктивності використання експрес-методики виступає дотримання послідовності пред'явлення завдань, яка у методиці фіксована у вигляді порядкових номерів (від 1 до 14). Доцільність цієї умови полягає в тому, що деякі завдання за зовнішньою схожістю відрізняються способом дії під час їх виконання. Здатність дитини помітити цю різницю і переключитися на інший спосіб дій демонструє



гнучкість її мислення, яка, як зазначалося вище, виступає однією із значущих позитивних ознак інтелектуального розвитку.

## **1.2. Загальна психологічна характеристика молодших школярів із ЗПР**

Дітям, що поступають у школу із затримкою психічного розвитку властивий ряд специфічних особливостей: їх не властива готовність до шкільного навчання, немає потрібних для засвоєння програмного матеріалу вмінь, навичок і знань. У зв'язку із цим діти не в змозі (без спеціальної допомоги) опанувати рахунок, читання і письмо. Їм важко дотримувати прийнятих у школі норм поведінки. Вони зазнають труднощів у довільній організації діяльності. Випробовувані ними труднощі посилюються ослабленим станом їх нервової системи. Учні із затримкою психічного розвитку швидко стомлюються, працездатність їх падає, а іноді вони просто перестають виконувати почату діяльність.

Ці й ряд інших особливостей говорять про те, що затримка психічного розвитку проявляється як в уповільненому дозріванні емоційно-вольової сфери, так і в інтелектуальній недостатності, що не відповідає віку дитини.

Систематичне психологічне вивчення дітей із затримкою психічного розвитку почалося порівняно недавно. Увага дослідників була зосереджена переважно на вивченні пізнавальної діяльності дітей цієї групи [16].

Установлено, що багато з таких дітей зазнають труднощів у процесі сприйняття. Насамперед це проявляється в тому, що діти не сприймають із достатньою повнотою навчальний матеріал, який їм пропонується. Багато чого сприймається ними неправильно. Це потрібно мати на увазі, тому що легко припустити, що діти без порушень слуху або зору, не повинні випробовувати труднощів у процесі сприйняття.

У всіх дітей із затримкою психічного розвитку спостерігаються і недоліки пам'яті. Причому ці недоліки стосуються всіх видів запам'ятовування: мимовільного й довільного, короткочасного й довготривалого. Вони поширюються на запам'ятовування як наочного, так і (особливо) словесного матеріалу, що не може не позначитися на успішності [21].

Значне відставання та своєрідність виявляється й у розвитку розумової діяльності дітей з ЗПР. Те і інше з найбільшою очевидністю проявляється в процесі розв'язання інтелектуальних завдань. Як відомо, більшість виконуваних учнями в класі й дома завдань і вправ, пов'язане з необхідністю вирішувати ті або інші розумові завдання. Виключення становлять лише письмо під диктування й списування тексту. Таким чином, при виконанні багатьох завдань діти стикаються із труднощами інтелектуального характеру. Випробувані дітьми утруднення пов'язані насамперед з тим, що до початку шкільного навчання вони ще не володіють повною мірою інтелектуальними операціями, що є необхідними компонентами розумової діяльності. Мова йде про аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й абстрагування (відволікання). Так, наприклад, при самостійному аналізі запропонованих їм для опису об'єктів, діти із затримкою психічного розвитку виділяють значно менше ознак, ніж їх однолітки з нормативним розвитком. Так, наприклад, при описі, що мав біля 20 ознак об'єкта діти з ЗПР назвали в середньому 6,5 ознак, а діти з нормальним розвитком виділили при цьому 12 ознак.

Однак важливо відзначити, що положення істотно змінюється, якщо дітям пропонується необхідна їм допомога (пояснення принципу розв'язку, виконання аналогічного завдання під керівництвом учителя). Після такої допомоги учні виділяють при повторному виконанні першого завдання 10,5 ознак. Розумово відсталі до і після надання їм допомоги можуть назвати відповідно 4,5 і 5,7 ознак.

Аналогічна картина спостерігається й при виконанні завдань на узагальнення різних об'єктів, а також на абстрагування будь-якої заданої ознаки предмету [44]. Розумово відсталі діти вони не розуміють умовності ситуації; на низькому рівні здійснюють співвідносний аналіз. Найбільш частими помилками дітей із затримкою психічного розвитку є підміна порівняння одного об'єкта з усіма іншими, попарне порівняння, або узагальнення по неіснуючим ознакам. Помилки, які допускають при виконанні таких завдань діти з нормою розвитку, обумовлюються лише не досить чіткою диференціацією понять [20].

Психологічною особливістю дітей з ЗПР є затримка в розвитку всіх форм мислення. Це відставання проявляється найбільшою мірою під час вирішення завдань, в яких використовується словесно-логічне мислення. Найменше відстає в розвитку їх наочно-діюче мислення. Діти із затримкою психічного розвитку, що навчаються в спеціальних школах чи спеціальних класах, до IV класу починають вирішувати завдання наочно-дієвого характеру на рівні їх однолітків з нормативним розвитком. Що стосується завдань, пов'язаних з використанням словесно-логічного мислення, то вони вирішуються дітьми даної групи на значно нижчому рівні [22].

Відрізняється від норми і мовлення дітей з затримкою психічного розвитку. Багатьом з них властиві дефекти вимови, що призводить до ускладнень в процесі оволодіння читанням і письмом. Діти даної групи мають бідний словниковий запас (особливо активний). Виражаються наявними у словнику словами, часто помилковими, що ускладнює розуміння мови, для оточуючих людей. Діти із затримкою психічного розвитку погано опановують емпіричні граматичні узагальнення, складні логічно-граматичні конструкції і деякі частини мови [8].

Мова дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку якісно відрізняється від мови їх звичайних однолітків і розумово відсталих. У дітей даної групи пізніше ніж в нормі, виникає період

«дитячої словотворчості» затримується період функціонування «неологізмів» (у дітей із ЗПР цей період зовсім відсутній).

Значною своєрідністю відрізняється поведінка цих дітей. Після вступу до школи вони продовжують вести себе, як дошкільники. Провідною діяльністю залишається гра. У дітей не спостерігається позитивного ставлення до школи. Навчальна мотивація відсутня, або вкрай слабо виражена. Було висловлено припущення, що стан їх емоційно-вольової сфери відповідає як би попередній стадії розвитку. Психологічні дослідження підтвердили це лише частково.

В умовах масової школи дитина з затримкою психічного розвитку, вперше починає чітко усвідомлювати свою відмінність та неспроможність, яка виражається насамперед у неуспішності. Це, з одного боку, веде до появи почуття неповноцінності, а з іншого – до спроб особистісної компенсації в будь-якій іншій сфері. Такі спроби іноді виражаються у різних порушеннях поведінки.

Під впливом невдач у дитини з затримкою психічного розвитку швидко розвивається негативне ставлення до навчальної діяльності. Цього можна і потрібно уникнути. Треба здійснювати до кожної такої дитини індивідуальний підхід, заснований на глибокому знанні особливостей розвитку її психічних процесів і особистості в цілому. Педагогу необхідно всіляко підтримувати наявне у дитини на перших порах позитивне відношення до школи. Не слід підкреслювати відсутність успіхів у навчальній діяльності і критикувати за не цілком адекватну поведінку. Іноді треба спонукати дитину до виконання запропонованих завдань на основі мотивації ігрової діяльності.

Якщо зазначене відставання і не цілком адекватну поведінку не вдається подолати в умовах масової школи, треба направити дитину на медико-педагогічну комісію, яка вирішить питання про доцільність переведення його в спеціальну школу для дітей із затримкою психічного розвитку.

Наведена в цьому розділі загальна психологічна характеристика дітей даної групи допоможе вчителю масової школи правильно оцінити особливості дітей, що зазнають труднощів у навчанні та, у разі необхідності, зі знанням справи поставити питання про можливе переведення в спеціальну школу.

### **1.3. Педагогічна характеристика дітей із ЗПР. Основні спрямування корекційної роботи**

Відомо, що одним з компонентів готовності до шкільного навчання є певний обсяг знань. Інші її компоненти, це – вміння і навички (зокрема, деякі розумові дії та операції) і необхідний рівень сформованої емоційно-вольової сфери (перш за все мотивів навчання).

Набутий у період дошкільного дитинства запас елементарних відомостей, уявлень і вмінь становить основу оволодіння науково-теоретичними знаннями, служить передумовою засвоєння предметів, що вивчаються в школі.

Для оволодіння математикою за програмою школи, дитина вже до школи повинна придбати практичні знання про кількість, величину, форму предметів. Крім того, дитині треба вміти практично оперувати невеликими множинами (порівнювати, зменшувати і збільшувати), порівнювати предмети за деякими параметрами (довжині, ширині, тяжкості та ін.), застосовувати умовну міру при вимірюванні довжини і ширини предметів, об'єм рідких і сипучих тіл і т. п. Всьому цьому дітей спеціально навчають у дитячому садку. В інших випадках вони набувають ці знання і навички під час спілкування з оточуючими. Діти із затримкою психічного розвитку володіють значно меншим запасом елементарних практичних знань та навичок, ніж їх однолітки з нормативним розвитком.

Ряд властивих дітям із затримкою психічного розвитку особливостей наголошується у багатьох дослідженнях, присвячених питанням неуспішності учнів загальноосвітньої школи. Так, наприклад, в досліді, що проводився під керівництвом Н. А. Менчинської, виділена група учнів зі слабким розвитком словесно-логічного мислення, недостатнім запасом знань і уявлень про навколишній світ і т.п. Багато дослідників виділяють тих учнів, хто утруднення у зв'язку з недостатньою психологічною готовністю до шкільного навчання. Остання кваліфікується стосовно різних дітей: у одних відзначається переважно несформованість емоційно-вольової сфери; у інших страждає навчальна і ненавчальна діяльність, стан якої тісно пов'язаний з особливостями пам'яті, уваги, сприйняття; у третіх дітей спостерігається слабкість, малоактивність [48].

У ситуації індивідуального обстеження діти опиняються здатними самостійно або з незначною допомогою розв'язувати інтелектуальні завдання (здійснювати групування предметів, «схоплювати» переносне значення прислів'їв, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в оповіданнях з прихованим змістом і т.п.). Те ж характеризує їх поведінку на уроках: у стані зосередженості діти можуть порівняно швидко зрозуміти навчальний матеріал невеликого обсягу, правильно виконати вправи й, керуючись зразком або метою завдання, виправити допущені в роботі помилки. Однак зосередженість і напруга тривають лише недовгі хвилини, після яких продуктивність різко знижується і ті ж завдання починають виконуватися більш важко; нерідко настає повна байдужість до якості виконуваної роботи, небажання виправляти допущені помилки.

Нажаль, тривалість періоду відносно якісної працездатності, під час якого такі діти здатні засвоїти навчальний матеріал і правильно вирішити ті чи інші завдання, вельми невелика. Вчителі відзначають, що

багато хто з таких дітей в змозі працювати на уроці всього 15-20 хвилин; потім настає стомлення і виснаження.

У стані стомлення працездатність і увага різко знижуються, виникають імпульсивні, необдумані дії; в роботах з'являється багато виправлень і помилок. У деяких дітей у відповідь на зауваження вчителя і вказівки на помилки виникає реакція – подразнення, інші категорично відмовляються працювати, особливо якщо завдання виявляється дуже важким.

Повна знемога настає після занять, що вимагають інтенсивної розумової напруги. Так, після контрольного диктанту учень II класу ніяк не міг написати слово «рідні». Замість цього у нього виходив незв'язний набір букв [42].

З настанням стомлення діти починають вести себе по-різному. Одні стають млявими і пасивними, лягають на парту, безцільно дивляться у вікно, притихають, не докучають вчителю, але і не працюють. У вільний час прагнуть усамітнитися, піти подалі від товаришів. У інших, навпаки, проявляється підвищена збудливість, розгальмовування, рухове занепокоєння, діти образливі і часто збуджені. Без достатніх підстав можуть нагрубити, образити товариша, часом стають жорстокими.

Молодшим (7-8-річним) школярам із затримкою психічного розвитку важко входити в робочий режим занять: буває, що вони схоплюються, ходять по класу, розмовляють з товаришами, викрикують, ставлять не пов'язані з заняттями питання, без кінця перепитують вчителя. Від учителя вимагається постійна, кропітка й терпляча виховна робота, щоб навчити дітей підкорятися правилам шкільного життя.

Однак необхідно відзначити, що активність пізнавальної діяльності у цих учнів набагато вище, ніж у розумово відсталих дітей.

У її підтримці велику роль грає формування пізнавальної мотивації і заохочення будь-яких успіхів. У цих умовах діти з затримкою психічного розвитку нерідко самі проявляють активність у пошуках засобів, що

полегшують рішення поставленої задачі: кілька разів прочитують завдання, багаторазово промовляють інструкцію, міркують вголос по ходу рішення, просять дозволу записати вихідні дані.

Всі без винятку діти із затримкою психічного розвитку люблять спорт, хоча їм і властиві рухова незручність, не координованість рухів, невміння підкорятися заданому (музикальному або словесному) ритму. За відповідної допомоги вони можуть досягти значних успіхів, в цьому плані вони дуже вигідним чином відрізняються від дітей з порушенням розумового розвитку. З великим бажанням готуються до спортивних змагань, відчувають за собою відповідальність, цікавляться спортивними програмами, знають чемпіонів з деяких видів спорту.

Багато хто з учнів виявляє старанність і охайність, при виконанні різноманітних робіт з прибирання приміщення та території, по догляду за рослинами і тваринами, про те, ці обов'язки виконуються ними добре в тому випадку, якщо вони не вимагають від дітей значної і тривалої напруги і не є одноманітними [39].

Після того, як в умовах спеціальної школи сформується навчальна мотивація і позитивне ставлення до занять, діти починають все частіше проявляти інтерес до результатів роботи: чекають від вчителя підтвердження правильності своїх рішень, схвалення і моральної підтримки. Діти проявляють більшу зацікавленість в отриманні гарних оцінок і дуже засмучуються у випадку невдач; також засмучуються через невдачі своїх товаришів. Діти бувають дуже задоволені, якщо їм вдається самостійно виконати завдання, знайти помилку, знайти раціональний спосіб розв'язання.

Учні із затримкою психічного розвитку усвідомлюють той факт, що зазнають труднощів у процесі оволодіння навчальним матеріалом. При цьому деякі з них бачать вихід з положення в неправильних формах самоствердження. Одна з таких форм – прагнення підпорядкувати собі більш слабких у фізичному відношенні однолітків. Іноді вони



намагаються змусити їх виконувати за себе «неприємну» (з їхньої точки зору) роботу (прибирання в класі, спальні і т. п.). В інших випадках вони намагаються виявити своє «геройство» за допомогою ризикованих і непотрібних вчинків (стрибають з висоти, лазять по небезпечним сходам і т.п.). У той же час вони чутливі до несправедливих звинувачень, гостро на них реагують і не швидко заспокоюються.

Неправильна поведінка, що виявляється у молодших школярів, може перерости в стійкі риси характеру, якщо вчасно не прийняти відповідних виховних заходів [18].

Відомо, що діти із затримкою психічного розвитку швидко стомлюються. У зв'язку з цим їх доцільно перемикаати з одного виду діяльності на інший. Крім того, треба урізноманітнювати види занять. Дуже важливо, щоб запропонована діяльність здійснювалася з інтересом і емоційним підйомом. Цьому сприяє використання на заняттях яскравого дидактичного матеріалу та ігрових моментів. Дуже важливо говорити з дитиною м'яким, доброзичливим тоном і заохочувати її за найменші успіхи. Таким повинен бути загальний педагогічний підхід до дітей з затримкою психічного розвитку.

Однак, одного такого загального педагогічного підходу недостатньо. Необхідна також і спеціальна корекційна робота, що виражається в систематичному заповненні пропусків в елементарних знаннях і практичному досвіді дітей, а також в формуванні у них готовності до засвоєння основ навчальних знань у процесі вивчення конкретних предметів. Відповідна робота входить у зміст початкового навчання конкретних предметів у вигляді підготовчих розділів до різних тем.

Під час засвоєння змісту цих підготовчих розділів діти із затримкою психічного розвитку опановують ті знання і уміння, які формуються у їх однолітків в процесі набуття життєвого досвіду.

Підготовча робота не може обмежитися якимось невеликим періодом часу на початку шкільного життя дитини; вона буде необхідна впродовж багатьох років навчання, оскільки вивчення кожного нового розділу учбової програми повинно спиратись на практичні знання і досвід, яких, як показали дослідження, у дітей із затримкою психічного розвитку зазвичай не вистачає.

Корекційна робота, проведена з метою формування знань і уявлень про навколишній світ, слугує одним із засобів активізації пізнавальної діяльності учнів і підвищення рівня їх спільного розвитку [32].

Крім того, вона має важливе значення для розвитку мовлення учнів із затримкою психічного розвитку. Така робота сприяє уточненню змістовної сторони мови у зв'язку з удосконаленням і розширенням уявлень і понять. Під час усних висловлювань з приводу зрозумілих життєвих явищ, діти оволодівають різними формами мови (вимовою, граматичним ладом). Треба враховувати, що мова дітей із затримкою психічного розвитку дуже бідна. Невід'ємною частиною корекційних занять з дітьми з затримкою психічного розвитку є нормалізація їх діяльності в процесі спеціальної корекційної роботи. Вона повинна проводитись як на заняттях, так і у позаурочний час. Іноді виникає необхідність у проведенні спеціальних занять. Таким чином, під час проведення навчально-корекційної роботи з дітьми, що мають затримку психічного розвитку, потрібно дотримуватися наступних правил:

а) необхідно здійснювати індивідуальний підхід до кожного з дітей на уроках загальноосвітнього циклу і корекційних заняттях;

б) потрібно запобігати наступу стомлення, використовуючи для цього різноманітні засоби (чергування розумової і практичної діяльності, подання матеріалу невеликими дозами, використання цікавого і яскравого дидактичного матеріалу і т.п.);

в) у процесі занять слід використовувати ті методи, які максимально активізують пізнавальну діяльність дітей, розвивають їх мову і здатні сформувані у них необхідні навички.

г) на уроках і в позаурочний час необхідно приділяти увагу корекції діяльності дітей;

д) під час роботи з дітьми цієї категорії вчитель повинен проявляти особливий педагогічний такт.

Дуже важливо постійно відмічати і заохочувати найменші успіхи дітей, своєчасно і тактовно допомагати кожній дитині, розвивати в них віру у свої сили і можливості.

Істотною обставиною, що забезпечує ефективність корекційної роботи, є те, що діти з затримкою психічного розвитку зовсім інакше, ніж розумово відсталі, сприймають допомогу і використовують її у своїй діяльності; вони виявляють зацікавленість в отриманні допомоги там, де не можуть впоратися із завданням самостійно. Іноді буває достатньо змінити умови роботи учня (наприклад, викликати дитину до дошки) і завдання виконується правильно, по суті, без жодної додаткової допомоги [47].

## **РОЗДІЛ 2**

### **Особливості навчальної діяльності дітей із ЗПР**

## 2.1. Особливості уваги та сприйняття

Увага дітей з затримкою психічного розвитку характеризується нестійкістю, підвищеною неуважністю, недостатньою сконцентрованою на об'єкті. З метою більш глибоко розуміння особливості уваги цих дітей було проведено спеціальне дослідження. У результаті з'ясувалося, що зайняті певною діяльністю діти, добре встигають, майже не зазнають впливу з боку сторонніх впливів. Спостерігається лише незначне уповільнення виконуваної діяльності. Сторонні впливи у вигляді шуму взагалі не впливають на виконувану роботу.

Інакше йде справа у дітей того ж віку з затримкою психічного розвитку. Сторонні подразники викликають значне уповільнення виконуваної ними діяльності і збільшують кількість помилок. Особливо сильно ці негативні наслідки виявляються в тому випадку, якщо відволікаючим чинником є мова [46].

На підставі сказаного можна зробити педагогічний висновок: при навчанні дітей з затримкою психічного розвитку особливо важливо виключити дію будь-яких сторонніх подразників.

Ряд спостережень та спеціальних досліджень, проведених в нашій країні і за кордоном, показали, що частота порушень зорової чутливості у дітей із затримкою психічного розвитку в середньому не вище, ніж у дітей з нормою інтелекту. Це ж відноситься і до зорово-рухової функції, а також до слуху. Але разом з тим ні в кого з фахівців не виникає думки про те, що у дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається порівняно низький рівень розвитку сприйняття.

Зарубіжні психологи в якості важливих особливостей вказують на те, що в дітей з ЗПР повільно формується поняття цілісного образу у порівнянні з дітьми з нормативним розвитком. Це свідчить про слабе орієнтування у навколишньому, не завжди розуміння матеріалу, який

подає учитель під час нового матеріалу, при демонстрації картинок, наочності, малюнків тощо.

Це свідчення того, що інформація, що надходить через органи чуття, сприймається учнем сповільнено, а деталі об'єктів та явищ залишаються непоміченими, що спричиняє зменшення і повільно переробляється обсягу матеріалу

Відмінності між дітьми з затримкою психічного розвитку та їх однолітками з нормативним розвитком стають все більш вираженими за умови погіршення умов сприйняття та ускладнення об'єктів. Знижується і швидкість сприйняття матеріалу, якщо спостерігаються відхилення від оптимальних умов.

Працюючи з такими дітьми, вчителі та вихователі повинні звертати увагу на те, що інформація яку вони передають, далеко не завжди досягає мети. Пропонована дітям інструкція може не викликати ніякої дії не із-за їх негативної установки, а через те, що вона не була по-справжньому сприйнята і засвоєна.

Особливості сприйняття об'єктів і явищ, дітьми з затримкою психічного розвитку обумовлені також і порушенням функції пошуку. Це частково пояснюється тим, що сповільненість розпізнавання, не дозволяє дитині швидко обстежити безпосередньо оточуюче його середовище. Позначається також відсутність методичності пошуку.

Є також дані, які вказують на те, що діти з затримкою психічного розвитку зазнають труднощів при необхідності виділити окремі елементи з об'єкта, який сприймаються як єдине ціле [12].

Просторове сприйняття формується в процесі складної взаємодії зору і дотику. Ця взаємодія відбувається у дітей із затримкою психічного розвитку з запізненням і довгий час виявляється неповноцінною. Недоліки цього виду дуже ускладнюють навчання читання та письма, де велике значення має розрізнення та розташування елементів.

Сповільненість процесів сприйняття, поза сумнівом, повинна враховуватись при навчанні дітей з затримкою психічного розвитку (при поясненні матеріалу, демонстрації дослідів, показі картин і т.п.).

Вивчення сприйняття і уваги дітей з затримкою психічного розвитку має значення не тільки безпосередньо для розуміння особливостей цих процесів. Кількісна характеристика уваги і сприйняття (стійкість уваги, швидкість виконання завдання, кількість помилок, швидкість сприйняття) може бути показником розумової працездатності.

Звідси перший практичний висновок: усі повідомлювані таким дітям відомості варто неодноразово повторювати – більше ніж це необхідно дітям з нормою інтелекту. Це відноситься як до навчального процесу, так і до організації життя дітей в школі-інтернаті. Запропонований дітям у процесі навчання наочний матеріал повинен бути вільним від зайвих, не використовуваних безпосередньо на даному уроці, деталей. Перевантаження, наприклад, картинної демонстрації різними персонажами і предметами, про які вчитель не має наміру говорити, може призвести до негативного ефекту – дитина не засвоїть самого необхідного.

Пред'явлення основного і допоміжного матеріалу має відбуватися в оптимальних умовах. Клас повинен бути добре освітлений; ілюстрації повинні бути досить великими і чіткими і т.п. Демонстрація наочного матеріалу повинна супроводжуватися докладними словесними коментарями. Коментарі повинні полегшувати об'єднання окремих елементів матеріалу в цілісний образ. Доцільно привертати увагу дітей до істотних деталей зображення, які інакше можуть залишитись поза полем зору учнів.

З огляду на знижену працездатність багатьох дітей із затримкою психічного розвитку, доцільно час від часу перемикати їх увагу на виконання іншого виду навчальної діяльності, організувати короткі перерви, стимулювати їх діяльність похвалою, схваленням.

## 2.2. Особливості пам'яті та мислення

Відбиття та збереження у свідомості інформації, здатність відтворити цю інформацію в певний час і в потрібній послідовності – необхідні умови оволодіння системою знань, навичками й уміннями.

На перших роках навчання дитини в школі дуже важливу роль відіграє його мимовільна пам'ять. Експериментальне навчання переконливо показало, що на основі переважного виховання мимовільного запам'ятовування можна досягти високих результатів. Треба сказати, що і в звичайних умовах навчання в початкових класах цілий ряд фактів, понять, правил учень запам'ятовує мимоволі, в процесі виконання завдань. Так, наприклад, таблиці додавання і віднімання в межах двох десятків запам'ятовуються по мірі рішення численних прикладів і завдань з опорою на наочний матеріал. Швидкість засвоєння таких таблиць в цьому випадку буде характеризувати продуктивність мимовільного запам'ятовування. Ця продуктивність в першу чергу залежить від характеру, змісту і спрямованості діяльності. У той же час неважко помітити, що в одних і тих же умовах різні діти запам'ятовують неоднаково. Вислухавши або прочитавши оповідання, подивившись фільм, одна дитина без проблем передає їх зміст, відтворюючи навіть дрібні і незначні деталі, а іншій дитині це вдається зробити лише після численних навідних запитань і підказок дорослого [43].

Спостереження на уроках і поза школою, а також спеціальні психологічні дослідження переконливо свідчать про те, що діти із затримкою психічного розвитку опановують навчальним матеріалом на основі мимовільного запам'ятовування з набагато меншим успіхом, ніж їх однолітки з нормою інтелекту.

Для оцінки продуктивності мимовільної пам'яті застосовують експериментальні прийоми, близькі за своєю будовою до тієї ситуації, яка

має місце при засвоєнні дітьми таблиці додавання. Так, наприклад, дітям пропонується: розкласти картинки із зображеннями предметів на кілька груп, взявши за основу літери на початку назв цих предметів; підібрати слова, протилежні за змістом; вибрати з розкладених на столі картинок ту, яка підходить за змістом до зазначеної експериментатором, і т.п. У всіх цих випадках у завданні не йдеться про необхідність запам'ятати матеріал. Після закінчення виконання завдання учень на прохання експериментатора повинен показати матеріал, який слугував об'єктом його діяльності. Результати таких дослідів показали, що продуктивність мимовільної пам'яті у дітей з затримкою розвитку значно нижче, ніж у їхніх нормальних однолітків. Наприклад, при розкладанні картинок на групи по початкових буквах діти з нормативним розвитком запам'ятовують в середньому 40,5% матеріалу, діти із затримкою розвитку – 28%, тобто приблизно в півтора рази менше. Різниця стає ще більш переконливою, якщо врахувати, що діти із затримкою розвитку витрачають на виконання цього завдання значно більше часу.

Важливою умовою поліпшення результатів мимовільного запам'ятовування є більш досконале оволодіння використовуваними при виконанні завдання, прийомами розумової діяльності. Одним з таких прийомів є фонематичний аналіз. Володіючи ним, дитина може зосередитися не стільки на використанні прийому, скільки на матеріалі, з яким вона діє.

До кінця початкової школи діти з нормативним розвитком чітко розуміють мнемічну діяльність. У той же час майже половина всіх учнів із затримкою розвитку аж до IV класу не розуміють її специфіки і не володіють прийомами смислового вивчення [31].

Необхідною умовою високої продуктивності діяльності запам'ятовування є також її цілеспрямованість. Ефективність запам'ятовування в дітей з затримкою психічного розвитку набагато знижується за рахунок недостатності стійкої уваги.



Знижена цілеспрямованість мнемічної діяльності виразно виявляється у дітей з затримкою розвитку у випадках, коли вони повинні запам'ятати матеріал, користуючись спеціальними прийомами, що підвищують ефективність довільної пам'яті. При цьому діти із затримкою розвитку бачать мету діяльності у виконанні деяких логічних операцій, які насправді є лише засобом здійснення мнемічної задачі. Відбувається як би зісковзування з мети.

Ефективність довільної пам'яті істотно залежить також від уміння контролювати себе в ході заучування, і, перш за все, від уміння диференціювати відтворений матеріал. Так, наприклад, при запам'ятовуванні картинок учні з затримкою розвитку, неодноразово повторюють назви одних і тих же, не помічаючи того, що вони вже називали деякі. Нормально відтворюють, діти при повторному показі картинок легко відокремлюють картинки, які вони вже називали після попереднього пред'явлення матеріалу.

Успішність запам'ятовування істотно залежить також від форми пред'явлення (наочна або словесна), яка підлягає заучуванню матеріалу. Незалежно від існуючих індивідуальних відмінностей наочний, легко вербалізований матеріал при інших рівних умовах запам'ятовується краще, ніж словесний. Це перевага наочної пам'яті над вербальною, особливо виразно проявляється на початку шкільного навчання.

Особливо важливе значення для підвищення ефективності запам'ятовування, має вміння використовувати необхідні раціональні прийоми (угруповання слів і картинок за певною ознакою, встановлення смислових зв'язків між словами і картинками і т.п.). На початку шкільного навчання лише деякі діти свідомо користуються прийомами смислового запам'ятовування; більшість або не розуміють специфіки мнемічної діяльності, або вдаються до механічного заучування. Однак до кінця молодшого шкільного віку майже всі діти з нормою інтелекту

самостійно опановують деякі прийоми логічного запам'ятовування. Діти із затримкою розвитку в цьому відношенні значно відстають [3].

Відсутність вміння використовувати логічні прийоми запам'ятовування в деяких випадках пов'язане з недостатнім рівнем сформованості відповідних розумових операцій. Так, наприклад, діти можуть виявитися не в змозі використати класифікацію матеріалу як прийому запам'ятовування, оскільки не володіють цією операцією в якості самостійної інтелектуальної дії.

Іноді спостерігається зворотна картина – дитина не може використовувати в якості прийому для запам'ятовування цілком доступну йому розумову операцію. Наведу приклад. Дитині з затримкою психічного розвитку пропонується підібрати картинки до запропонованих для запам'ятовування слів. Вона легко справляється з таким завданням. Однак уміння встановити смислові зв'язки між словами і картинками не допомагає дитині згадати ці слова при наступному пред'явленні картинок.

Будь-яка розумова операція може бути використана в якості прийому запам'ятовування за умови її оборотності. Молодші школярі з нормальним розвитком легко переходять від прямих операцій до зворотних, наприклад, без проблем згадують слово за асоціаціями, що пов'язано з ним при запам'ятовуванні картинки. Для багатьох дітей із затримкою психічного розвитку ця задача виявляється непосильною.

Недоліки довільної пам'яті у дітей з затримкою розвитку проявляються не тільки в зниженні обсягу пам'яті, а й у її недостатній точності. Так, дослівне відтворення нескладного тексту для школярів з нормальним розвитком не становить значних труднощів. Для дітей із затримкою розвитку дослівне відтворення того ж тексту, виявляється досить складним завданням. Багато хто з них допускають велике число помилок у вигляді перестановки слів тексту і заміни синонімами. Так, наприклад, замість розсміялися вони можуть сказати розреготалися і т.п.

Особливо багато помилок допускають діти із затримкою розвитку при опосередкованому запам'ятовуванні. Так, наприклад, при запам'ятовуванні слів з використанням картинок діти із затримкою розвитку допускають у сім разів більше помилок, ніж їх нормальні однолітки [28].

Недостатній розвиток довільної пам'яті у дітей з затримкою розвитку не може не позначатися негативно на успішності їх навчання. Закономірно постає питання, за якої умови успішність довільного запам'ятовування дітей, що цікавить нас групи наближається до норми. Можемо припустити, що такою умовою є багаторазове повторне подання матеріалу. Це той шлях, по якому нерідко йдуть педагоги, які працюють з дітьми, що характеризуються затримкою розвитку. Але з'ясовується, що при заучуванні на основі багаторазового повторення, відмінності між нормальними школярами та дітьми із затримкою розвитку виступають ще більш визначено.

Динаміка продуктивності довільної пам'яті переконливо розкрилася у дослідях, під час яких дітям давався для заучування набір картинок; після кожної з таких експозицій вони повинні були відтворити те, що їм вдалося запам'ятати. При розробці корекційних методів навчання дітей з затримкою розвитку, необхідним є створити систему спеціальних занять з удосконалення їх мнемічної діяльності. У цій системі можуть бути використані описані в цьому розділі прийоми. Крім того, можна скористатися також іншими рекомендованими психологами прийомами.

Розумова діяльність формується по-різному, в залежності від сформованості інтелектуальних операцій, особистісних якостей та від складності проблеми. Процес формування може тривати короткий час, а може затягуватися на довгі роки.

Для розвитку пізнавальних процесів необхідно мати розвинене відчуття та сприйняття реального. Це дає поштовх для розвитку мисленнєвих процесів.

Мислення не можна розглядати ізольовано від особистісних якостей суб'єкта. За висловом Л.С.Виготського «... Думка народжується з мотивуючої сфери нашого знання, яка охоплює наші потяг і потреби, наші інтереси і спонукання, наші афекти та емоції. Тому і при розгляді особливостей розумової діяльності дітей з затримкою розвитку не можна обмежитися визначенням рівня сформованості у них основних розумових операцій. Необхідно розкрити стоячу за думкою «афективну та вольову тенденції» [10].

Усі дослідники, які досліджували клінічну картину затримки психічного розвитку відзначають, що у даної категорії дітей є недоліки в розумовій діяльності. Це чітко проявляється у труднощах, які відчувають діти даної категорії в процесі рішення арифметичних завдань, оволодіння навичками письма та читання, засвоєння граматичних правил і т.п. Однак аналіз розумової діяльності школярів під час навчання не завжди відображає своєрідність їх мисленнєвої діяльності, оскільки особливості, які проявляються в дитини можуть бути обумовлені майстерністю вчителя з одного боку та рівнем засвоєння матеріалу – з другого боку.

Необхідно також мати на увазі, що у багатьох дітей із затримкою розвитку через їх несприятливе положення в колективі дітей з нормою інтелекту складається різке негативне ставлення до навчальної діяльності. Низька продуктивність при виконанні завдань може обумовлюватися не тільки недостатньою сформованістю інтелектуальних процесів, а й емоційними компонентами. Тому краще давати характеристику мислення на основі результатів експериментально-психологічних досліджень; в цьому випадку воно вивчається в ході вирішення учнями завдань, які не мають відношення до навчального, програмного матеріалу [30].

На початку розвитку дитяче мислення носить практичний характер (дитина зацікавлюється привабливими для неї предметами). В цей час в дитини ще не сформована мисленнєва дія. Саме в процесі своєї діяльності

дитина впізнає властивості предметів та їх взаємозв'язок. Таким чином мислення набуває своєї функціональності.

Пізніше розвивається наочно-образне мислення, яке замінюється діями з образами предметів і супроводжується мовленням. Дитина вчиться виділяти певні ознаки предметів, опановує їхні назви, часто під час ігрової діяльності. Така дія дозволяє розширити словниковий запас дитини, удосконалити граматичну будову, осмислити інтелектуальну задачу, усвідомити методи та засоби її розв'язання.

Цей етап розвитку відбувається у шкільному віці і є формуванням вищої форми мислення – словесно-логічної.

У дітей з нормальним розвитком формування кожної наступної стадії мислення відбувається спонтанно, у процесі гри, практичної діяльності, навчання, цьому сприяє успішне становлення процесів пізнавальної діяльності [26].

Діти із затримкою розвитку відрізняються від своїх однолітків коли проблема ставиться перед ними як певна інтелектуальна задача. У молодших школярів з нормою інтелекту чітко проявляється особливість, яка найбільш точно може бути позначена як готовність до вирішення пізнавальних завдань. Це виражається в тій особливій зосередженості, зовнішньої успішності і зібраності, з якими більшість нормальних дітей вислуховує чергове завдання, особливо коли воно виходить від малознайомої людини і не пов'язане з навчальним матеріалом.

Подібної готовності у дітей із затримкою розвитку, як правило, не відзначається. Деякі з них бояться будь-якого нового для них завдання як навчального, так і не навчального характеру. У інших дітей із затримкою розвитку, навпаки, майже будь-яке завдання викликає яскраво виражений інтерес, похвалення, підвищену мовну і рухову активність. Проте активність носить ігровий характер.

У більшості дітей з затримкою розвитку (на відміну від їх звичайних однолітків) не виявляється готовності до інтелектуального

зусилля, необхідної для успішного вирішення поставленої перед ними задачі. Навчання дітей в умовах спеціальних класів або шкіл чинить на них всебічний позитивний вплив. Діти не відчують своєї неповноцінності і неспроможності, оскільки вчителі дають їм посильні завдання зростаючої складності і тактовно надають необхідну допомогу.

Позитивний вплив здійснюють на дітей з ЗПР спеціально розроблені корекційні заняття, в програму яких входить активне формування основних розумових операцій [37].

Формування мислення в дітей з затримкою психічного розвитку відстає від нормативного розвитку (в нормі наочно-образне мислення формується у дошкільному віці, тоді як в дітей з ЗПР – це період початкової школи), що обумовлює опору на наочне сприйняття матеріалу, який подається. Слабкість мисленнєвої діяльності проявляється в дітей з затримкою психічного розвитку у неповноцінності операцій аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення. Це виявляється у зменшенні вдвічі кількості виділених ознак предметів порівняно з дітьми з нормативним розвитком, проблеми з в діленням суттєвих ознак поняття та спільних ознак предметів.

Недоліки абстрагування дітей негативно впливають на перебіг операцій узагальнення.

Недоліки мисленнєвих процесів є наслідком пасивності та недостатньої цілеспрямованості [15], а їх пізнє формування зумовлюють утруднення у формуванні словесно-логічного мислення.

Мисленнєва діяльність дошкільників із ЗПР, їх пізнавальна пасивність, низька працездатність складає комплекс причин, які не дозволяють їм успішно засвоювати потрібний матеріал. В той же час, вчасно розпочата корекційна робота з індивідуальним підходом до кожної дитини дозволяють домогтися компенсації розвитку і забезпечити високий рівень соціальної адаптації.

### 2.3. Загальна характеристика вольових дій школяра

Аналіз вольових дій дітей на різних етапах їх розвитку свідчить про те, що воля не формується в залежності від процесу загального розвитку особистості [24].

Праці І.М.Сеченова, І.П.Павлова, Н.І.Красногорського, К.М.Бикова, А.А.Рогова та інших показали, що розвиток волі у дитини представляє собою процес виникнення умовних рефлексів, а природа вольової дії розкривається при генетичному її вивченні як специфічної форми взаємодії людини з оточуючим її світом [45].

Аналіз розвитку довільних рухів у дитини (Н.Л.Фігурін, М.П.Денисова, Н.М.Щелованов, Н.М.Акспірина, Н.І.Красногорський та інші) показує, що перехід від виконання дитиною вимушених рухів до довільних напряму пов'язаний з розвитком диференційованих кінестетичних відчуттів. Відчуття руху, яке підкріплюється позитивно, укріплюється. Бажання отримати те, що було підкріпленням (іграшку, цукерку), спонукає однорічну дитину виконувати завчений рух, який направлений не прямо до предмету, що захоплює дитину, але є умовою його отримання [34].

Тому для виникнення довільного руху, рухи, який виконує дитина, повинні набути сигнального значення. Тому при цих умовах рухи, що раніше не відчувалися, стають відчутними. Вони готують появу довільних рухів.

Відомо, що нервові процеси у дітей характеризуються різкою неврівноваженістю, причому процес збудження домінує над процесом гальмування [29]. Гальмування формується протягом всього дитинства і залежить від функцій, а значить і від дозрівання кори мозку.

Морфологічне та функціональне оформлення кори, її рухомої та спеціальної мовної зони здійснюється особливо інтенсивно в перші роки

життя дитини, створюючи сприятливі передумови для врівноваження нервових процесів.

Відразу ж після народження, дитині слід звикнути до режиму харчування, сну, терпіти незручність від одягу. Далі дитина вчиться просити, маніпулювати іграшками, повторювати звуки та слова людського мовлення, повторювати рухи й дії, що роблять дорослі. Так формується нервова діяльність дитини, відпрацьовуються початкові форми врівноваження збудливих та гальмівних процесів, без яких неможливий розвиток психічних процесів.

Та все ж підвищена збудливість підкоркових утворень зберігається у дітей протягом всього раннього та дошкільного дитинства. Лише поступово вона починає підкорюватися гальмівній функції кори.

Оскільки в основі вольових дій завжди лежить "мовленнєва компонента" (М.І.Красногорський), а у маленьких дітей вона ще тільки формується, звісно, що дії малюка не можуть бути такими ж розумними й цілеспрямованими, як вольова діяльність дорослої людини [17]. Ці обмеження, викликані віковими особливостями нервової діяльності маленьких дітей, посилюються й практичною беспорядністю дитини. Ось чому формування розумної волі дитини безпосередньо пов'язане з усім процесом її фізичного та розумового розвитку.

Накопичений дитиною досвід створює сприятливі умови для виникнення в неї почуття впевненості у своїх силах, самостійності. Усвідомлюючи свої можливості, дитина починає ставити перед собою все більш впевненіші та різноманітні цілі. Для їх досягнення вона повинна докладати все більше зусиль і витримувати більш тривале напруження своїх нервових та фізичних сил. Кожний новий успіх укріплює в дитини горде та радісне усвідомлення своїх можливостей. Це виражається в словах "я сам", "я можу", "я хочу" і "я не хочу". Все



частіше та сміливіше діти здійснюють свої різноманітні бажання та задуми [25].

Дуже різноманітними стають в цей період і ті цілі, на досягнення яких дитина направляє свої зусилля. Школяр може прагнути до мети, яку уявляв собі, тобто уявляти, а не сприймати бажане. Таке віддалення цілі потребує витримки. Передбачаючи більш віддалену мету, діти восьми-десяти років можуть витримувати вольове напруження протягом більш тривалого часу. Так дитина-молодший школяр вправляється у витримці [33].

Але дуже часто, не продумуючи початої справи, діти не передбачують всіх тих перепон та труднощів, які можуть виникнути при їх реалізації і не оцінюють своїх сил. В цьому проявляється імпульсивність дитини-молодшого школяра, відсутність достатньо розвинутого мисленого аналізу, критичної оцінки майбутньої діяльності [40]. Значну роль продовжують відігравати подразнення при виконанні вольових дій. Але подразнення у дітей цього віку стає умовно-рефлекторним, що доволіно управляє дією.

Дослідження показують, що з віком все більшого значення набуває словесна інструкція дорослого, яка спонукає дитину виконувати поручену їй діяльність. Все менше значення має мовчазливе копіювання дитиною дій дорослого, яке сприймається дітьми як приклад для наслідування [6].

Серед особливостей вольової діяльності школярів, спеціальної уваги заслуговують такі, як упертість, капризи, негативізм.

На відміну від наполегливості, тобто тієї властивості волі, яка проявляється у довготривалому збереженні вольового зусилля, що дозволяє долати великі труднощі, які виникають на шляху до свідомо поставленої мети, упертість – це прояв нерозумної волі, без осмисленої і дійсно бажаної мети. Єдиним мотивом таких проявів є

протипоставлення своєї волі вимогам оточуючих. Звичка діяти лише за своїм бажанням розвиває упертість[17].

Негативізм – крайня ступінь упертості. Він виражений у загальному протесті дитини. Діти протиставляють вимогам дорослих свої бажання, судження, цілі [35].

Близькі до упертості і капризи дітей, так як зміна своїх бажань без причини та наполегливе прагнення доводити кожне з них до виконання. Всяка перепона, відмова з боку дорослого виконати ці бажання викликають у дитини різку емоційну негативну реакції, плач, крик, з'явлення нових, часом зовсім протилежних та невмотивованих вимог[31].

## **РОЗДІЛ 3**

### **Стан психічних процесів у дітей із ЗПР та методи його дослідження**

#### **3.1. Загальна характеристика проведення дослідження**

Дослідження проводились на визначення рівня пізнавальної діяльності та пізнавальних процесів: увага, мислення, уява, пам'ять. Для визначення рівня розвитку уваги використовувалась методика «Знайди та

викресли», Тест Липпмана та «Домальовування фігур». Для дослідження стану мислення у дітей із затримкою психічного розвитку, використовувались методика дослідження гнучкості мислення, методика «Поділи на групи» та «Лабіринт».

Для дослідження пам'яті у дітей із ЗПР, були проведені методики: «Запам'ятай цифри», «Запам'ятай малюнки» та «Заучування слів».

### ***Методики дослідження уваги***

#### *Методика « Знайди та викресли»*

Для визначення рівня уваги, використовувалась методика «Знайди та викресли», один з варіантів «корекційної проби». (Додаток).

#### *Методика «Домальовування фігур»*

Для визначення рівня уваги з фіксацією коефіцієнту оригінальності (Додаток).

#### *Тест Липпмана «Логічні закономірності»*

Запропонована методика спрямована на визначення швидкості мислення та уваги дитини (Додаток).

### ***Дослідження стану мислення у дітей із ЗПР***

#### *Методика дослідження гнучкості мислення*

Дана методика дозволяє визначити варіативність підходів, гіпотез, вихідних даних та операцій що входять до процесу мислення (Додаток).

#### *Методика «Поділи на групи»*

Мета методики – це оцінка образно-логічного мислення дитини (Додаток).

#### *Методика "Лабіринт"*

Методика направлена на виявлення рівня сформованості наочно-образного мислення (вміння користуватись схемами та умовними зображеннями при орієнтирі у ситуації) (Додаток).

### ***Дослідження пам'яті***

*Методика «Запам'ятай цифри»*

Методика розрахована для визначення об'єму короткочасної слухової пам'яті дитини (Додаток).

*Методика «Запам'ятай малюнки»*

Дана методика розрахована на визначення об'єму короткочасної зорової пам'яті. (додаток).

*Методика «Завчання 10 слів»*

Запропонована методика часто використовується у дослідженнях. Її запропонував А. Р. Лурія і використовується вона для оцінки стану пам'яті, активності уваги (Додаток).

У дослідженні брали участь учні 4-5 класів ІПК, віком 10-11 років Новокаховської школи № 17 Новокаховської міської ради. У класі навчається 11 учнів, з них – 7 хлопчиків та 4 дівчинки з діагнозом Затримка психічного розвитку.

### **3.2. Стан психічних процесів дітей з затримкою психічного розвитку**

При дослідження уваги з метою поліпшення й розвитку довільних пізнавальних процесів у дітей із ЗПР була використана адаптована система корекційних вправ І.В.Данилова, спрямована на розвиток уваги. Використовувалися ігри, що сприяють розвитку довільної уваги (обсягу, концентрації стійкості). Отримані результати дослідження уваги учнів із ЗПР до й після корекційних заходів представлено в таблиці (табл. 3.1 та 3.2).

*Таблиця 3.1*

#### **Показники рівня обсягу уваги дітей із ЗПР (у %)**

Групи	Процентне співвідношення дітей із ЗПР з різними рівнями обсягу уваги		
	Малий обсяг уваги	Середній обсяг уваги	Великий обсяг уваги

1 група	47,6	42,8	9,6
2 група	25	33,3	41,7
3 група	13,3	20	66,7
Усього	85,9	96,1	118

Під час експериментального дослідження процесу уваги діти часто відволікалися, були не зібрані, часто приступали до виконання завдання, не дослухавши до кінця інструкції, а потім просили повторити. У частини дітей спостерігалася квапливість рухів, поспішність виконання завдання. Саме ці діти допускали більше імпульсивних рухів і виправлених помилок. Деякі з випробуваних проговорювали завдання вголос, але при цьому говорили багато зайвого, що не має прямого відношення до завдання, що заважало їм зосередитися.

Таблиця 4.2

**Показники рівня обсягу уваги дітей із ЗПР після проведення корекційної роботи (у %)**

Групи	Процентне співвідношення дітей із ЗПР з різними рівнями обсягу уваги		
	Малий обсяг уваги	Середній обсяг уваги	Великий обсяг уваги
1 група	41,8	42,8	15,4
2 група	28,4	31,3	45,3
3 група	8,5	24,7	66,7
Усього	80,5	96,1	118

Як видно з таблиці 4.2., після проведеної корекції уваги кількість дітей із ЗПР з малим обсягом уваги зменшилася, й значно збільшилася кількість дітей, у яких обсяг середнього й великого обсягу уваги збільшився. Рівень розподілу уваги в школярів зі ЗПР має хвилеподібний характер.

Зазначена динаміка підтверджує необхідність проведення корекційних заходів для поліпшення уваги й розвитку довільних пізнавальних процесів у навчальному процесі в дітей зі ЗПР.

Таким чином, у дітей із затримкою психічного розвитку відзначаються наступні специфічні особливості уваги: нестійкість, низька концентрація, різний ступінь розподілу, малий обсяг, труднощі в довільній увазі, які можуть корегуватися в процесі проведення спеціальних вправ.

Для визначення переключення та розподілу уваги учнів було проведено методику «Знайди та викресли». При обробці визначається кількість фігур, які були подані дитині зміни у часі продуктивності та стійкості уваги дитини ( Рис. 3.1.).

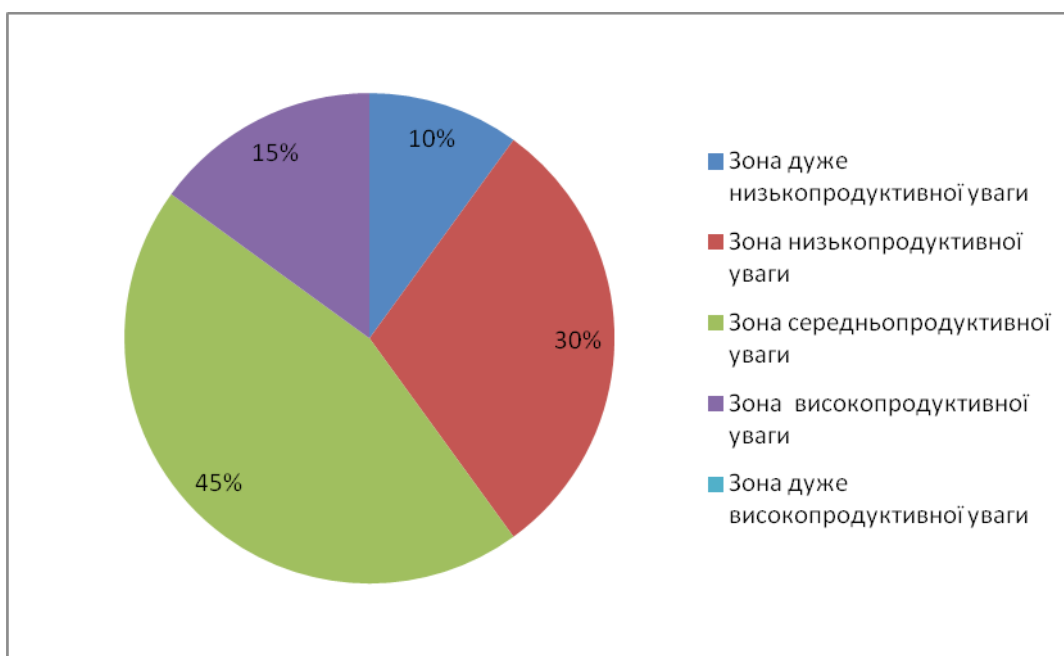


Рис.3.1. Результати визначення переключення та розподілу уваги

За результатами дослідження можна зробити висновок, що у 40% учнів переважає низький рівень уваги. Діти довго не могли зрозуміти завдання, вони викреслювали зображення які їм подобаються, а це не виконання роботи. Учні часто відволікалися та відволікали інших.

У 45% учнів спостерігається середній рівень уваги, це характеризується неуважністю у виконанні. Учні після команди «почали», не одразу починали працювати, і не своєчасно закінчували роботу.

У 15% учнів переважає високопродуктивна увага. У цих дітей не виникало ніяких труднощів у виконанні роботи. Учні справились з роботою дуже добре.

Методика «Домальовування фігур» спрямована на визначення рівня розвитку уяви та уваги, здатності створювати оригінальні образи.

При виконанні методики діти домальовували свої варіації, дехто малював поруч, декілька учнів заплутались в інструкції, і малювали те, що їм хотілось. За схемою (3.1.) можна побачити, що у класі все-таки переважає високий рівень розвитку уяви та уваги.

За результатами дослідження за цією методикою, можна зробити висновки:

При низькому рівні (15% учнів) фактично не розуміли завдання: вони або малювали поруч із заданою фігурою щось своє-оригінальне, або давали безпредметні зображення («такий візерунок»).

Іноді для 1-2 фігур можуть намалювати предметний схематичний малюнок з використанням заданої фігури. У цьому випадку малюнки, як правило, примітивні, схеми шаблонні.

При середньому рівні (25%) діти домальовували більшість фігур, однак усі малюнки схематичні, без деталей. Були малюнки, що повторюються самою дитиною або іншими дітьми в групі (Схема 3.1).

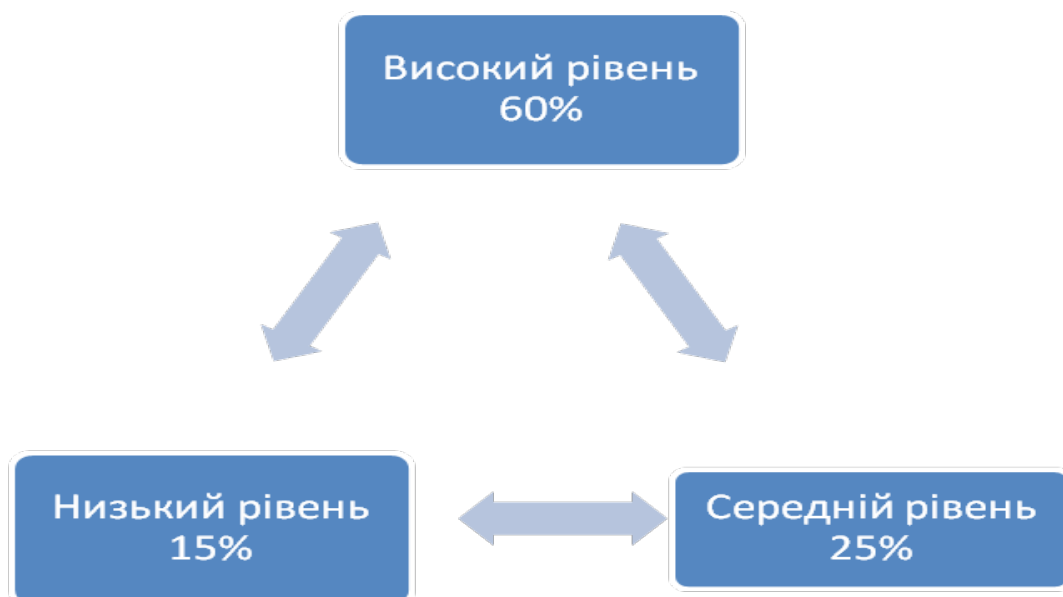


Схема 3.1. Показники розвитку уваги та уяви за методикою «Домалюй фігури»

При високому рівні (60%) діти надавали схематичні, іноді деталізовані, але, як правило, оригінальні малюнки (не повторювані самою дитиною або іншими дітьми з групи). Запропонована для домальовування фігура є зазвичай центральним елементом малюнка.

Для визначення швидкості мислення та уваги дитини було проведено тест Липпмана «Логічні закономірності». Увага дітей з затримкою психічного розвитку характеризується нестійкістю, підвищеною неуважністю, недостатньою сконцентрованістю на об'єкті. З метою більш глибоко розуміння особливості уваги цих дітей було проведено спеціальне дослідження. У результаті з'ясували, що зайняті певною діяльністю діти, добре встигають, майже не відволікаються на сторонні предмети та подразники. Спостерігається лише незначне уповільнення виконуваної діяльності. Сторонні впливи у вигляді шуму взагалі не впливають на виконання роботи (табл.3.3). За результатами проведеної методики можна зробити висновок, що у більшості учнів спостерігається середній рівень розвитку логічного мислення. У 8,5% учнів спостерігається високий рівень. Учні дуже добре та швидко справились із завданням, без труднощів виконували, не відволікались.



Таблиця 3.3

## Показники рівня розвитку логічного мислення

Час виконання завдання (хв, с)	Кількість помилок	Бали	Рівень розвитку логічного мислення	Співвідношення у % (кількість дітей, що відповіли правильно)
2 хв і <	0	5	Дуже високий рівень логічного мислення	0%
2 - 4 хв	0	4	Гарний рівень, вище, ніж у більшості людей	8,5%
4 - 9 хв	0	3+	Гарна норма більшості людей	33%
4 - 9 хв	1	3	Середня норма	26%
4 - 9 хв	2-3	3-	Низька норма	18,5%
2 - 15 хв	4-5	2	Нижче середнього рівня розвитку логічного мислення	5%
10 - 15 хв	0-3	2+	Низька швидкість мислення,	5,5%
> 16 хв	більше 5	1	Дефект логічного мислення в людини, що пройшла навчання в обсязі початкової школи, або високе перевтомлення	3,5%

У 33% учнів спостерігається рівень логічного мислення вище середнього, ці діти добре справили з завданням, майже не відволікались, зрозуміли завдання, виконували без помилок.

У 26% учнів переважає середня норма логічного мислення. При виконанні роботи школярі не одразу зрозуміли завдання, декілька раз запитували, що робити. Для цієї категорії дітей дана методика виявилась складною.

У 32,5% дітей виникли питання, щодо виконання методики. Учні кожного разу перепитували, відволікались, не мали навіть уявлення про роботу. Дітям було важко зосередитись на роботі. Декілька дітей просто не захотіли виконувати методику.

В даний час проблема розвитку мислення у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР являється дуже актуальною. Дане дослідження базується на ігровій діяльності дітей молодшого шкільного віку із ЗПР та її впливу на розвиток мислення. Щоб дослідити вплив слід перш за все дізнатися на якому рівні розвитку знаходиться мислення у даної категорії дітей.

При проведенні дослідження відзначили, що у розглянутої категорії дітей є недоліки і в розумовій діяльності. Це чітко проявляється у труднощах, які відчувають діти даної категорії в процесі вирішення арифметичних завдань, оволодіння навичками письма та читання, засвоєння граматичних правил. Аналіз розумової діяльності школярів у ході засвоєння навчального матеріалу не завжди дає достатньо чіткі уявлення про своєрідність їхнього мислення: виявлені при цьому особливості можуть бути обумовлені ступенем професійної майстерності вчителя, а також рівнем засвоєння навчального матеріалу.

У багатьох дітей із затримкою розвитку через їх несприятливе положення в колективі дітей з нормою інтелекту, складається різке негативне ставлення до навчальної діяльності. Низька продуктивність при

виконанні завдань може обумовлюватися не тільки недостатньою сформованістю інтелектуальних процесів, але й емоційними компонентами. Тому краще давати характеристику мислення на основі результатів експериментально-психологічних та педагогічних досліджень; в цьому випадку воно вивчається в ході вирішення учнями завдань, які не мають відношення до навчального, програмного матеріалу.

При дослідженні гнучкості мислення учні показали середній рівень розвитку (рис. 3.2.). Діти справились із завданням майже без проблем, але виконували ті завдання, які для них були легші. Слова з 6-7 букв, склали лише 2 учні.

При виконанні даної методики, 100% дітей склали слова з 3 букв. 80% дітей склали слова з 4 букв, 65% склали слова з 5 букв, 30% склали слова з 6 букв, і лише 20% дітей склали слова з 7 букв. У експериментальному класі переважає середній рівень гнучкості мислення.



Рис. 3.2. Дослідження гнучкості мислення

Після проведення методики дослідження гнучкості мислення, можна зробити такий висновок: низька продуктивність при виконанні завдань може обумовлюватися не тільки недостатньою сформованістю

інтелектуальних процесів, а й емоційними компонентами. Тому краще давати характеристику мислення на основі результатів експериментально-психологічних досліджень; в цьому випадку воно вивчається в ході вирішення учнями завдань, які не мають відношення до навчального, програмного матеріалу.

Методика «Поділи на групи» призначена для визначення рівня образно-логічного мислення дитини. (Рис. 3.3.).

На початковому етапі дослідження у дітей виявився низький або середній рівень розвитку мислення. Тому діти погано справилися з виконанням завдання.



Рис. 3.3. Показники рівня образно-логічного мислення

Учні вдало виконали завдання з визначення фігур, але виникли питання та проблеми при розподілі на групи за кольором. При дослідженні показників рівня образно-логічного мислення з'ясували, що діти на половину справились із завданням (Рис. 3.3.; Рис. 3.4.). Вони відволікались, швидко стомлювались, не хотіли виконувати завдання. Це свідчить про порушення навчально-пізнавальної сфери дітей, пов'язані з

недостатнім інтелектуальним розвитком, зумовленим зниженою навчаючістю (проявляється у негнучкості мислення, а також у труднощах в оперуванні наявним досвідом). Показники протягом навчання значно покращились (Рис. 3.4.). Діти краще виконували завдання, виділяли більше груп з фігурами. Це свідчить про покращення рівня знань та уявлень; рівня розвитку пізнавальних процесів; загального розумового розвитку; сформованістю внутрішнього плану дій.

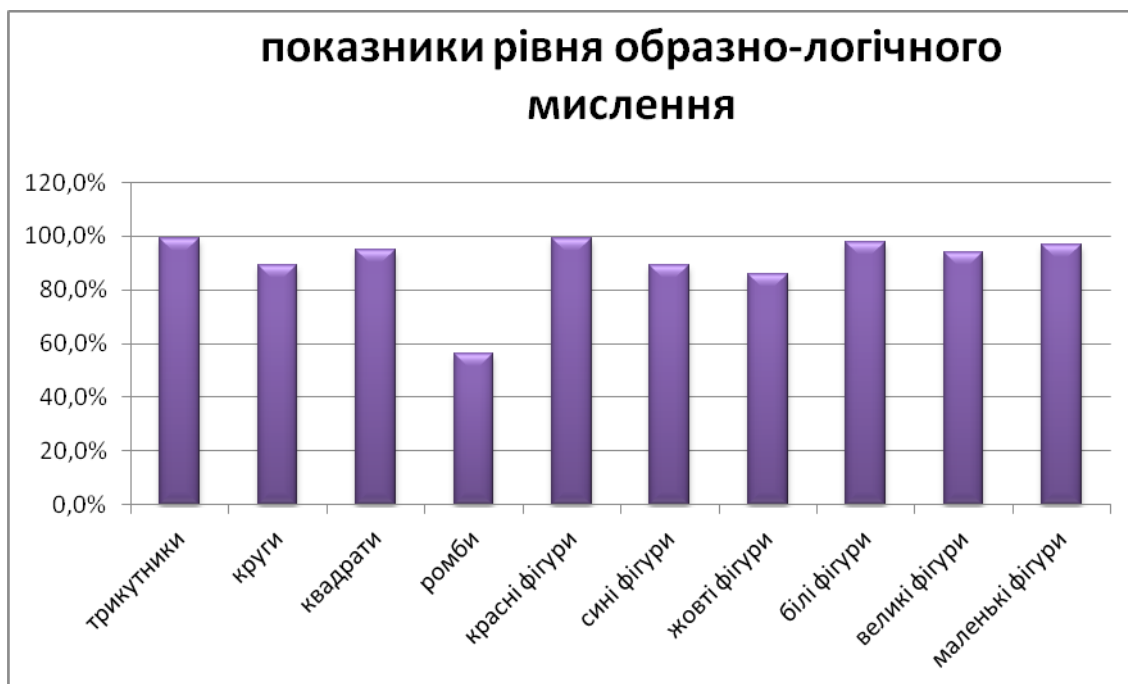


Рис. 3.4. Показники рівня образно-логічного мислення

Під час проведення даної методики, діти з легкістю розподіляли фігури за групами, виконали запропоновані завдання без труднощів.

Отже, дослідження, метою якого було визначення рівня образно-логічного мислення дитини можна вважати вдалим. Дане дослідження показало, що рівень розвитку мислення з навчанням зростає.

Оцінка результатів:

10 балів – дитина виділила всі групи фігур за час менше, ніж 2 хвилини;

8-9 балів – дитина виділила всі групи фігур за час від 2,5 до 3 хвилини;

6-7 балів – дитина виділила всі групи фігур за час від 2,5 до 3 хвилин, але із забрудненням;

4-5 балів – за час 3 хвилини дитина змогла назвати лише від 5 до 7 груп;

2-3 бали – дитина змогла виділити тільки від 2 до 3 груп фігур;

1.1 бал – за 3 хвилини дитина змогла виділити лише 1 групу фігур;

Висновки:

10 балів – отримало 2 учні;

8-9 балів – отримало 2 учні;

4-7 балів – 5 дітей;

2-3 балів – отримало 2 учні.

1 бал – не отримав жоден учень.

Методика «Лабіринт» спрямована на визначення рівня сформованості наочно-образного (наочно-схематичного) мислення (вміння користуватися схемами та уловними зображеннями при орієнтирі у ситуації).

При проведенні дослідження, діти легко виконували завдання, не відволікались, уважно слухали інструкцію. При виникненні питання, дослуховували відповідь до кінця. Учні старанно виконували завдання.

Як видно з таблиці 3.4. із завданням впорались всі.

Отримані дані:

38-44 бала (2 учня) – діти з детальним співвідношенням одночасно двох параметрів. Мають достатньо повні та розподілені просторові уявлення.

31-38 (5 учнів) – діти з незакінченим орієнтуванням на два параметра (зазвичай вирішують перші 6 задач). При врахуванні одночасно двох параметрів постійно вертались до одного. Це обумовлюється недостатньою стійкістю та рухомістю у розвитку просторових уявлень.

Таблиця 3.4

## Результати виконання методики «Лабіринт»

Ім'я дитини	№ задачі										Кількість правильних відповідей	Бали
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Саша	+	+	0	+	+	+	+	0	0	+	7	37
Влад	+	+	+	0	+	+	+	0	+	0	7	36
Юля	+	0	0	0	0	0	0	0	+	0	2	9
Арсен	+	+	+	+	0	0	+	+	0	0	6	31
Аліса	+	+	0	0	0	0	+	+	+	0	5	29
Саша	+	+	+	+	+	0	0	+	+	+	8	39
Вадим	+	+	0	0	0	+	+	0	+	0	5	30
Влад	+	0	0	+	0	+	0	0	0	+	4	25
Ігор	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	9	41
Таня	+	+	+	0	0	+	0	+	0	+	6	32
Маша	+	0	0	+	0	+	+	+	0	0	5	29

24-31 бали (1учень) – діти з чітким орієнтиром лише на один признак. Цим дітям доступна побудова та застосування просторових уявлень лише однієї простої структури.

18-24 бали – для цих дітей характерна незакінчене орієнтування навіть на одну ознаку. Вони ділять задачу на декілька етапів, але не виконують роботу до кінця, втрачають орієнтир. У таких дітей тільки починає формуватися спосіб наочно-образної орієнтування у просторі.

Менше 18 балів (1 учень) – діти з неадекватними формами орієнтування. Вони знаходять рішення задачі, але їх вибір випадковий. Це обусловлено несформованістю вміння співвідносити схему дій з ситуацією, що є недорозвитком наочно- образного мислення.

Отже, за результатами дослідження можна зробити висновки, що у більшості дітей недостатня стійкість та рухомість у розвитку просторових уявлень.

При виконанні методики «Запам'ятай цифри», досліджували визначення об'єму короточасної слухової пам'яті дітей (Рис. 3.5.

Показники рівня об'єму короточасної слухової пам'яті), учні уважно слухали інструкцію до кінця, уважно та ретельно знайомились із завданням.



Рис. 3.5. Показники рівня об'єму короточасної слухової пам'яті

Обробка результатів дослідження:

10 балів (100%) – дуже високий.

8-9 балів (90%-80%) – високий.

4-7 балів (70%-40%) – середній.

2-3 балів (30%-20%) – низький.

1.1 балів (10%) – дуже низький

За результатами дослідження можна зробити висновок, що в учнів 5 ІПК класу переважає середній об'єм короточасної слухової пам'яті.

У заключний момент визначається об'єм короточасної слухової пам'яті дитини, який за чисельністю рівний половині суми максимальної кількості цифр у ряду, котрі були визначені дитиною у першій та другій спробі.

За допомогою методики «Запам'ятай малюнки» визначали короточасну зорову пам'ять. (Рис. 3.6.) .



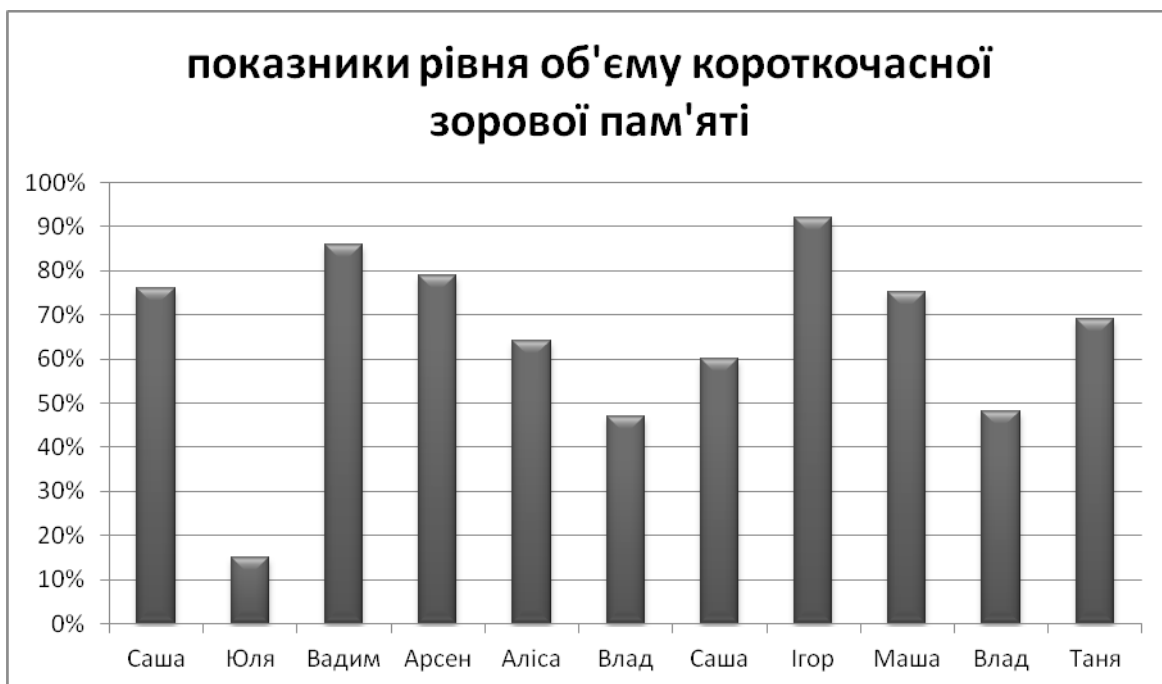


Рис. 3.6. Показники рівня об'єму короткочасної зорової пам'яті

Таблиця 3.5

**Оцінка результатів за методикою «Запам'ятай малюнки»**

10 балів	- дитина розпізнала на малюнку Б всі дев'ять зображень, що були показані на малюнку А, витративши на це менше 45 сек.
8-9 балів	- дитина розпізнала на малюнку Б 7-8 зображень, витративши на це від 45 до 55 сек.
6-7 балів	- дитина розпізнала 5-6 зображень витративши на це від 55 до 65 сек..
4-5 балів	- дитина розпізнала 3-4 зображень витративши на це від 65 до 75 сек
2-3 бали	- дитина розпізнала 1-2 зображення витративши на це від 75 до 85 сек
<i>Продовження табл. 3.5</i>	
0-1 бал	- дитина не розпізнала на малюнку Б жодного із зображень протягом 90 сек.

Всі учні справились із завданням. У 10% учнів спостерігається низький рівень об'єму короткочасної зорової пам'яті, учні, які впізнали 1-2 зображення, витративши на це від 75 до 85 секунд, вони отримали 3 бали. У 35% спостерігався середній рівень, учні розпізнали 3-4 зображень, витративши на це від 65 до 75 сек, і отримали за роботу 5 балів. У 50% учнів спостерігався середній рівень короткочасної зорової пам'яті, вони розпізнали 5-6 зображень, витративши на це від 55 до 65 секунд, отримали 7 балів. 5% учнів отримали 9 балів, розпізнавши 7-8 зображень, витративши на це менше 45 секунд.

Таким чином, можна зробити висновок, що в учнів 5 ППК класу переважає середній рівень короткочасної зорової пам'яті.

Методика «Заучування 10 слів» спрямована на вивчення розвитку мовленнєвої короткочасної механічної пам'яті та динаміки запам'ятовування.

При проведенні дослідження (Рис. 3.7.) методики «Заучування 10 слів» у деяких учнів кількість правильно зачитаних слів на одному із етапів починала зменшуватись, що призвело до підвищення стомленості, зниження концентрації уваги.

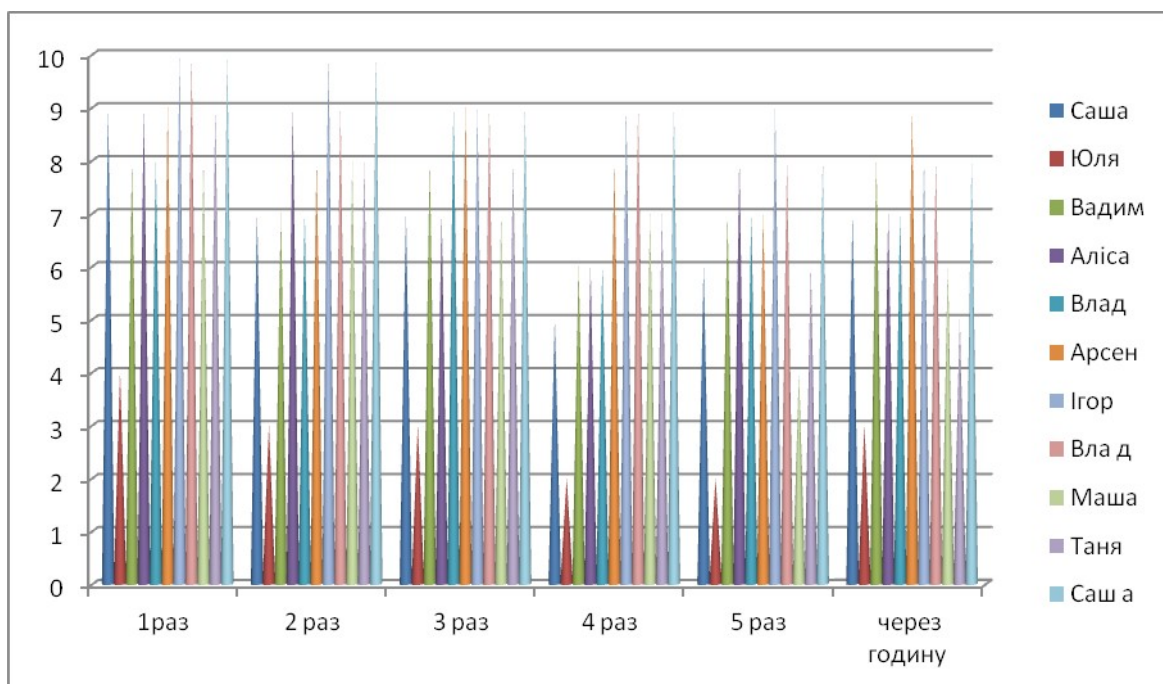


Рис. 3.7. Результати проведення методики «Заучування 10 слів»

Наприклад, учні замінювали первинні слова близькими за значенням (кінь – лошадка; дім – оселя) – це говорить про те, що відбувається образна координація інформації, зорова пам'ять домінує над слуховою. Учні запам'ятовували не те що чули, а образ, який при цьому виникав. У даному випадку учні неточно запам'ятовували інформацію.

Інша група учнів – повторювали одну й ту саму помилку від одного етапу до іншого, що свідчить про інертність пізнавальних процесів.

Після дослідження розвитку пізнавальних процесів, 5 клас ШК Новокаховської школи № 17 Новокаховської міської ради, можна умовно поділити на 3 групи:

- Перша – діти, які засвоюють матеріал повільно, але здатні, в основному, відтворити засвоєне, мають середній рівень працездатності, можуть іноді використовувати свої знання в частково змінених ситуаціях. Для них вчителем розробляються завдання репродуктивно-продуктивного характеру.

- Друга – діти, які засвоюють матеріал досить повільно, але здатні здебільшого відтворити засвоєне. Для них пропонуються завдання репродуктивного характеру з мінімальною допомогою вчителя;

- Третя – діти, які дуже повільно й поверхово засвоюють зміст навчального матеріалу. Їм пропонуються невеликі за обсягом завдання репродуктивного характеру, які містять зразки для того чи іншого виду роботи, додаткові пояснення, описи алгоритмів виконання завдання, допоміжні схеми, малюнки

## ВИСНОВКИ

1. Діти із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку з труднощами в навчанні є об'єктом уваги, тому що розв'язання проблем невстигання школярів неможливе без диференціації дітей за особливостями формування навчальної діяльності та надання їм відповідної корекційної допомоги. Тому для групи дітей з особливими потребами створені спеціальні школи та класи інтенсивної педагогічної корекції, в яких застосовують та впроваджують в практику корекційне навчання та виховання.

2. Характер затримки психічного розвитку зумовлює зміст і глибину порушень структури навчально-пізнавальної діяльності цієї категорії учнів. Для здійснення подальшої корекційної роботи важливим компонентом є аналітичний матеріал, який вчитель використовує після

кожної діагностики, що дає можливість простежити результати навчально-виховної роботи.

3. Для дослідження формування пізнавальних процесів в навчанні учнів молодших класів із ЗПР ми відібрали наступні методики: «Знайди та викресли», Тест Липпмана «Логічні закономірності», «Домальовування фігур», методика дослідження гнучкості мислення, «Поділи на групи», «Лабіринт», «Запам'ятай цифри», «Запам'ятай малюнки» та «Заучування слів».

4. Як показали дослідження слухової, зорової пам'яті що діти молодшого шкільного віку із ЗПР мають значні розбіжності в цих показниках. Виявлено, що найкраще вони запам'ятовують геометричні фігури, тобто невербальний матеріал. При повторному дослідженні, яке відбулося в 3 чверті з'ясували, що учні показали кращі результати як при запам'ятовуванні геометричних фігур, так і при дослідженні слухової, зорової пам'яті, що свідчить про те, що індивідуальні труднощі в навчанні з подальшою навчальною діяльністю вирівнюються і можуть піддаватися корекційній роботі.

5. Показники розподілу та переключення уваги свідчать про слабкість формування стійкості, концентрації та обсягу довільної уваги, що є характерним явищем для дітей із затримкою психічного розвитку.

6. При проведенні дослідження відзначили, що у розглянутій категорії дітей є недоліки і в розумовій діяльності. Це чітко проявляється у труднощах, які відчувають діти даної категорії в процесі рішення арифметичних завдань, оволодіння навичками письма та читання, засвоєння граматичних правил. Аналіз розумової діяльності школярів у ході засвоєння навчального матеріалу не завжди дає достатньо чіткі уявлення про своєрідність їх мислення: виявлені при цьому особливості можуть бути обумовлені ступенем професійної майстерності вчителя, а також рівнем засвоєння навчального матеріалу.

7. Дослідження мислення виявило, що у дітей із ЗПР спостерігається низька продуктивність, що може обумовлюватися не тільки недостатньою сформованістю інтелектуальних процесів, але й емоційними компонентами.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми діагностики затримки психічного розвитку / За ред. К.С. Лебединської. Москва, 1982. 12-34с.
2. Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки. Збірник наукових праць. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2005. 202 с.
3. Бабкина К.В. Оценка психологической готовности детей к школе : пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения. Москва, Айрис-пресс, 2006. 45с.
4. Бех І. Гуманізація спеціальної освіти аномальних дітей як соціально-педагогічна проблема. *Дефектологія*. 1996. №4. С. 19-23.
5. Бондар В.І., Бех І.Д. Проблеми аномальної дитини . *Педагогіка і*

*психологія*. 1995. №2. С. 127-134.

6. Боскис Р.М. Аномальные дети (развитие ребенка с сенсорными дефектами) . Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия. Т.1. М.: ЧеРо: Высш. школ., 2002. 487 с..

7. Бреслав Г.М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников. *Вопросы психологии*.1984. №3. С. 9.

8. Васильева Е.М. Формирование эмоционального отношения к близким взрослым старших дошкольников с ЗПР в зависимости от характера отношений в семье: шестилетние дети: проблемы и исследования. Н. Новгород,1993. С. 98-109.

9. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. Москва,1973. 39с.

10. Выготский Л.С. Основные проблемы современной дефектологии. Психология детей с нарушениями развития: Хрестоматия. СПб.: Питер,2001. С. 10-46.

11. Блинова Л.М. Диагностика та коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособ. Москва: НЦ ЕНАС, 2001. 136с.

12. Борякова, Н.Ю. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР. Москва, 1999. 178с.

13. Диагностика та коррекция задержки психического развития у детей /под. ред. С.Г. Шевченко. Москва, 2001. 65с.

14. Дробинская А.О. Школьные трудности "нестандартных" детей. Москва: Школьная Пресса, 2000. 150с.

15. Дробинская А.О. Диагностика нарушений развития у детей: Клинические аспекты: Пособие для специалистов ПМПК. Москва, Школьная Пресса, 2006. 215с.

16. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособ. для студ. высших учеб. завед. Москва, гум. изд.

центр ВЛАДОС, 2000. 144 с.

17. Григорьева Л.П. Формирование высших форм зрительного восприятия как основа компенсации когнитивного развития детей. *Дефектология*. 2000. №3. С. 3-15.

18. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций: Пособие для практических работников ДОУ. М.: Айрис -пресе, 2004. 160 с.

19. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособ./ Сост.: С.В. Валиева. СПб: Речь, 2005. 240с.

20. Екжанова Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2002. N 1. С.13-28.

21. Запорожец О.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка : избр. психол. тр. Т.1. М.: Педагогика, 1986. С. 260-275.

22. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: ВЛАДОС, 2000. 340 с.

23. Изард К.З. Психология эмоций / перев. с англ./ СПб., 1999. 464 с.

24. Ілляшенко Т.Д., Стадненко Н.М. Аномальна дитина в школі. К.: Освіта, 1995. 135 с.

25. Исаев Д.Н. Предупреждение реакций дезадаптации (кризисных состояний). Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. СПб. : Питер, 2001. С.353-369.

26. Казанцева О.В. Молодші школярі із ЗПР: уроки спілкування. Посібник для практичних психологів. К.:Шкільна Преса, 2005. 231с.

27. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных детей / Под ред. Л.П. Носковой. М.: Педагогика, 1989. 175 с.

28. Коробейников И. А. Нарушение развития и социальная адаптация. Москва, 2002. 25с



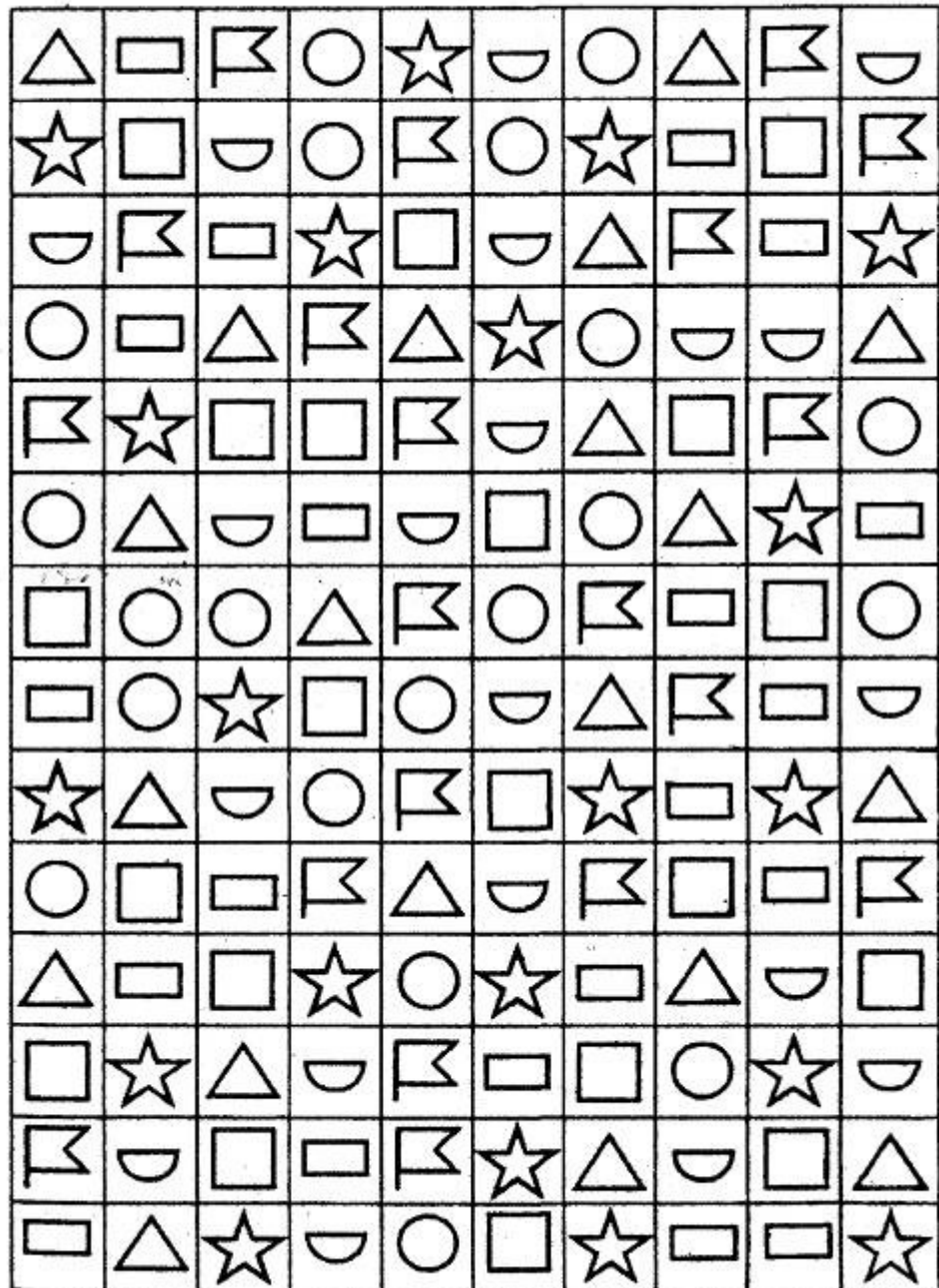
29. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программа эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста : Практическое пособие. М.: Генезис, 2005. 208 с.
30. Кряжева Н.Л. Мир детских эмоций. Дети 5 - 7 лет. Ярославль: Академия развития, 2000. 160 с.
31. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. - Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 192 с: ил. (Серия "Психология детства: Практикум").
32. Лебединская, К. С. Клиническая систематика ЗПР. *Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*. 1980. № 3. 34с.
33. Лебединский В.В. Общие закономерности психического дизонтогенеза: Психология детей с нарушениями развития: Хрестоматия. СПб.: Питер, 2001. С. 129-148.
34. Лебединский В.В. Психофизиологические закономерности нормального и аномального развития: Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия. Т.1. М.: ЧеРо: Высш.шк.: изд-во МГУ, 2002. С. 182-191.
35. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики. Донецк: Лебідь, 2002. 328 с.
36. Лурия А.Р. Дефектология и психология. Психология детей с нарушениями развития: Хрестоматия. СПб.: Питер, 2001. С. 47-55.
37. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. М.: Знание, 1978. 260 с.
38. Люблинская А.А. Детская психология: учеб. пособ. для студ. пед. инстит. М.: Просвещение, 1971. С. 303-348.
39. Люблинская А.А. Очерки психического развития. М.: Знание, 1965. 334 с.
40. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2003. 400 с.

41. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры: пособ. для практ. работ. дошк. учрежд. М.:АРКТИ, 2001. 48 с.
42. Нижник Л.І., Сагірова О.С. Допомога дітям з особливими потребами. К.: Ред. загальнопед. газет, 2004. 119 с.
43. Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Академия, 2003. 480 с.
44. Приходько Ю.О. Розвиток відчуттів і сприймань у дітей дошкільного віку (сенсорний розвиток): навчальний посібник. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. 326 с.
45. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2-х книгах. Кн. 1. Система работы психолога с детьми разного возраста. 3-е изд. М.: ВЛАДОС, 2001. 383 с.
46. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Под ред. Н.М. Назаровой. М.: Academia, 2002. 400 с.
47. Ульенкова, У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. равед.3-е изд., стер. М.:Изд. Центр «Академия», 2007. 176 с.
48. Юдина Е.Г.. Степанова Г.Б., Денисова Е.Н. Педагогическая диагностика в детском саду: Пособие для восп. дошк. образоват. учрежд. / М.: Просвещение, 2002. 210 с.
49. Яковлева Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику. СПб: Валери СПД; М: ТЦ Сфера, 2002. 185 с.

## ДОДАТКИ

### Методики дослідження стану ВПФ в дітей із ЗПР

## Методика «Знайди та викресли»



### Методика «Знайди та викресли»

Для визначення рівня уваги, використовувалась методика «Знайди та викресли», один з варіантів «корекційної проби».

Дитині пропонується бланк, на якому зображені прості фігури (у хаотичному порядку): трикутник, прямокутник, прапорець, коло, зірка, півкола.

Інструкція: «Зараз ми з вами пограємо у гру: я покажу вам малюнки, на яких зображено багато різних фігур. Коли я скажу «почали», ви у кожному рядку зображеного малюнка почнете шукати та перекреслювати ті фігури, які я назву. Шукати та перекреслювати фігури потрібно до тих пір, поки я не скажу «стоп». Ви повинні одразу зупинитися та показати, яку фігури побачили останню. Після цього фіксуємо це місце, і знову говорю «почали». Так буде продовжуватись декілька раз, поки не прозвучить - «кінець».

Діти працюють 2,5 хвилини, протягом яких 5 раз через кожні 30 секунд їм говорити «стоп». Для проведення цієї методики потрібні: бланк, секундомір, олівці для дітей.

### Методика «Знайди та викресли»

Прізвище, і'мя \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_  
Дата проведення \_\_\_\_\_

### Методика «Домальовування фігур»

У якості матеріалу було використано один комплект карток ( із двох запропонованих), на кожній з яких намальовано одна фігурка невизначеної форми. Усього в кожному наборі по 10 карток.

Розроблено два рівнозначні комплекти таких фігурок.

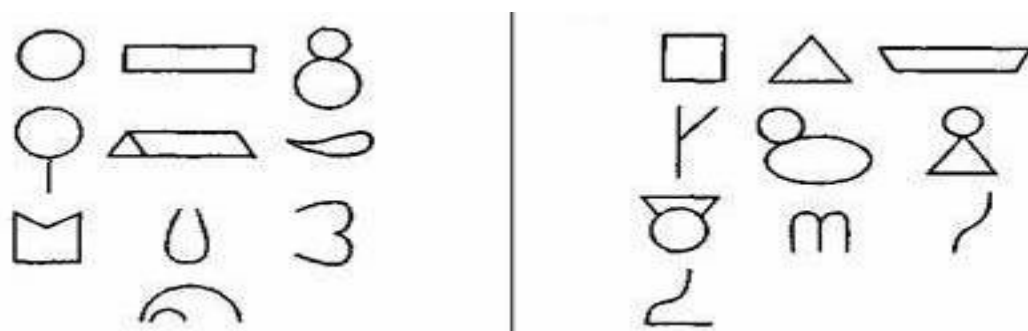
Під час одного обстеження пропонується будь-який із цих комплектів, інший може бути використаний під час повторного обстеження або через рік.

Перед обстеженням, дитині було запропоновано домальовувати фігури. Після того, як дитина домальовувала фігури, ми фіксували малюнок. Після цього, послідовно подаються інші картки з фігурами.

Для оцінки рівня виконання завдання для кожної дитини підраховується коефіцієнт оригінальності ( $K_{op}$ ): кількість неповторюваних зображень. Однаковими вважаються зображення, у яких фігура для домальовування перетворюється в той самий елемент. Наприклад, перетворення квадрата, і трикутника в екран телевізора вважається повторенням, і ці зображення не зараховуються дитині.

По горизонталі розташовані фігурки для домальовування. По вертикалі – прізвища дітей. Під кожною фігуркою записується, яке зображення дала дитина. Назви повторюваних зображень по горизонталі (повтори в однієї дитини) і по вертикалі (повтори в різних дітей по одній і тій же фігурці) закреслюють. Кількість не закреслених відповідей –  $K_{op}$  кожної дитини. Потім виводять середній  $K_{op}$  по групі (індивідуальні величини  $K_{op}$  підсумують і ділять на кількість дітей у групі).

Низький рівень виконання завдання –  $K_{op}$  менше середнього по групі на 2 і більше бала. Середній рівень –  $K_{op}$  рівний середньому по групі або на 1 бал вище або нижче середнього. Високий рівень –  $K_{op}$  вище за середнє по групі на 2 і більше бала.



### Тест Липпмана «Логічні закономірності»

Запропонована методика спрямована на визначення швидкості мислення та уваги дитини.

Учням було запропоновано письмовий ряд чисел, що складався з шести чисел, після яких стояла трикрапка. Завданням школярів було: проаналізувати кожний ряд чисел та встановити закономірність його побудови. Учні повинні були визначити два числа, які б продовжували ряд. Час розв'язання завдання фіксується.

Числові ряди:

2, 3, 4, 5, 6, 7
16, 8, 4, 2, 1, 0,5
1, 4, 9, 16, 25, 36
21, 18, 16, 15, 12, 10
3, 6, 8, 16, 18, 36
29, 28, 26, 23, 19, 14
6, 9, 12, 15, 18, 21
1, 2, 4, 8, 16, 32
4, 5, 8, 9, 12, 13
19, 16, 14, 11, 9, 6

### Методика дослідження гнучкості мислення

Дана методика дозволяє визначити варіативність підходів, гіпотез, вихідних даних та операцій що входять до процесу мислення.

Кожному учню було запропоновано бланк з записаними анаграмами (набір букв), протягом 3 хв., діти повинні були із запропонованих анаграм скласти слова, не пропускаючи та не добавляючи ніяких букв.

Зразок бланка:

<b>АБЛ</b>	<b>ЕНОБ</b>	<b>ООСВЛ</b>	<b>ООАРБД</b>	<b>ОАИДМНЛ</b>
<b>АШР</b>	<b>АУКЛ</b>	<b>ОАЛМС</b>	<b>ААККЗС</b>	<b>ЕЕБВДДМ</b>
<b>ОЗВ</b>	<b>ИАПЛ</b>	<b>БРЕОР</b>	<b>УАЬБДС</b>	<b>ЕЕДПМТР</b>
<b>УКБ</b>	<b>ААПЛ</b>	<b>ОТМШР</b>	<b>АИСЛПК</b>	<b>ОАЬТДРС</b>
<b>ИРМ</b>	<b>ОРЩБ</b>	<b>ОЕЛСВ</b>	<b>ЕУЗКНЦ</b>	<b>АААЛТПК</b>
<b>ОТМ</b>	<b>ОЕТЛ</b>	<b>ААШЛП</b>	<b>УАПРГП</b>	<b>ОАЕМЛСТ</b>
<b>АСД</b>	<b>ОЕРМ</b>	<b>ОЕСМТ</b>	<b>ОООЛТЗ</b>	<b>ААЬБДЕС</b>
<b>ОБЛ</b>	<b>ОКТС</b>	<b>АИЛДН</b>	<b>БОЕУЛМ</b>	<b>ААОСКБЛ</b>

### **Методика "Лабіринт"**

Методика направлена на виявлення рівня сформованості наочно-образного мислення (вміння користуватись схемами та умовними зображеннями при орієнтирі у ситуації).

Матеріал представляє собою – зображення полянок з великою кількістю стежок та домівок, також присутні «листи», які вказують правильний шлях до домівки, що розташовані під полянками. У методиці присутні дві задачі: задача А та Б. Рішення кожної перевіряється .

Далі йдуть основні задачі. На малюнках до задач 1-2 зображені тільки доріжки та домівки на їх кінцях; на інших – кожна ділянка доріжки позначена орієнтиром, у 3-4 задачах однакові за змістом орієнтири подані у різній послідовності; у задачах 5-6 кожна доріжка позначена однаковим орієнтиром. У задачах 7-10 два однакові орієнтири подані у різних послідовностях та розташовані не на відрізках шляху, а у точках перехресту. На листах до задач 1-2 зображена ломана лінія, що вказує шлях за яким треба йти. У листах 3-6 у визначеній послідовності знизу вгору подані зображення тих предметів, через які треба пройти. У листах до задач 7-10 зображені одночасно і повороти шляху (ломана лінія), і

необхідні орієнтири. Для того щоб знайти вірний шлях, дитина повинна враховувати у задачах 1-2 направлення поворотів, у задачах 3-4 характер орієнтирів та їх послідовність, у задачах 5-6 орієнтирів у визначеній послідовності, у задачах 7-10 одночасно орієнтири та направлення поворотів.

### **Методика «Поділи на групи»**

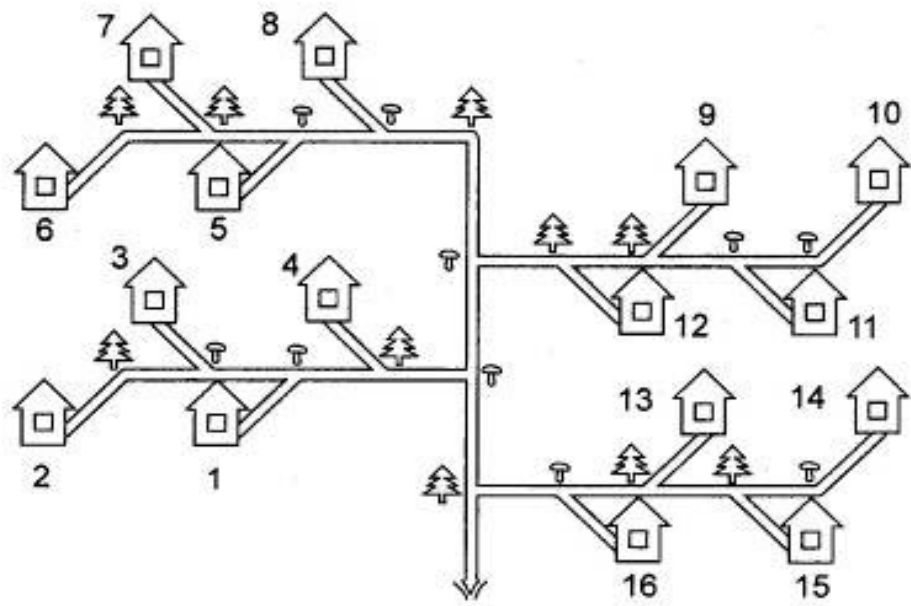
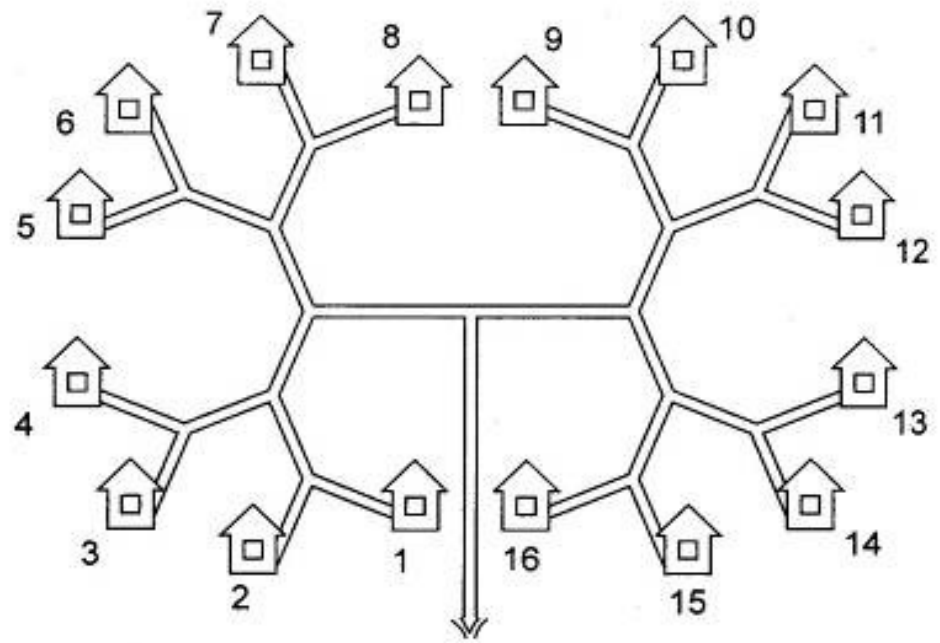
Мета методики – це оцінка образно-логічного мислення дитини.

Хід роботи: дитині пропонується малюнок, на якому зображенні геометричні фігури: круги, квадрати, трикутники, ромби різних кольорів та розмірів. Одна й та ж фігура при класифікації може відноситись до декількох груп.

Інструкція: «Уважно подивись на малюнок, розділи запропоновані на ній фігури на якомога більшу кількість груп. У кожену групу повинні входити фігури, за одним спільним показником. Назви всі фігури, що входять у кожену із груп та по якому показнику вони розподілені».

На проведення цієї методики відводиться 3 хвилини.





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

Я, \_\_\_\_\_,  
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)

