

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Педагогічний факультет**

**Кафедра спеціальної освіти**

**СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ  
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

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

Виконала: здобувач другого (магістерського)  
рівня вищої освіти другого року навчання  
11-291 м групи

Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової) програми  
Спеціальна освіта

Мордовець Ірина Володимирівна

Керівник: к.біол.н., професорка Лаврикова О.В.,

Рецензент: к.пед.н., професорка Пермінова Л.А.

## ЗМІСТ

|  |    |
|--|----|
| <b>ВСТУП</b> .....   | 3  |
| <b>РОЗДІЛ I Психолого – педагогічна характеристика дітей з вадами інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку</b> ..... | 6  |
| 1.1. Особливості вищої нервової діяльності розумово школярів з вадами інтелекту.....   | 6  |
| 1.1.1. Особливості розвитку операцій аналізу та синтезу.....   | 8  |
| 1.1.2. Особливості порівняння об'єктів учнями з порушеннями інтелектуальної сфери.....   | 10 |
| 1.1.3. Узагальнення та абстрагування в процесі класифікації об'єктів..   | 11 |
| 1.2 Особливості пізнавальних процесів дітей з порушенням інтелектуального розвитку.....  | 13 |
| 1.2.1. Особливості мислення та уяви.....   | 13 |
| 1.2.2 Особливості моторики.....  | 16 |
| 1.2.3. Особливості уваги та сприйняття.....  | 17 |
| 1.2.4. Особливості пам'яті.....  | 19 |
| 1.2.5. Особливості мовлення.....   | 22 |
| <b>РОЗДІЛ II Організація та методики дослідження інтелектуальної сфери школярів з вадами інтелекту</b> .....                   | 25 |
| 2.1. Загальна організація дослідження.....   | 25 |
| 2.2. Методики дослідження мислення.....  | 25 |
| 2.3. Дослідження пам'яті.....  | 28 |
| 2.4. Визначення властивостей уваги.....  | 30 |
| <b>РОЗДІЛ III Аналіз результатів дослідження показників інтелектуальної сфери дітей молодшого шкільного віку</b> .....         | 33 |
| <b>ВИСНОВКИ</b> .....  | 41 |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....  | 42 |
| <b>ДОДАТОК А Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету</b> .....            | 46 |

## ВСТУП

Система спеціальної освіти в корекційно-розвиваючій та компенсаторно-реабілітаційній роботі має орієнтуватись на вимоги суспільства до своїх громадян і забезпечувати формування особистості людини, яка знає свої права та обов'язки, визнає і дотримується правил і норм існування, прийнятих у даному соціумі, традицій свого народу, людини з певним типом соціально зумовленої поведінки.

Вивчення проблеми формування інтелектуальної сфери дітей з розумовими вадами є однією з найважливіших проблем корекційної педагогіки.

Частота виявлення розумової відсталості зростає після 6-7 років це пов'язано зі вступом до школи, де порушення розумового розвитку виявляються з більшою імовірністю внаслідок труднощів у навчанні. Тому корекційний педагог має знати особливості формування пізнавальної діяльності у дітей з вадами інтелектуального розвитку, щоб завчасно спрямувати корекційну роботу.

При навчанні розумово відсталих дітей необхідно враховувати їх рівень пізнавальних можливостей.

Розвиток пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку, розуміння їх особливостей і пошук відповідних методів виховання і навчання, створення корекційних програм розвитку неможливий без знання структури порушень інтелекту даної категорії дітей.

Цю проблему вивчали такі вчені: Г.Є.Сухарева, Е.І. Леонгард, Г.М. Дульнєв, Б.Й. Пінський, П.І. Зінченко, Л.С. Виготський, Л.В. Заков, А.Р. Лурія, М.С. Певзнер, Ж.І. Шиф.

**Зв'язок з науковими програмами, планами, темами.** Кваліфікаційна робота виконана в рамках науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (номер державної реєстрації 0119U101727 від 07.05.2019 року).

**Мета роботи:** дослідити стан сформованості пізнавальної сфери у дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелектуального розвитку.

**Завдання роботи:**

1. Розглянути формування пізнавальних процесів у дітей з порушенням інтелекту.
2. Визначити методики досліджень інтелектуальної сфери дітей з інтелектуальними вадами.
3. Проаналізувати результати експериментальних досліджень інтелектуальної сфери дітей з вадами інтелектуального розвитку.

**Об'єктом дослідження** є процес формування інтелектуальної сфери у дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелектуального розвитку.

**Предмет дослідження:** особливості впливу корекційної роботи на формування пізнавальних процесів у дітей молодших класів з вадами інтелекту.

**Методи дослідження:** історико-теоретичний аналіз, узагальнення і систематизація; диференціація на основі методик «словесні пропорції», «визначення спільних рис» (Вербальний тест); «визначення спільних рис» (Невербальний тест); Тест для оцінювання довільної образної пам'яті; визначення опосередкованого запам'ятовування для дітей 8-10 років; визначення запам'ятовування двозначних чисел; тест переплетених ліній (Рея - Череднікова); методика «Знайди і викресли»; визначення стійкості уваги.

**Наукова новизна і теоретична значущість одержаних результатів** полягає в тому, що обґрунтовано та перевірено комплекс діагностичних методик, що забезпечують вивчення психічних процесів у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами; визначені форми ефективної взаємодії провідних фахівців (корекційного педагога, психолога, вихователя) в навчально-корекційному процесі, щодо розвитку психічних процесів у розумово відсталих дітей.

**Практичне значення одержаних результатів.** Результати й матеріали дослідження можуть бути використаними в роботі спеціальних дошкільних

навчальних закладів, центрах розвитку дитини, спеціальних загальноосвітніх шкіл, в системі вищої педагогічної освіти в процесі підготовки корекційних педагогів.

# РОЗДІЛ I

## ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

### 1.1. Особливості вищої нервової діяльності розумово школярів з вадами інтелекту

Діти з порушенням інтелектуальної сфери неоднорідні за своєю клінічною характеристикою, необхідно враховувати всі причини виникнення хвороби, строки, етіологію. Склад учнів, які навчаються в загальноосвітніх спеціальних закладах різний за нозологіями: діти, які перенесли ушкодження головного мозку в різних вікових періодах; діти, що страждають плинними захворюваннями головного мозку, а саме гідроцефалією, шизофренією, епілепсією. Це може бути пов'язано з інфекційним захворюванням або травмою головного мозку, що стало причиною органічних змін центральної нервової системи. Але основним складом в загальноосвітньому спеціальному закладі залишаються діти з розумовими вадами, які в періоді внутрішньоутробного розвитку або на ранніх вікових етапах перенесли органічне ураження центральної нервової системи. При формуванні медичного анамнезу у таких дітей фіксують травми під час пологів, захворювання матері під час перебігу вагітності, асфіксію, соматичні захворювання до року, всі ці чинники призводять органічного ураження головного мозку.

Порушення функцій центральної нервової системи мають місце на ранніх етапах розвитку дітей з порушенням інтелекту. Значні відхилення спостерігають у розвитку рефлексорної діяльності, при тяжких ступенях розумової відсталості може навіть бути порушення харчового рефлексу.

Натуральні умовні рефлекси при розумових вадах в ранньому віці формуються із запізненням, а вироблення штучних умовних рефлексів різко ускладнене, а в деяких випадках навіть неможливе. Безумовні рефлекси формуються з порушеннями у дітей з розумовими вадами, так у дітей з нормою розвитку деякі з цих рефлексів зникають після першого року життя, тоді як у дітей з порушенням інтелектуальної сфери значно довше проявляються.

При органічних ураженнях центральної нервової системи спостерігається порушення аналізаторів. Порушення динаміки розвитку нервових процесів та недорозвиток мозкових структур призводить до порушення злагодженої роботи аналізаторів внаслідок дефектів периферичних відділів. Наприклад, при дефекті зорового аналізатору спостерігається косоокість, структурна зміна дна ока, ністагм, порушення рефракцій.

У більшості дітей з розумовими вадами відмічають наявність дефектів рухового аналізатору, що відображається в порушеннях моторних функцій, це в своє чергу призводить до проблем ходіння. Часто спостерігають і порушення мовленнєво-рухового аналізатора, необхідних для правильної артикуляції. Тому у багатьох дітей з розумовими порушеннями фіксуються недорозвинення загального мовленнєвого розвитку.

Органічне ураження головного мозку також позначаються на розвитку другої сигнальної системи. В діяльності другої сигнальної системи проявляються порушення нейродинаміки. В процесі навчання і розвитку дітей з розумовими порушеннями особливості нейродинаміки змінюються хоча не так інтенсивно як у дітей з нормою розвитку, проте вони суттєво покращуються

Однією з перших особливостей виступає слабкість замикаючої функції кори великих півкуль головного мозку, проявляється ця слабкість по-різному, в залежності від складності зв'язків, що формуються.

Найпростіші умовні зв'язки змінюються повільніше ніж у дітей з нормою розвитку, але все рівно вони не стійкі і легко порушуються це вимагає великої кількості сполучень та збудження головного мозку, для того щоб сліди не згасли і сформувалися міцні умовні зв'язки, які є основою для пам'яті дітей з вадами інтелектуального розвитку.

При виробленні складних зв'язків слабкість замикаючої функції кори великих півкуль головного мозку спостерігається в сповільненому їх утворенні. При цьому сповільненість тим виразніша, чим складніші зв'язки.

Особливостями психічного розвитку дітей з вадами інтелекту є патологічна інертність нервових процесів, що відображається у вигляді рухових порушень та в труднощах переключення з одного виду рухів на інший.

### **1.1.1. Особливості розвитку операцій аналізу та синтезу**

В результаті дослідження з'ясували, що діти з інтелектуальними вадами можуть виокремити менші частини предмету, ніж діти з нормою розвитку. Доведено, що діти з вадами розвитку називають частини об'єкту які виразно виділяються на периферії, але вони майже ніколи не називають ті частини предмета, які важко виділити зоровим сприйняттям, тобто вони не бачать ті частини предмету які не мають різких обрисів.

При аналізі на початку відбувається умовний поділ предмета на декілька основних частин, а далі на виділення з кожної частини її складових елементів. Учні з порушенням розумової сфери вважають всі частини рівнозначними. Назвавши дрібну деталь вони її ставлять поряд з великими частинами. Наприклад, при описі собаки, дитина помітила вуха, але не назвала голову. Це говорить про відсутність системного та систематичного виділення частин предмету чи об'єкту.

Учні молодшого шкільного віку не можуть зосередитися на своїй доповіді за планом-зразком, їм не властивий детальний аналіз предмету, вони можуть назвати декілька разів одну й ту ж саму частину, при цьому забути



назвати інші суттєві частини. Наприклад, розглядаючи опудало голуба, учень назвав частини тіла її у такій послідовності: ноги, очі, хвіст, голова, дзьоб, шия. Тобто при такому аналізі не можна сформулювати наступний компонент синтезу, бо діти не тільки не називають частини предмету, але й не розуміють взаємопослідовності між частинами.

### **Виділення властивостей об'єктів.**

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку виділяють обмежену кількість властивостей об'єкту на відмінну від однолітків з нормою розвитку. Наприклад, розглядаючи лійку, учні з порушенням інтелектуальної сфери назвали 1-2 функції, учні з нормою розвитку більше 5. Не всі властивості предметів виявляються однаково, найлегше справляються із завданням коли називають властивості, які можна побачити, якщо треба включити додатково аналізатори (слухові, тактильні тощо) діти не розпізнають і не виділяють. Наприклад, розглядаючи гудзик, учень з порушенням інтелектуальної сфери описав його таким чином: «Він маленький, блискучий». Дитина з нормою інтелектуального розвитку виділила п'ять ознак (форму, об'єм, колір, матеріал, наявність дірочок).

В великих труднощах і помилках відмічають властивості предмета, коли запитують про його використання, інколи називають і функціональні ознаки. Характеризуючи той чи інший предмет можуть назвати спільні ознаки, але пропускають суттєві. Діти з нормою розвитку властивості предмету визначають в повному об'ємі.

### **Розвиток аналізу та синтезу в учнів молодших класів**

У дітей з вадами інтелектуального розвитку поступово удосконалюється вміння розділення об'єктів на частини і виокремлювати його частини, тобто діти вчаться сприймати предмет більш точно, вони починають визначати не тільки периферичні виступаючі частини, але й починають виділяти основні частини предмету. Послідовність виділення всіх частин також систематизується, таким чином виникають спроби розділення

об'єкту на декілька великих частин, а потім вже кожному з яких розділяють на невеликі.

Виділення властивостей предметів, кількість ознак збільшується за рахунок зорового сприйняття. Учні з порушенням інтелектуальної сфери поступово навчаються відрізнити форму від величини, тобто відбувається розуміння велике – мале, вузьке – широке в другому класі вже починають розуміти ці два поняття.

При характеристиці властивостей предметів у дітей в активному словнику з'являється слова, якими вони можуть охарактеризувати назви предметів, особливо якщо включаються декілька аналізаторів. Якщо пояснювати дитині практичне значення того чи іншого предмету, це буде запорука успішного засвоєння і виділення суттєвих ознак та властивостей предмету.

### **1.1.2. Особливості порівняння об'єктів учнями з порушеннями інтелектуальної сфери**

Розумово відсталі діти дуже часто при порівнянні тих чи інших предметів не можуть правдиво їх співвіднести, і як результат співставляють між собою ознаки які не можна порівнювати.

Це пов'язано з тим, що діти не можуть задіяти при порівнянні два об'єкти відразу, вони починають визначати їх відношення між виділеними частинами. Наприклад, при порівнянні двох рослин між собою, учень встановлює подібність між квітками та листками.

Для ефективного виявлення відмінності та схожості між предметами або явищами допомагають спеціально створенні чинники. Виділення відмінностей залежить від ступеня подібностей предмету, найлегше – різномірні предмети. Проте учні в більшості випадків обмежуються лише вказівкою на те, що предмети мають різні назви, функції, при цьому аналіз не можуть зробити.

Наприклад, при порівнянні двох різних тарілок, дитина зазначила, що це тарілки не схожі, одна мала, інша велика, колір світлий, а у іншої - темний. Дітям з порушенням інтелектуального розвитку легше знаходити ознаки відмінності між предметами, ніж ознаки подібності.

Характеризуючи певні властивості предметів, учні загальноосвітньої спеціальної школи мають обмежену кількість прикметників: вузький, маленький, довгий, великий, поганий, гарний. При порівнянні об'єктів учні відмічають здебільшого ті властивості, які сприймаються за допомогою зорового аналізатору.

Тобто діти важко здійснюють співвідношення та аналіз об'єктів і предметів, вони не відображають подібностей та їх співвідношення, не відрізняють схожі та відмінні ознаки, узагальнення та порівняння відбувається зі складнощами та затрунненням.

Таким чином, процес порівняння та узагальнення в нескладних формах може бути доступними для дітей з інтелектуальними порушеннями і допомагає в навчальній діяльності.

При порівняння уявних об'єктів дітьми з порушенням інтелекту виникали труднощі та неузгодженість так як була не зрозуміла до кінця вимога. Але необхідно відмітити, діти з вадами інтелектуального розвитку мають певні можливості розвитку мислення - словесного, наочно-образного, логічного, абстрактного і при правильному комплексному підході до корекційно-розвивальної роботи можна отримати позитивні результати.

### **1.1.3. Узагальнення та абстрагування в процесі класифікації об'єктів**

При дослідженні узагальнення та абстрагування діти з порушенням інтелекту без системно перебирають стимульний матеріал і в більшості випадків не розуміють з першого разу мовленнєву інструкцію. Але при постійній роботі з дітьми, починають робити за зразком, називати характерні ознаки, порівнювати предмети між собою, узагальнюють предмети за схожими ознаками. Наприклад, можуть об'єднати олівець, пенал, зошит,

щоденник, парту тому що всі предмети відносяться до шкільного життя і вони знаходяться на парті.

Таким чином відбувається взаємозв'язок між предметами, що її оточують, проте ці процеси нестійкі і вимагають постійного підкріплення стимульним матеріалом. Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку властиве ситуативне об'єднання предметів, класифікація предметів за категоріями відображають опосередкований характер мислення.

Проте узагальнення, які вимагають значної розумової переробки інформації, залишаються недоступними їм. Тому перехід до інших способів узагальнення для них це складний і тривалий процес.

Особливості розумової діяльності дітей з психофізичними вадами при розв'язуванні математичних задач. Діти молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту при розв'язанні математичних задач стикаються з певними труднощами, вони не відразу розуміють умову задачі, не можуть осмислити її і назвати спосіб розв'язання задачі. Якщо на їх думку задача важка відразу відмовляються від того щоб знайти рішення цієї задачі навіть не хочуть спробувати і обговорити умови задачі. Необхідна постійна актуалізація опорних знань для того, щоб у дітей підтримувати інтерес до розв'язання задач з математики та виховувати в них конструктивну практичну діяльність.

Ефективне формування пізнавальних можливостей у дітей з порушенням інтелектуальної сфери визначає компенсування їх епізодичності, слабкості, дифузності, що зумовлено первинним дефектом.

Словесна інструкція вчителя, на кшталт «подумай», «не поспішай», «виважено прийми рішення» - це не працює з дітьми, які страждають на порушення інтелектуальної сфери бо вони не пов'язані з практичним, життєвим досвідом, застосуванням знань та вмінь на практиці.

Саме активізація життєвого досвіду дитини, опора на нього є тим прийомом, який визначає життєві компетентності, уявлення та досвід дітей, систематично готуючи до формування пізнавальних можливостей.

Збереження інтересу до активної діяльності, перетворенню епізодичної зацікавленості дітей у особистісний сприяє усвідомленню того, що виконання певного завдання є значущим і корисним для подальшого навчання та виховання.

Тому рекомендовано застосовувати в педагогічній практиці новітніх педагогічних технологій, а саме програмованого та проблемного навчання під час організації навчальної діяльності, де дитина самостійно здобуває свої знання, вміння та практичні навички на уроках математики під час розв'язання задач та пошуку різних способів отримати результат.

## **1.2 Особливості пізнавальних процесів дітей з порушенням інтелектуального розвитку**

### **1.2.1. Особливості мислення та уяви**

Мислення відіграє головну роль в розвитку пізнавальних можливостях дітей. У дітей з порушеннями інтелектуальної сфери спостерігається недостатність розвитку на всіх етапах розумової діяльності, виникають труднощі при вирішенні найпростіших задач: визначити величину, або форму предмету, вибір і обґрунтування геометричних фігур, віднайти частину зображення. Діти виконують ці завдання методом спроб та помилок, майже ніколи не можуть виконати завдання з першого разу, причому одні й ті ж самі помилки повторюють постійно, тобто важко формуються практичні вміння та навички. Завдання виконують дуже повільною, спостерігається стереотипна поведінка, рухи уповільнені, в'язкі.

Завдання для розвитку мислення викликають складнощі при виконанні, діти з вадами інтелекту не можуть запам'ятати дії за зразком і тому багато роблять помилок під час виконання вправ.

Важкими є завдання для формування словесно-логічного мислення, ті діти, які постійно навчалися в спеціальних освітніх установах вони можуть виконати ряд завдань, але трапляються й такі, що діти не можуть їх виконати навіть зі словесною інструкцією, тобто діти запам'ятовують словесні конструкції і визначення, а потім з різним рівнем розуміння починають їх відтворювати.

Наприклад, розумово відстала дитина розкрила поняття, що таке фрукт і назвала які види фруктів знає. Вона впевнено перерахувала фрукти, які їй відомі і доповнила цукерками. Бо вважала що це також смачно і вона любить цукерки.

Одним з основних напрямків корекційної роботи це робота над розвитком всіх форм мислення, що пов'язано з формуванням пізнавальних можливостей, навчальної мотивації дитини з порушенням інтелектуального розвитку.

Це дуже важливий і відповідальний етап для готовності дітей до шкільного навчання, для соціалізації. Наглядно-дійові форми мислення найбільш доступні дітям молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту. Проте при виконанні завдань діти постійно відчують труднощі, у них недостатньо розвинені практичні дії, спостерігаються порушеннями моторної сфери. Дії з предметами у дітей молодшого шкільного віку зазвичай мають імпульсивний характер, що не пов'язано з завданнями, які вони виконують.

Важко даються завдання на словесно-логічне мислення, практично завжди діти не можуть сформулювати причинно-наслідкові зв'язки і навіть, якщо перед ними є сюжетна картинка, не можуть відтворити послідовність дій і скласти логічну розповідь про те, що зображено на картинці.

У дітей з порушенням інтелекту не встановлюються необхідні взаємини між частинами, вони пропускають багато матеріалу, відтворюють текст примітивно, замінюють послідовність смислових частин тексту. Звичайно в школі корекційним впливом коригуються види мислення у дітей, але повністю цей недолік та недорозвинення подолати не можливо.

Розумові процеси у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуальної сфери протікають по різному. При характеристиці відомого об'єкту, учень називає не всі складові його частини навіть коли добре знає назви, а також не відзначає істотно важливих властивостей, хоча вони йому відомі. Зазвичай він говорить про такі частини, які називає в хаотичному порядку, не дотримуючись плану або систематичних дій.

Порівняння вимагає послідовного співставлення однотипових частин або властивостей предметів. Діти називають відмінність між об'єктами, посилаючись на непорівнянні ознаки. Наприклад, учень говорить: «Ця тарілка - красива, а у цієї – зелені листочки. Вони різні». Фактично у першого предмета виділена ознака, в іншого - наявність кольору малюнка на тарілці.

Особливі труднощі викають при порівнянні декілька об'єктів, де необхідно вказати схожі та відмінні риси, діти з розумовим вадами не можуть виконати подібні завдання відразу і з першої спроби.

У ряді випадків учні починають замінювати складні для них завдання на більш легкі, звичні і, замість того щоб порівнювати два або кілька об'єктів, починають аналізувати один з них, тобто виконують схоже, але інше завдання. Або аналізує один з предметів і, в силу недостатньої критичності, невміння контролювати свої дії і результати, зовсім не помічає цього.

Дуже важким завданням для цієї категорії дітей є узагальнення спостережень, вони можуть об'єднують не поєднуванні ознаки, наприклад, на картинці зображені каструлі, миски та квітки в одну групу тому, що ці предмети червоного кольору, але не приєднують до посуду чайник, тому що він синій.

Отже, узагальнення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку можна назвати недостатньо диференційованими. Їм властива патологічна інертність нервових процесів, тому діти виконують завдання однотипово, не шукаючи інших шляхів розв'язання практичних завдань. Вони рідко сумніваються в своїх рішеннях, вважають що швидко досягли успіху у виконання завдання, майже ніколи не перевіряють результати своєї роботи і не помічають явні протиріччя в своїх діях.

Тобто мислення у дітей з порушенням інтелектуального розвитку не пластичне, не гнучке, стереотипне, постійно треба проводити корекційно-розвивальну роботу щодо удосконалення та розвитку мисленнєвих процесів.

Уява у даної категорії дітей характеризується схематичністю, фрагментарністю, фрагментарністю, поверхневістю.

Розвиток уяви спирається на такі психологічні процеси, як сприймання та пам'ять. Закріплення у пам'яті образів сприймання відбувається у формі уявлення, передумовою уяви виступає оперування уявленнями. При недостатності уявлення обмежується і затримується розвиток уяви.

### **1.2.2 Особливості моторики**

Діти з порушенням інтелектуального розвитку характеризуються уповільненим розвитком рухово-моторної сфери, спостерігається уповільнені темпи розвитку психомоторики, пізно починають сидіти, ходити, повзати, стояти, що знижує можливості соціального розвитку з оточуючим середовищем, погано орієнтується в просторі, знижена можливість пізнання навколишніх предметів.

Рухова активність характеризується уповільненістю дій, або надмірною імпульсивністю, поганою координацією та незграбністю рухів. Таким чином, у дітей спостерігається ускладнення щодо оволодіння елементарними навичками самообслуговування життєвими вміннями та навичками.



В старшому дошкільному та молодшому шкільному віці активна робота проводиться щодо формування навичок самообслуговування, для того щоб діти змогли самостійно вживати їжу, одягатися відповідно до сезону, проводити санітарно-гігієнічні маніпуляції.

Незграбність рухів проявляється у всіх видах рухової діяльності, особливо на уроках фізичного виховання, при спортивній ході, стрибках, бігу, присіданнях, підтягуваннях. На уроках образотворчого мистецтва також спостерігаються криві лінії, слабе заштриховування, невиділений контур предметів. В повсякденному житті мають рухову розгальмованість, не вміють тримати рівно спину, човгають ногами, швидко втомлюються від активних руханок.

Корекцію психоморіки здійснюють повсякчас на уроках фізичного виховання, образотворчого мистецтва, на уроках трудового виховання, в позаурочних заходах: ліплення, аплікація, руханок, танців. Для того щоб рухи у дітей стали більш чіткі, зкоординованні, пластичні. І діти в старших класах виконують дійсно складні рухові завдання як на уроці так і в позаурочний час.

### **1.2.3. Особливості уваги та сприйняття**

Увага у дітей з порушенням інтелектуального розвитку переважно мимовільна. Основні характеристики: нестійка, важко відбувається переключення уваги, не концентрується, має невеликий об'єм. Для того щоб постійно концентрувати увагу дітей з даною нозологією необхідно використовувати яскраві предмети, насичені кольори, чіткі зображення, емоційні роз'яснення.

Основні властивості уваги дитини з порушенням інтелектуальної сфери залежать від структури дефекту:

1. невеликий об'єм уваги та її короткочасність властиві дітям старшого дошкільного віку, в них спостерігається імпульсивність та розсіяність.

2. загальмованість, що може здатися як зосередженість, але зазвичай це зовнішні прояви повільності і патологічної інертності нервових процесів.

Більшість дітей може зосередитися і виконувати одноманітну роботу досить довго, але на відмінну від дітей норми розвитку, довільна увага знаходиться на низькому рівні сформованості, важливим є дотримання та врахування працездатності учня за відповідною нозологією в постійному полі зору, тому що в залежності від працездатності буде змінюватися стійкість уваги та характер виконання завдання.

Діти з порушеннями інтелекту неухважні, роблять помилки при виконанні завдань, навіть тих, з якими вони здатні справитися. Але в зв'язку з тим, що мають певні недоліки уваги, таких як складності при розподілу уваги, низьку концентрацію, переключення, уповільненість, нестійкість, виконують довго завдання з певними труднощами. Їх неухважність обумовлена не сформованістю емоційно-вольової сфери, вони не можуть довго зосереджуватися на певному виді діяльності, постійно відволікаються на сторонні чинники, не мають чіткої сформованості зацікавлення тими видами діяльності які виконують.

Сприйняття відіграє одну із рушійних ролей у пізнанні дитини оточуючого через сприйняття та відчуття. Сприйняття тісно пов'язане з мисленнєвими процесами і створює передумови для формування практичної діяльності. Через сприйняття відбувається розуміння та ототожнення себе з навколишнім середовищем, а саме формується чуттєвий досвід через активне застосування сенсорних систем та аналізаторів.

Більш детально вивчено зорове сприйняття у дітей молодшого шкільного віку, встановлено що те як діти бачать і відчувають навколишній світ так вони легко адаптуються до соціальних змін, їх поведінка стає більш стабільна, спостерігаються позитивні зміни для сприйняття простих об'єктів та предметів.

Недостатня диференційованість зорового сприйняття має вираження у неповному розпізнаванні дітьми з інтелектуальними порушеннями близьких за спектром відтінків і кольорів. Має місце зниження гостроти зору, що позбавляє образ об'єкту або предмету властивих їм специфічних якостей. Також у дітей спостерігається недостатнє зорове сприйняття при змінених умовах, якщо перевернути зображення навпаки, інколи діти сприймають це як новий об'єкт, при цьому навіть не розрізняють суттєвих істотних ознак і вважають, що вони правильно виконують завдання. Порушення просторового орієнтування – це один з чітко виражених дефектів, що зустрічаються при інтелектуальному порушенні.

Сприйняття просторових реакцій має декілька етапів розвитку: можливість здійснення рухових дій, далі – оволодіння предметними діями, і заключний етап – формування мовлення. Діти з вадами розвитку також проходять всі ці етапи, але мають своєрідність перебігу, оскільки є проблеми з просторовими реакціями, просторовим орієнтуванням, та просторовим сприйняття світу. Відхилення у просторовому орієнтуванні спостерігаються під час навчання та виховання в освітньому просторі - на уроках письма, читання, ручної праці, фізичної культури, образотворчого мистецтва.

Дослідження зорового сприйняття у дітей з вадами інтелектуального розвитку можна здійснювати через використання сюжетних картинок, розуміння яких практично поверхневе, неповне, неадекватне.

#### **1.2.4. Особливості пам'яті**

Пам'ять дітей з вадами інтелекту розвинена недостатньо і знаходить на низькому рівні сформованості. Це спостерігається на прикладах

запам'ятовування вербального матеріалу. Особливо коли діти тільки ще починають опановувати розмовне мовлення, через застосування яскравого стимульного матеріалу – вдало підібраних картинок на яких зображено об'єкти що вже знайомі дитині, але все одно вони не можуть на довго запам'ятати цей матеріал і він зберігається недовго.

Виникають певні складнощі при намаганні пригадати сприйнятий матеріал, але у зв'язку з тим що у дітей переважає мимовільна пам'ять, вони пригадують тільки те, що сприйняли з емоційним забарвленням, наприклад, з радістю, страхом, цікавістю.

Обсяг запам'ятовування учнями з порушеннями інтелектуальної сфери набагато менший, ніж у однолітків з нормою розвитку. Доведено, що діти з нормою розвитку здатні до запом'ятовування до восьми – дев'яти об'єктів, тоді як діти з порушенням не більше трьох-чотирьох об'єктів. Ці дані необхідно враховувати при організації освітнього процесу, так як необхідно підбирати матеріал не переобтяжувати дітей великою кількістю понять, термінів, означень тощо. Причому абстрактні поняття запам'ятовуються набагато складніше і в меншому обсязі.

Так, ряди, складені з добре знайомих слів, що позначають предмети, учні запам'ятовують менш успішно, ніж ряди картинок, що зображають самі предмети. У свою чергу, ряди картинок дітям запам'ятати важче, ніж ряди, що об'єднують зазначені предмети. Така закономірність притаманна як молодшому шкільному віці так і старшому шкільному віці. Це ще раз стає підтвердженням необхідності застосування наочності у загальноосвітній спеціальній школі.

Такі параметри як точність і міцність запам'ятовування сформовані на низькому рівні. При відтворенні матеріалу діти переставляють місцями інформацію, порушують цілісність сприйняття, багато інформації пропускають, інколи додумують нісенітницю в результаті своїх асоціативних зв'язків. При цьому у дітей з вадами розвитку можуть спостерігатися процеси збудження або переважання процесів гальмування.

Діти зазвичай користуються ненавмисним запам'ятовуванням, особливо те що найбільше привернуло їх увагу. Наприклад, добре знайомий предмет або об'єкт, який вони активно розглядали, характеризували, виконували певні практичні завдання.

При запам'ятовуванні фрагментів текстів діти більше переказують ті, які емоційно їх зачепили (мимовільне запам'ятовування), адже разом з героями вони сумують, радіють, плачуть, співчують, саме такі фрагменти діти краще запам'ятовують навіть, якщо вони є не суттєвими. Для багатьох дітей саме процес запам'ятовування викликає багато труднощів, вони відмовляються виконувати певні дії, зачувати вірша, так як вважають ще досить складним завданням.

Запам'ятовування навчального матеріалу залежить від систематичності, системності сприйняття а також від структуризації і вікових аспектів. Діти важко зачують фрагменти текстів прози, так як їм необхідно створити асоційований ряд понять і тлумачень, тому це складне завдання - механічне зачування тексту.

Вчителі в загальноосвітній спеціальній школи широко використовують метод для запам'ятовування читання тексту в голос. Це пояснюється труднощами процесу читання, низькою технікою читання, звичкою орієнтування в тексті, та сприйняття усного мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для учнів старших класів так само використовують активно цей метод запам'ятовування, єдине, що змінюється учні самостійно читають уголос, а не вчитель.

Залучення відразу декілька аналізаторних систем (слухового, зорового) створює передумови для ефективного засвоєння та запам'ятовування навчального матеріалу. Учні активно працюють самостійно з підручником, виконують завдання, самостійно опрацьовують навчальний матеріал певного параграфу, в якому звертають увагу на формування нових понять, виділення

шрифтом об'єктів для запам'ятовування, абзаців, розташування тексту у підручнику, знаходять опорні поняття.

Це може бути формування самостійної роботи учнів над текстом, його розумінням, переказуванням, більшість учнів старшого шкільного віку володіють технікою читання і розуміють текст прочитаного.

### 1.2.5. Особливості мовлення

Основним засобом спілкування між людьми є мова. Дитина вступає в міжособистісну взаємодію з оточуючим світом навіть тоді коли не вміє говорити, через емоційний зв'язок з батьками, яким вона посміхається, рухається на зустріч, потім до цього всього приєднується звукові комплекси.

Поступові відбувається формування мовлення, дитина реагує на слова, інтонацію, словесні інструкції, сама повторює деякі слова, прагне до наслідування. Зазвичай дитина до першого року життя має в своєму активному словнику слова, які вона вимовляє та користується для визначення свого емоційного стану. З часом словниковий запас збільшується розширюється, мова вдосконалюється, дитина може підтримати просту бесіду, відповісти на ряд запитань, може переказати текст казки, або скласти невелику розповідь використовуючи сюжетну картинку.

У дітей з інтелектуальними порушеннями розвиток мовленнєвої діяльності відбувається із значним запізненням. Вони значно пізніше вступають в емоційний контакт з матір'ю, характерними для них є збіднілі звукові комплекси, слабо виражене наслідування, погано реагують на словесні команди, більше реакція на інтонацію, ніж на зміст. Звернена мова до дітей з порушенням інтелекту майже не цікавить їх, вони починають говорити із запізненням, але в той час в різні строки починають опановувати елементи спілкування, навіть при умові, що батьки не займаються мовленнєвим розвитком своєї дитини, це пов'язано насамперед з тим, що

дітям необхідна соціалізація і вони починають розмовляти, для того щоб пояснити свої бажання і мотиви.

Багато дітей з вадами порушення починають говорити в три роки, а деякі і в п'ять, це як правило поодинокі слова, бідні граматичні конструкції. На перших етапах використовують активно іменники та дієслова.

Діти молодших класів з порушенням інтелекту використовують лише невелику кількість слів, що визначають ознаки предмета, назву основних кольорів (червоний, синій, зелений), величини предметів (великий - маленький) смаку (солодкий - гіркий).

Діти часто користуються мімікою та жестами і вважають що цього достатньо для того щоб її зрозуміли, тобто спрямованість на мовне спілкування знаходиться на низькому рівні формування. Для них не важливе спілкування з однолітками та дорослими, їм важко сформулювати свої думки, побажання, говорять завченими штамами, якщо дитина не розуміє звернутої до неї мови, віддають перевагу взагалі не відповідати на запитання, або надає незв'язні відповіді.

Можна говорити про пряму закономірність, якщо дитина має проблеми з недорозвитком мовлення, то в неї спостерігається зниження всіх пізнавальних процесів. Деякі мовленнєві порушення можна від коректувати на спеціально підготовлених заняттях, інші – можуть знову повертатися через деякий час в ускладнених формах.

В розмові може спостерігатися автозаміна одних звуків на інші, схожими за артикуляцією, вони можуть бути постійними або спорідненими. Також через певні недоліки їх мова не завжди зрозуміла, і тому дитина прагне менше користуватися мовою, не відповідати на запитання, це факт звичайно негативно впливає на рівень сформованості емоційно-вольової сфери, з'являються такі властивості як замкнутість, відлюдкуватість, тривожність, настороженість. Словниковий запас у дітей з вадами інтелектуального розвитку бідний, переважають іменники та дієслова, істотне переважання пасивного словника над активним

Таким чином, для ефективної соціальної взаємодії дітям з порушенням інтелектуального розвитку необхідно розвивати мовлення. Тому необхідна активна корекційно-розвивальна робота, яка направлена на подолання мовленнєвих труднощів.



## РОЗДІЛ II

### ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

#### 2.1. Загальна організація дослідження

В дослідженні когнітивних функцій приймали учні 3-4 класів віком 9-10 років Миколаївської спеціальної загальноосвітньої школі Миколаївської обласної ради у кількості 19 осіб.

Першу групу складала учні 3 класу у кількості 8 осіб, другу групу – учні 4 класу у кількості 11 осіб.

Дослідження проводилися у листопаді - грудні 2019 року та вересень-жовтень 2020 року. Враховуючи зміни коливання розумової працездатності впродовж робочого дня та тижня, всі дослідження проводились у дні високої розумової працездатності - у вівторок-четвер з 9.00 до 13.00 години. Загальний обсяг експериментального дослідження на кожного респондента становив не більше 30 хвилин за одне обстеження.

На початку дослідження з кожним респондентом індивідуально проводилось ознайомлення з методиками діагностування психофізіологічних функцій мислення, пам'яті та уваги.

Порядок досліджень для всього контингенту респондентів здійснювався за однією і тією ж схемою і був наступним: спершу вивчали функцій пам'яті, потім уваги та мислення. При виконанні роботи експериментатор прагнув створити однотипні умови проведення обстежень, обробки даних і т.д. Для цього діагностування психофізіологічних функцій, обробку числових масивів проводив один і той же експериментатор.

#### 2.2. Методики дослідження мислення

##### *Словесні пропорції*

Тест застосовується для дослідження мислення, а саме, для визначення розуміння простих аналогій. Має широке застосування при роботі з дітьми віком від 5-12 років. Всього завдань 12, у кожному завданні необхідно встановити подібність за аналогією.

Процедура проходження тестування. Інструкцію дають на прикладі першого набору аналогій. Якщо дитина не вміє читати, то текст їй зачитує експериментатор, якщо вміє, то дитині дається картка (або картонки) із наборами аналогій. Дитині говориться: «Подивись уважно на (прослухай уважно) перший набір слів. Тобі слід визначити зв'язок між ними. Як пов'язані слова вівця і ягнятко? Дуже просто - вівця це мама ягнятка. Тепер прочитай і доповни (послухай) таке речення: Вівця так само пов'язана із телятком, як корова із (вибери правильне продовження із таких слів: пасовисько, роги, молоко, телятко, бик). Якщо дитина справляється із завданням, то в бланку фіксується правильність відповіді (в третій колонці ставиться один бал) і робота продовжується.

Шкала оцінювання (за Марцинківською Т.Д.)

11 - 12 - підвищений рівень здатності до розуміння аналогій.

8 - 10 - звичайний рівень розвитку.

5 - 7 - дещо знижений рівень розвитку, потребує корекційної роботи.

0 - 4 - причини зниження рівня розвитку потребують додаткового вивчення і при повторенні результатів на матеріалі інших тестів - консультування з дефектологами та лікарями.

### ***Методика « Визначення спільних рис» (Вербальний тест)***

Дана методика досліджує сформованість абстрагування, оперування вербальними поняттями. У кожному завданні пропонується чотири слова, із яких три об'єднані смисловим зв'язком, а одне - зайве.

1. Стіл, ліжка, підлога, шафа.
2. Молоко, вершки, сало, сметана.
3. Черевики, чоботи, шнурки, валянки.
4. Молоток, кліщі, пила, цвях.
5. Солодкий, гарячий, гіркий, кислий.
6. Береза, сосна, дерево, дуб.
7. Літак, віз, людина, корабель.

8. Василь, Федір, Семен, Петренко.
9. Сантиметр, метр, кілограм, кілометр.
10. Токар, вчитель, лікар, книга.
11. Глибокий, високий, світлий, низький.
12. Годинник, барометр, термометр, аероплан.

Особливості проведення тестування. Інструкцію дають на прикладі першої серії слів. Якщо дитина вміє читати, їй дають карточку з словами. Якщо читати ще не вміє слова для неї зачитує експериментатор, пояснивши перед цим завдання: «Прочитай (прослухай) чотири слова. Три з них між собою чимось подібні, їх можна навіть назвати одним словом, а четверте не підходить, воно зайве. Знайди це зайве слово і поясни свій вибір».

Якщо дитина справляється із завданням, то на бланку фіксується правильність відповіді (в третій колонці ставиться один бал) і робота продовжується.

Шкала оцінювання (за Марцинківською Т.Д.)

11-12 - підвищений рівень здатності до абстрагування у НЕВЕРБАЛЬНІЙ формі та оперування образними поняттями;

8- 10 - звичайний рівень розвитку;

5-7 - дещо знижений рівень розвитку, потребує корекційної роботи 0-4

- причини зниження рівня розвитку потребують додаткового вивчення і при повторенні результатів на матеріалі інших тестів, консультування з дефектологами та психоневрологами.

### ***Методика «Визначення спільних рис» (Невербальний тест)***

Методика має своє використання при обстеженні здатності до абстрагування, оперування невербальними поняттями. В кожному завданні пропонується чотири малюнки, із яких три об'єднані смисловим зв'язком, а одне - зайве.

Методика застосовується як у практиці шкільного тестування, так і в клініці. Добре виявляє порушення в аналітико-синтетичній діяльності.

Інструкцію дають на прикладі першої картки: «Ось тут на картці зображено 4 предмети. Три з них між собою чимось подібні, їх можна навіть назвати одним словом, а четвертий не підходить, він зайвий. Знайди цей зайвий предмет і поясни свій вибір. Якщо зможеш, то назви одним словом ті три предмети, що залишилися».

Якщо дитина справляється із завданням, то в бланку фіксується правильність відповіді (в третій колонці ставиться один бал) і робота продовжується.

Шкала оцінювання (за Марцинківською Т.Д.)

11-12 - підвищений рівень здатності до абстрагування в невербальній формі та оперування образними поняттями;

8 - 10 звичайний рівень розвитку;

5 - 7 - дещо знижений рівень розвитку, потребує корекційної роботи;

0 - 4 - причини зниження рівня розвитку потребують додаткового вивчення і при повторенні результатів на матеріалі інших тестів, консультування з дефектологами та психоневрологами

### **2.3. Дослідження пам'яті**

#### ***Тест для оцінювання довільної образної пам'яті***

Обладнання: малюнки.

Інструкція: Дитині показують 8 карток із зображеннями різних предметів, добре їй знайомих, і карту, розділену на 24 клітинки.

Кожному зображенню на картці мають відповідати 3 зображення на карті: одне - ідентичне, друге - відрізняється якоюсь деталлю, третє - схоже лише загальним силуетом. Усі три зображення повинні бути виконані в одному кольорі.

Перед дитиною кладуть карту і говорять: «Я тобі показуватиму маленькі картки, ти запам'ятай, що на них намальовано, і знайди таку саму картинку на великій карті».

Час демонстрації однієї картки -1-2 секунди.

Інтерпретація результату:

Слабкий рівень: показує ідентичне чи схоже із загальним силуетом зображення за 2-3 картками.

Середній рівень: за 4-ма.

Добрий рівень: за 5-6-ю.

Високий рівень: за 7-8-ю.

### ***Визначення опосередкованого запам'ятовування для дітей 8-10 років***

*Обладнання;* набір з 15 слів та 24 кольорових карток із предметами.

*Методика проведення.* Психолог дає інструкцію: «Зараз я читатиму слова, а ти, щоб краще запам'ятати слово, відбереш з карток такий малюнок, який допоможе тобі пригадати потім слово». На вибір картки дається 30 сек. Після читання всіх слів слід перейти до виконання якоїсь іншої вправи на 15 хв. Після цього дитині пропонують пригадати слова, показуючи ті картки, які вона відібрала. Кількість правильно відтворених слів свідчить про розвиток у молодшого школяра логічних зв'язків у процесі запам'ятовування.

Слова для запам'ятовування: дощ, відповідь, горе, сила, театр, суперечка, гра, ранок, загін, зустріч, праця, сусід, свято, вибори, пожежа. Картки з малюнками: стілець, телефон, зошит, лампа, олівець, квітка, капелюх, дерево, картина, літак, будинок, дзеркало, трамвай, стіл, ключ, м'яч, кінь, умивальник, пір'я, сокира, поливальниця, граблі, лопата, склянка.

*Оцінювання результатів.*

*Добрий* результат - дитина правильно пригадує всі слова; легко зіставляє наочний та словесний образи.

*Середній* результат - дитина має труднощі у підборі асоціацій до більш абстрактних слів (наприклад, праця, горе, вибори тощо), відтворює не всі слова.

*Низький* результат - дитина пригадує менше 10 слів, деякі слова та наочні образи не збігаються.

### ***Визначення запам'ятовування двозначних чисел***

*Обладнання:* рядок чисел

*Методика проведення.*

1. Психолог дає інструкцію: «Зараз я зачитаю вам 12 двозначних чисел. Ви повинні уважно слухати та запам'ятовувати числа. Коли я скажу, треба буде записати ці числа, не зважаючи на порядок читання». Числа зачитуються за 30 секунд. Набір чисел: 16, 23, 47, 92, 78, 36, 32, 59, 53.14. 89,64.

2. Психолог надає інструкцію: «На плакаті написані 12 пар чисел (плакат демонструється 30 сек). Подивіться на ці числа уважно. Коли я сховаю плакат, ви запишете ті пари чисел, які запам'ятали».

*Оцінювання результатів.*

Відтворення 7 чисел на першому етапі дослідження свідчить про добру механічну слухову пам'ять. Правильно відтворені 8-9 пар чисел на другому етапі дослідження свідчать про належний рівень зорової механічної пам'яті.

## **2.4. Визначення властивостей уваги**

### ***Тест переплетених ліній (Рея - Череднікова)***

*Матеріал:* Бланк із переплутаними лініями, секундомір

*Методика проведення:* Дитині пропонується бланк із переплетеними лініями. Початок кожної лінії має номер ліворуч. А кінці ліній пронумеровані праворуч, номери початку і кінця тієї самої лінії не збігаються. Дитині пропонують простежити одну за одною всі лінії очима, без допомоги рук, і знайти кінець кожної лінії. При цьому вголос називати номер початку лінії і її кінця. Необхідно фіксувати час, витрачений на весь тест. а також зупинки, помилки. На все завдання дається не більше 4-х хвилин.

*Оцінка результатів:* Висока стійкість уваги - Рівномірний темп виконання, 8 сек. на кожну лінію, відсутність помилок (час - 1 хв. 20 сек. та менше). Середня стійкість - без помилок, час у межах 1,5 - 2 хв. (чи 1-2 помилки, але швидше темп).

Низька стійкість - 3 і більше помилки за той самий час.

Дуже низька - більше число помилок. Такий результат може говорити про стан тимчасового стомлення дитини в момент проведення тесту або про загальну слабкість (астенію) процесів уваги, пов'язану з іншими причинами. Низькі показники за більшістю тестів уваги - привід порадитися з фахівцем чи неврологом

### ***Методика «Знайди і викресли»***

*(для визначення рівня розподілу і продуктивності і стійкості уваги)*

*Матеріал:* таблиці з малюнками, олівець, секундомір.

*Методика проведення:* Дитину просять за сигналом «Починай» шукати і закреслювати ялинки і зірочки доти, поки не ніде команда «Зупинись». Час на виконання завдання - 2,5 хв. Кожні 30 сек. робляться зупинки, і дитина показує дорослому, на якому предметі вона зупинилася.

Оцінка результатів: Визначається кількість предметів на малюнку, переглянутих за 2,5 хв., а також за кожні 30 сек.

$$S = \frac{0,5N \cdot n}{t}$$

S - показник продуктивності і стійкості уваги.

N - кількість предметів, що переглянула дитина.

n - кількість помилок,

t - час.

S більше 1 - високий рівень. S від 0,5 до 1,0 - середній рівень. S менше 0,5 - низький рівень.

### ***Визначення стійкості уваги***

*Обладнання:* коректурні таблиці Б.Бурдона або В.Анфімова [50], секундомір.

*Методика проведення:* Експериментатор роздає дітям по одній таблиці Б.Бурбона та пропонує після команди «Почали» переглядати рядки букв та викреслювати (вертикальною рисою) літери «К» та «Н». Психолог

попереджує, що через кожну хвилину буде зупинка, коли треба буде відмітити літеру, на якій зупинилася дитина(наприклад, поставити «галочку»). Дослідження триває 4 хвилини.

*Обробка результатів:* Експериментатор підраховує показники стійкості уваги за формулою:

$$Q = \frac{S^2}{m}$$

де, Q — стійкість уваги, S — кількість рядків, які переглянула дитина;

*m* — кількість помилок.

Якщо результат

0-6 – низький рівень;

7-12 – середній рівень;

13-19 – високий рівень



### РОЗДІЛ ІІІ

#### АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОКАЗНИКІВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Отримані результати обстеження мислення за методикою «Словесні інструкції» в учнів молодших класів спеціальної загальноосвітньої школи покращуються під час проведення другого етапу (вересень-жовтень 2020 року) в порівнянні з першим (листопад-грудень 2019 року). На першому етапі цей показник становив  $3,5 \pm 0,1$  у.о., а на другому цей показник становив  $4,7 \pm 0,2$  у.о. За методикою «Визначення спільних рис (вербальний тест)» також виявився вищим на другому етапі дослідження і становить  $6,4 \pm 0,13$  у.о., ніж на першому етапі –  $4,1 \pm 0,11$  у.о.

За методикою «Визначення спільних рис (Невербальний тест)» на першому етапі показник становить  $4,5 \pm 0,25$  у.о., а на другому етапі –  $6,3 \pm 0,21$  у.о.

Низькі показники обумовлюються тим, що порушення динаміки розумової діяльності виявляється у формі інертності мислення та лабільності.

Чергування адекватних і неадекватних рішень, інертності мислення спостерігається при різних варіантах атонічної форми розумової відсталості. При цьому дитина епізодично скоює і конкретно-ситуативно поєднує узагальнення, підміняючи логічні зв'язки неправильними поєднаннями.

У розумово відсталих осіб виявляється сповільненість, тугорухомість інтелектуальних процесів і складності переключення. При в'язкості мислення неминучі також нелогічні стрибки; тривало затримуючись на безлічі деталей, дитина все ж таки стрибком переходить до наступної думки, потім знову угрузає в деталях.

Порушення мотиваційного (особового) компоненту мислення характерне для розумово відсталих осіб, у яких, як правило, відсутній мотив дії.

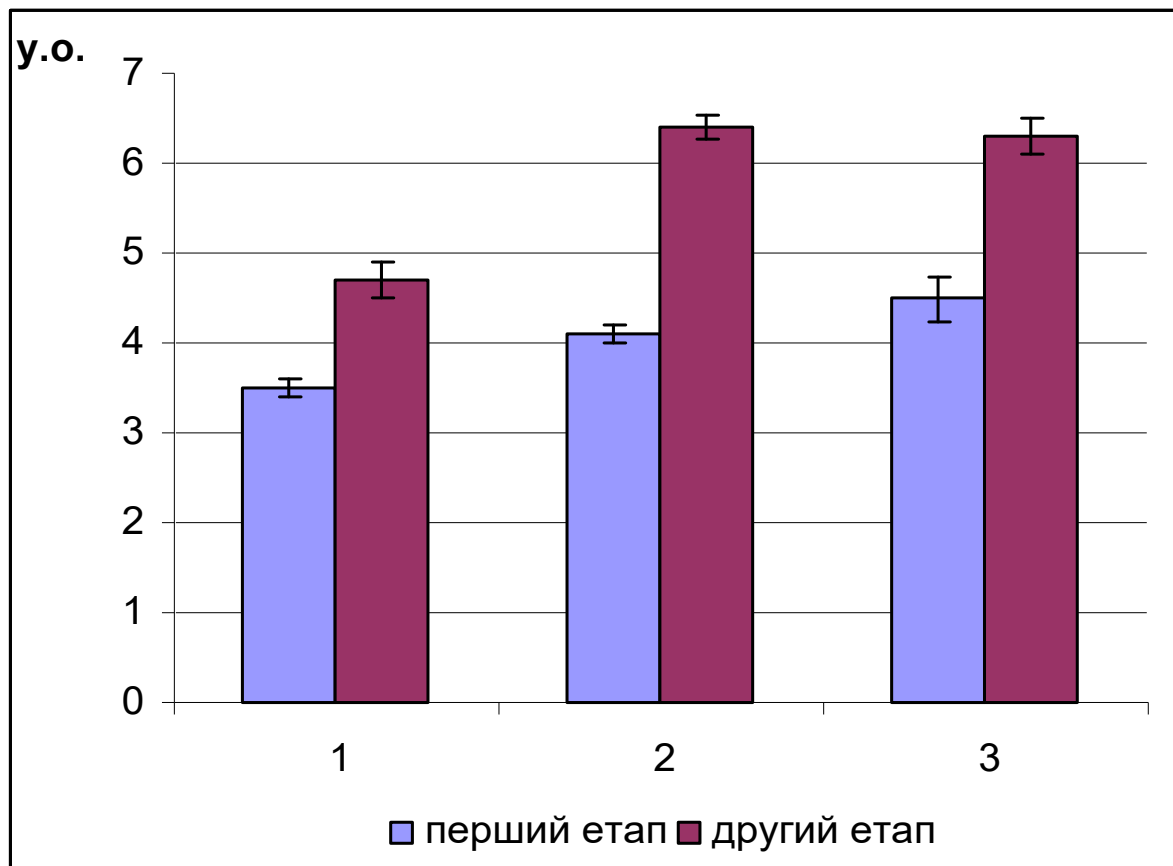
Відсутність цілеспрямованості у дії спостерігається і в мисленні, яке стає не тільки поверхневим і незавершеним, але і перестає бути регулятором поведінкових реакцій.

Відзначають також порушення критичності мислення, тобто дитина не контролює свої діє та вчинки, не розуміє помилки і не адекватно оцінити їх.

Таким чином, мислення розумово відсталих дітей конкретне, обмежене безпосереднім досвідом і необхідністю забезпечення своїх щохвилиних потреб, некритичне, стереотипові, непослідовне. Регулююча роль мислення в поведінці недостатня. Але завдяки навчанню в спеціальній загальноосвітній школі та корекційній роботі можна досягти значного покращення мислительних процесів розумово відсталої дитини, що і було зроблено протягом року. (Таблиця 3.1., Рисунок 3.1.)

**Таблиця 3.1. Показники мислення в учнів**

| <b>Етапи</b>           | <b>Величини</b> | <b>Словесні інструкції (у.о.)</b> | <b>Вербальний тест (у.о.)</b> | <b>Невербальний тест (у.о.)</b> |
|------------------------|-----------------|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| Перший (грудень 2019)  | $M \pm m$       | $3,5 \pm 0,1$                     | $4,1 \pm 0,11$                | $4,5 \pm 0,25$                  |
| Другий (вересень 2020) | $M \pm m$       | $4,7 \pm 0,2$                     | $6,4 \pm 0,13$                | $6,3 \pm 0,21$                  |



**Рисунок 3.1. Показники мислення в учнів молодших класів спеціальної загальноосвітньої школи: 1 – «Словесні інструкції»; 2 – «Вербальний тест»; 3 – «Невербальний тест»**

Паралельно з вивченням динаміки становлення функцій мислення в учнів спеціальної загальноосвітньої школи протягом року, проведені дослідження по вивченню формування у них і функцій пам'яті. Середні показники пам'яті у респондентів представлені у таблиці 3.2. та на рисунках 3.2 .

Як видно з таблиці показники обсягу довільної образної пам'яті майже зовсім не відрізняються у групах обстежуваних. На першому етапі обсяг довільної образної пам'яті становив  $2,4 \pm 0,11$  у.о., а на другому –  $2,7 \pm 0,16$  у.о.

Стосовно опосередкованого запам'ятовування можна сказати, що кращі показники знову виявлено на другому етапі дослідження у порівнянні з першим. Показник опосередкованого запам'ятовування на першому етапі становив  $5,7 \pm 0,7$  у.о., а на другому етапі  $6,8 \pm 0,9$  у.о. Показник запам'ятовування двозначних чисел у дітей допоміжної школи на першому

етапі становив  $2,4 \pm 0,4$  у.о., а на другому -  $3,9 \pm 0,3$  у.о. (Таблиця 3.2. Рисунок 3.2).

Своєрідність пам'яті розумово відсталих дітей порівняно з нормою полягає не лише в зменшеній кількості матеріалу, що запам'ятовується, вона виявляється також у темпах запам'ятовування, його якості, міцності зберігання, а також швидкості забування.

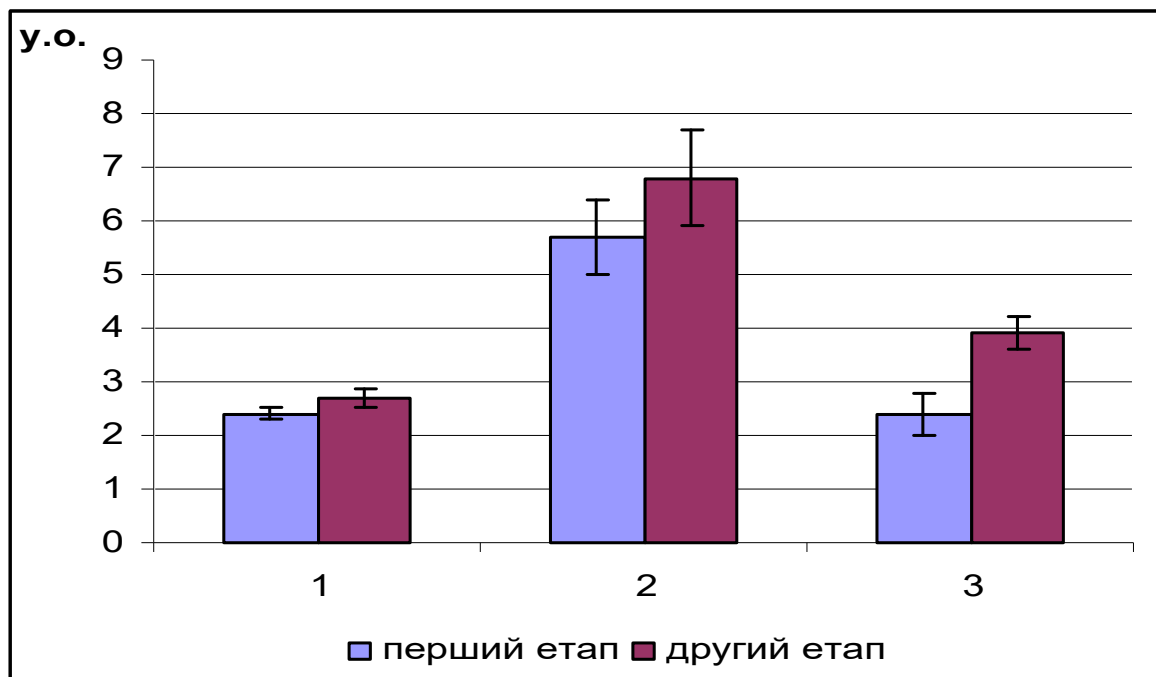
Темп вироблення тимчасових нервових зв'язків у розумово відсталих дітей значно повільніший, ніж у норми. Для того, щоб у розумово відсталій дитини виробився нервовий зв'язок, потрібно значно більша кількість повторень, ніж у нормі. При вивченні навчального матеріалу це виявляється в тому, що учням спеціальної загальноосвітньої школи треба більше разів повторити його, щоб запам'ятати. Так, вони значно повільніше засвоюють таблицю множення, вірші, різні правила.

Тимчасові нервові зв'язки розумово відсталих дітей недостатньо міцні. Вони згасають значно швидше, ніж у дітей з нормою інтелекту. Тому учні допоміжної школи дуже швидко забувають вивчене.

Для покращення пам'яті у дітей спеціальної загальноосвітньої школи приділялося багато уваги розвитку запам'ятовування, що відбувалося протягом року не лише уроках, а й на додаткових зайняттях і дало певні результати які представлені у табл. 3.2. та рис. 3.3.

**Таблиця 3.2. Показники пам'яті у дітей спеціальної загальноосвітньої ШКОЛИ**

| Етапи                  | Величини | Образна пам'ять (у.о.) | Опосередковане запам'ятовування (у.о.) | Двозначні числа (у.о.) |
|------------------------|----------|------------------------|--|------------------------|
| Перший (грудень 2019)  | M±m      | $2,4 \pm 0,11$         | $5,7 \pm 0,7$                          | $2,4 \pm 0,4$          |
| Другий (вересень 2020) | M±m      | $2,7 \pm 0,16$         | $6,8 \pm 0,9$                          | $3,9 \pm 0,3$          |



**Рисунок 3.2. Показники пам'яті в учнів молодших класів спеціальної загальноосвітньої школи: 1- образна пам'ять; 2 – опосередковане запам'ятовування; 3 – двозначні числа**

Увага – це особлива форма психічної діяльності. Характеристика досліджуваних показників уваги: концентрація, стійкість, розподіл, об'єм, перемикання. Розрізняють мимовільну увагу, довільну та післядовільну

Погіршення концентрації уваги, що спостерігається у дітей з вадами інтелектуального розвитку, призводить до зниження його стійкості. Це впливає на пізнавальну активність, що є передумовою виникнення труднощів в розумовій діяльності. Нестійкість уваги може бути тісно пов'язана з порушенням балансу фізіологічних процесів, а саме збудження і гальмування. Зменшення об'єму уваги, кількісне звуження сукупності подразників через порушення здібності до їх утримання постійно виявляється у розумово відсталих дітей.

Довільна увага у розумово відсталих осіб не цілеспрямована. Вона нестійка, легко виснажується, характеризується підвищеним відволіканням і вимагає великих зусиль для фіксації. Тому під час класних та індивідуальних занять велике значення має розвиток пам'яті. Що й проводилось протягом

всього експериментального року і дало певні результати, які представлені на таблицях і рисунках.

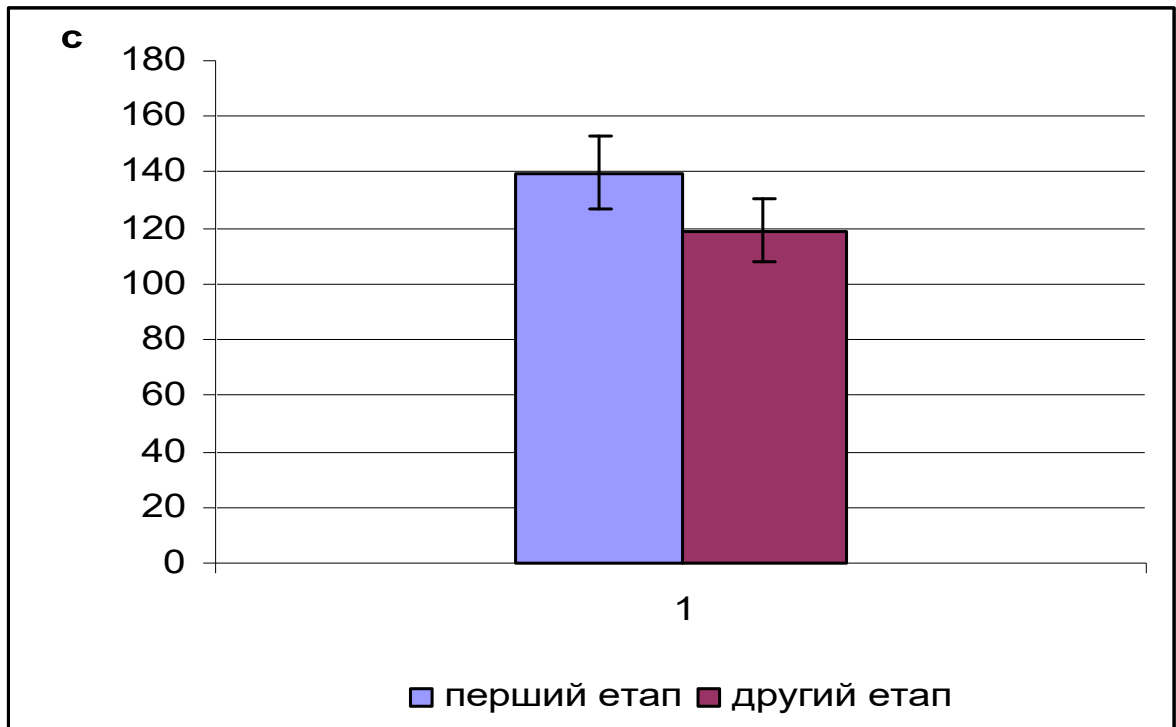
За методикою “Переплетені лінії (Рея - Череднікової)” кращий показник виявлено на другому етапі і він становив  $119 \pm 11,2$  с, а на першому -  $139,8 \pm 13,0$  с. При цьому у результатах виконання завдання у дітей на другому етапі зустрічається в цілому менша кількість помилок (Таблиця 3.3., Рисунок 3.3.).

За методикою «Знайти та викресли», що визначає рівень розподілу, продуктивності уваги спостерігається покращення цих показників на другому етапі обстеження дітей молодших класів допоміжної школи. На першому етапі цей показник становив  $0,3 \pm 0,03$  у.о, а на другому етапі –  $0,6 \pm 0,04$  у.о. (Таблиця 3.3., Рисунок 3.4.).

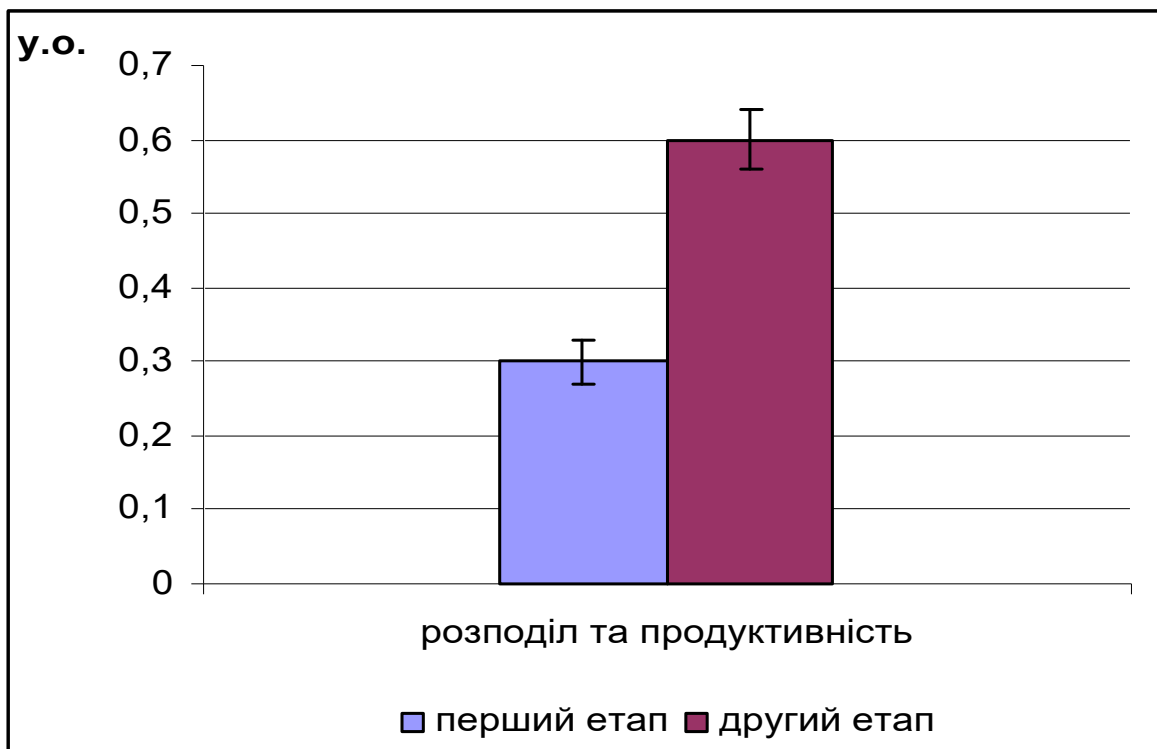
При аналізі даних методики «Коректурні таблиці Б.Бурдона» (визначали стійкість уваги) виявили вищі середні показники уваги в учнів на другому етапі обстеження –  $6,1 \pm 0,4$  у.о., а на першому етапі –  $3,7 \pm 0,3$  у.о. (Таблиця 3.3., Рисунок 3.5.).

**Таблиця 3.3. – Показники властивостей уваги у дітей молодших класів спеціальної загальноосвітньої школи**

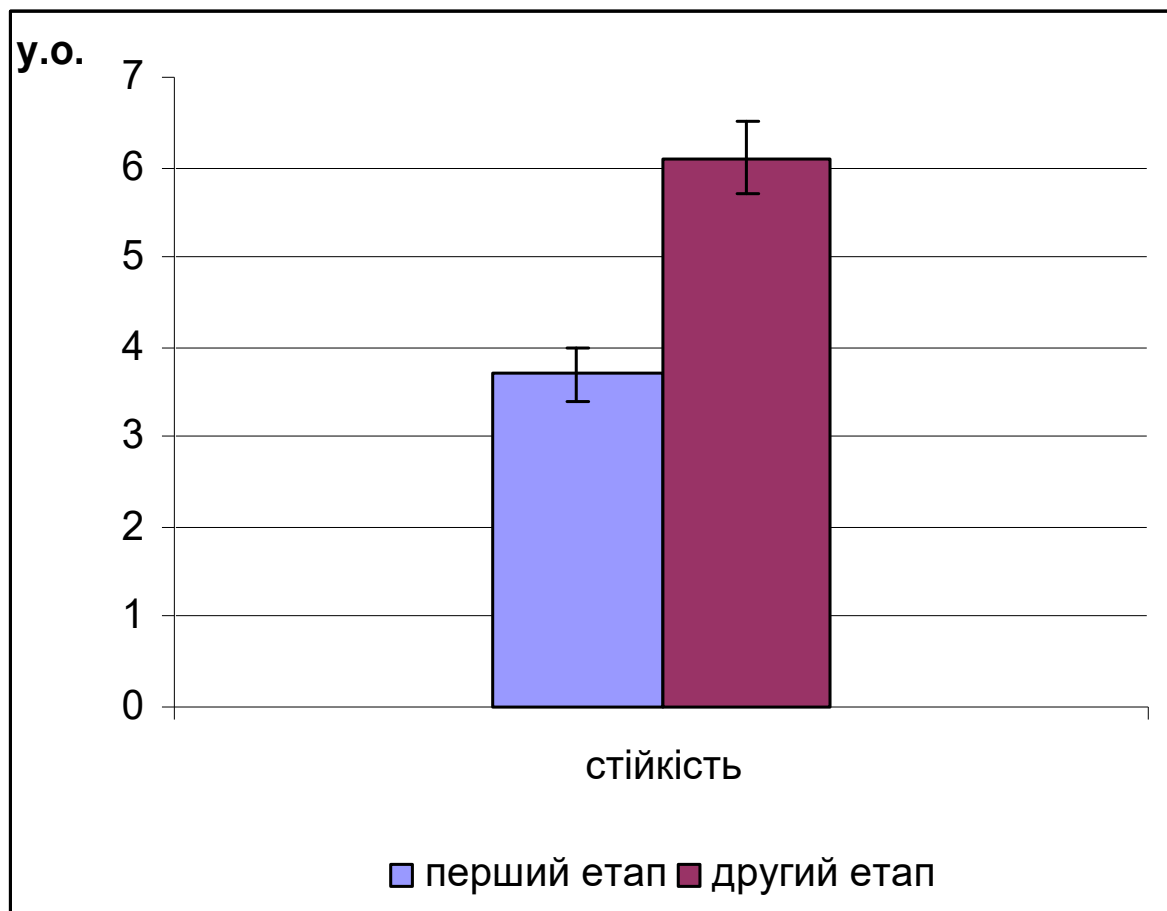
| Етапи                  | Величини  | Переплетені лінії (с) | Розподіл, продуктивність (у.о.) | Стійкість (у.о.) |
|------------------------|-----------|-----------------------|---------------------------------|------------------|
| Перший (грудень 2019)  | $M \pm m$ | $139,8 \pm 13,0$      | $0,3 \pm 0,03$                  | $3,7 \pm 0,3$    |
| Другий (вересень 2020) | $M \pm m$ | $119 \pm 11,2$        | $0,6 \pm 0,04$                  | $6,1 \pm 0,4$    |



**Рисунок 3.3. Показники властивостей уваги за методикою «переплетені лінії» у дітей молодших класів спеціальної загальноосвітньої школи**



**Рисунок 3.4. Показники розподілу та продуктивності уваги в учнів молодших класів спеціальної загальноосвітньої школи**



**Рисунок 3.5. Показники стійкості уваги в учнів молодших класів спеціальної загальноосвітньої школи**

Таким чином можемо стверджувати що існує динаміка розвитку вищих психічних функцій у розумово відсталих учнів. Це показує, що при вдалій корекційно спрямованій роботі можна досягти значних результатів при формуванні пізнавальних процесів учнів, таких як пам'ять, увага, мислення.



## ВИСНОВКИ

1. Причинами інтелектуальних порушень є: генетичні ураження центральної нервової системи, внутрішньоутробні впливи, травми й асфіксія під час пологів; впливи на мозок дитини інфекцій, інтоксикацій і інших шкідливих чинників у ранньому періоді постнатального розвитку.

2. Визначивши рівень розвитку пізнавальної діяльності дітей з порушеннями інтелектуальної сфери з'ясували що:

- Для дітей з порушенням інтелектуального розвитку характерною є перевага мимовільної уваги над довільною;
- Конкретизоване мислення ускладнює процес засвоєння понять;
- У дітей з вадами інтелектуального розвитку образна пам'ять переважає над словесно-логічною;
- Розвиток відчуття та сприйняття має свої особливості, і характеризуються уповільненим формуванням.

пізнавальних процесів учнів, таких як пам'ять, увага, мислення.

3. Після дослідження стану сформованості пізнавальної сфери можемо стверджувати що існує динаміка розвитку психічних функцій у учнів з інтелектуальними вадами. Це показує, що при вдалій корекційно спрямованій роботі можна досягти значних результатів при формуванні пізнавальних процесів учнів, таких як пам'ять, увага, мислення.

4. Правильно запланована корекційна робота є основним компонентом системи навчання дітей з вадами інтелектуального розвитку. Корекція вад розумового розвитку, формування знань, умінь і навичок - головна мета освітнього процесу спеціальної загальноосвітньої школи. При розробці корекційної програми треба обов'язково враховувати особливості навчальної діяльності розумово відсталих учнів, миттєвих позитивних результатів спостерігатися не буде, але якщо проводити корекційно-розвивальні заняття регулярно протягом всього навчального року динаміка росту інтелектуальних можливостей буде спостерігатися позитивно.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Астапов В.Н. Введение в дефектологию / Астапов В.Н.. – М., 1994.
2. Блейхер В.М., Крук И.В. Практическая патопсихология / Блейхер В.М., Крук И.В. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
3. Бражникова И.М. Психология умственно отсталого школьника / Бражникова И.М. – М.: Просвещение, 1987.
4. Бурменская Г.В. Хрестоматия по детской психологии / Бурменская Г.В. – М., 1996.
5. Венгер А.Л., Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / Венгер А.Л. – М.: ВЛАДОС, 2005. -159 с.
6. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии / Власова Т.А., Певзнер М.С. – М., 1973.– С. 37– 46.
7. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Выготский Л.С. – М., 1994.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Выготский Л.С.– М., 1983. –Т.5.
9. Гоноболин Ф.Н. Внимание и его воспитание / Гоноболин Ф.Н.– М., 1972.
10. Дефектология. Словарь-справочник / Под ред Б.П. Пузанова. – М., 1996.
11. Дитяча психоневрологія / Під ред. Л.А. Булахової. – Київ: Здоров'я, 2001.
12. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания / Дормашев Ю.Б., Романов В.Я.. – М., 1995.
13. Емоційний розвиток дитини / Упоряд. Максименко С., Максименко К., Главник О. – К.: Мікрос-СВС, 2003.
14. Єременко І Г. Основи спеціальної дидактики / Єременко І Г. – К.: Рад. шк. - 1986. - 200 с.
15. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / Забрамная С.Д.– М., 1995.
16. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе / Забрамная С.Д.– М., 1993.

17. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию / Забрамная С.Д.– М., 1998.
18. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей / Забрамная С.Д., Боровик О.В. – М.,1992.
19. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. История изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Замский Х.С. – М.: Образование, 1995.
20. Зейгарник Б.В. Патология мышления / Зейгарник Б.В. – МГУ, 1962.
21. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / Зинченко П.И. – М.: АПН РСФСР, 1961.
22. Иванов Е.С., Исаев Д.Н. Что такое умственная отсталость? Руководство для родителей / Иванов Е.С., Исаев Д.Н. . – СПб., 2000.
23. Исаев Д.Н. Психосоматические расстройства у детей / Исаев Д.Н. – СПб.: Питер, 2000.
24. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Исаев Д.Н.– СПб.: Речь, 2003.
25. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста / Ковалев В.В. – М., 1995.
26. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Лапшин В.А., Пузанов Б.П. – М., 1990.
27. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей / Лебединский В.В. – М.: МГУ, 1985.
28. Лубовский В.И. Психологические проблемы аномального развития детей / Лубовский В.И. – М.: Педагогика, 1989.
29. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. / Лурия А.Р.– М.: АПН,1960.
30. Лурия А.Р. Внимание и память / Лурия А.Р.– М., 1975.
31. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / Мамайчук И.И. – СПб.: Речь, 2001.
32. Маринчева Г.С., Вроно М.Ш. Умственная отсталость // Руководство по психиатрии / Под ред. А.С. Тиганова. – М.: Медицина, 1999. С.612–680.
33. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика: ранний и дошкольный возраст /

- Мастюкова Е.М . – М., 1997.
34. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників./ Авт. колектив: Стадненко Н.М. та ін. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1998. - 144 с.
  35. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Морозова Н.Г. – М., 1968.
  36. Мислення дитини/ Упоряд.: С. Максименко, Л.Кондратенко, О. Плавник. – К.: Главник, 2004.
  37. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Обухова Л.Ф. – М., 1995.
  38. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Академия 2000.
  39. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1969.
  40. Пам'ять дитини / Упоряд.: С. Максименко, Л.Кондратенко, О. Плавник. – К.: Главник, 2004.
  41. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников / Петрова В.Г., Белякова И.В. – М.: АCADEMIA,2002.
  42. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / Петрова В.Г., Белякова И.В. – М., 1998.
  43. Практическая психология. Методики и тесты. – Изд-во «Брайвах». – Самара. – 1998.
  44. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии /Сост.В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер. - 2001. – 256с.
  45. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / Рубинштейн С.Я. – М., 1986.
  46. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии / Рубинштейн С.Я.– СПб., 1998
  47. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической

и коррекционной работы психолога / Семаго Н.Я., Семаго М.М. – М.: АРКТИ, 2001.

48. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Руководство по психологической диагностике / Семаго Н.Я., Семаго М.М.– М., 2000.
49. Сиротнюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников / Сиротнюк А.Л. – М., 2001.
50. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю. Циркин. – СПб.: Питер, 1999.
51. Стадненко Н.М. Илляшенко Т.Д., Обуховская А.Г., Жук Т.В. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся / Стадненко Н.М. Илляшенко Т.Д., Обуховская А.Г., Жук Т.В. – К. Освіта, 1991.
52. Смирнов А.А. Психология запоминаний / Смирнов А.А.– М.: АПН РСФСР, 1948.
53. Страхов В.М. Психология внимания / Страхов В.М. – Саратов, 1992.
54. Терлецька Л.Г. Шкільна психодіагностика / Терлецька Л.Г.– К.: Редакції загально педагогічних газет. - 2003. – 120 с.
55. Тести для дітей. Чи готова ваша дитина до школи. / Автори М.Н.Ільїна та ін. – К.: Школа, 2003. – 336 с.
56. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / Тихомирова Л.Ф. – Ярославль. «Академия развития». –1996.
57. Увага дитини / Упоряд.: С. Максименко, Л. Теплецька, О. Главник. – К.: Плавник, 2004 – (Психол. інструментарій).
58. Усанова О.Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей / Усанова О.Н. – М., 1990.
59. Худик В.А. Психологическая диагностика детского развития: методы исследования / Худик В.А. – К., 1992.
60. Юркова И.А. О динамике клинических проявлений олигофрений / Юркова И.А. // Проблемы олигофрениии. – М., 1970. С. 28–37.
61. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах // Под ред.

Д.И. Фельдштейна – Москва – Воронеж, 1995.

## Додаток А

### КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Мордовець Ірина Володимирівна, 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 до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

\_\_\_\_\_

(дата)

\_\_\_\_\_

(підпис)

\_\_\_\_\_

Ірина Мордовець  
(ім'я, прізвище)