

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

**КОРЕКЦІЯ ВОЛЬОВИХ ПРОЦЕСІВ ДІТЕЙ З  
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

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

Виконав: студентка 291М групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової) програми  
«Спеціальна освіта»  
Порубльова Дар'я Олександрівна  
Керівник д.психол.н., професорка Яковлева С.Д.  
Рецензент к.пед.н., професорка Пермінова Л.А.

Херсон – 2020

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Розвиток вольових процесів у дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту .....</b>	<b>6</b>
1.1. Поняття про волю та довільні процеси.....	6
1.2. Розвиток довільності в молодшому шкільному віці.....	11
1.3.Порушення вольових процесів в структурі дефекту при розумовій відсталості.....	14
<b>РОЗДІЛ 2. Стан вольових процесів в дітей з порушенням та нормативним розвитком.....</b>	<b>19</b>
2.1.Характеристика методів дослідження вольових процесів.....	19
2.2.Стан сформованості вольових якостей молодших школярів...	21
<b>РОЗДІЛ 3. Рекомендації щодо корекції вольових процесів у дітей молодшого шкільного віку з порушенням розумового розвитку.....</b>	<b>48</b>
3.1.Засоби корекції волі у дітей молодшого шкільного віку.....	48
3.2. Рекомендації щодо корекції та розвитку волі у дітей з вадами інтелекту.....	51
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>54</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>56</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>60</b>
Додаток А. Методики визначення вольових характеристик в дітей молодшого шкільного віку.....	60
Додаток Б. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	65

## ВСТУП

*Актуальність проблеми.* Сучасна психологія розглядає волю, як свідому та цілеспрямовану психічну саморегуляцію поведінки і діяльності людини, що пов'язана з різними умовами, функціями та механізмами [7].

За Л.С.Виготським, підґрунтям волі є мотивація, яка переводить поведінкові мотиви у свідому діяльність. В той же час мотивація не вичерпує всіх рівнів вольових проявів. Розвиток волі відбувається так званими мозковими процесами «знизу вгору» та «згори вниз». Наступний етап розвитку вольової регуляції поведінки пов'язаний з фактом єдності афекту та інтелекту. На необхідність розвитку рефлексії емоційних переживань, що забезпечують посилення вольової регуляції поведінки людини, указує І.Д. Бех. Сутність практичного методу побудови емоційно-гностичного комплексу, на думку автора, полягає в спеціально організованому плануванні особистістю власного майбутнього [6].

Проблема вольової регуляції поведінки людини відображена в роботах Л.С. Виготського, В.А. Іваннікова, В.К. Калініна, Б.Н. Смирнова та ін. Вчені пов'язують вольову регуляцію з різними умовами, функціями та механізмами психічної саморегуляції поведінки та діяльності людини [12].

Питання волі та вольової регуляції складає чільне місце у спеціальній психології. Л. С.Виготський, вивчаючи сутність інтелектуального недорозвитку дітей доводить, що проблема порушення інтелектуального розвитку дитини – це не лише слабкості інтелектуальних та афективних процесів таких осіб, а й у труднощах їх взаємодії. Він вважає основою розумової відсталості нездатність до регуляції власної поведінки [6].

Указане зумовлює *актуальність* дослідження особливостей розвитку та функціонування вольової сфери дітей з інтелектуальною недостатністю.

*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.

*Мета дослідження:* проаналізувати особливості розвитку вольових процесів в учнів з порушеним та нормативним розвитком.

*Об'єкт дослідження:* вольова сфера розумово відсталих молодших школярів та школярів з нормою інтелектуального розвитку.

*Предмет дослідження:* корекція вольових процесів дітей з інтелектуальними порушеннями.

*Завдання:*

1) Вивчити психологічні особливості розвитку вольових якостей молодшого школяра.

2) Проаналізувати особливості розвитку вольових процесів у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та нормою інтелекту.

3) Розглянути методи діагностики, стан сформованості волі та запропонувати корекційно-розвиткову роботу для формування рівня вольового розвитку дітей

*Методи дослідження:*

1. Скринінгове інтегративне спостереження за дітьми молодшого шкільного віку (за Н.Я. та М.М. Семаго) з метою визначення поведінкових характеристик;

2. Субтести «Організаційні вміння та навички» та «Комунікативні вміння та навички» опитувальника М. Ступницької на визначення рівня розвитку загально навчальних умінь та навичок учнів;

3. Вивчення визначення кількісного вираження рівня самооцінки учня;

4. Методика «Вивчення рівня мобілізації волі».

5. Методика «Розфарбовування кружечків», спрямована на визначення рівня вольової регуляції в структурі монотонної діяльності.

6. Методика «Палички і хрестики» спрямована на визначення рівня сформованості саморегуляції та стилю навчальної діяльності.

7. Методика «Лабіринт», метою якої є оцінювання вміння дитини дотримуватися правил.

*Наукова новизна* полягає в тому, що: визначено емоційний стан учнів з порушенням розумового розвитку молодшого шкільного віку; обґрунтовано важливість та ефективність застосування емоційного стану сформованості у формуванні загального психічного розвитку дитини з порушенням інтелектом.

*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 порушенням інтелектом.

*Апробація результатів дослідження:* представлена у статті

*Структура роботи.* Випускна робота викладена на 63 сторінках друкованого тексту і складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (43 найменувань) та додатків.

## РОЗДІЛ 1

### РОЗВИТОК ВОЛЬОВИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 1.1. Поняття волі та довільних процесів

Воля — це психічний процес свідомої та цілеспрямованої регуляції людиною своєї діяльності та поведінки з метою досягнення поставленої мети. Свідомою діяльністю людини є довільною діяльністю. Процеси довільного сприймання, довільної уваги та пам'яті – це свідомою регуляція, або саморегуляція. За допомогою вольових дій здійснюється будь-яка діяльність. Тобто, можна сказати, що воля є процесом суспільно-історичного розвитку та трудової діяльності людей. У процесі свого існування, людина виробила в себе різні вольові якості, які дозволили їй досягати певної мети, яка була поставлена.

Воля являє собою внутрішнє зусилля, яке долає труднощі зовнішнього впливу та внутрішнього психічного напруження у прагненні до досягнення певної мети або здійснення певної діяльності.

Вольові дії поділяються на прості та складні. Під час простих вольових дій людина не замислюється яким шляхом вона буде йти до здійснення поставленої мети, їй все зрозуміло. Тобто, під час простих вольових дій не відбувається боротьби мотивів, тоді як складні вольові дії вимагають значного напруження сил, потребують наполегливості і відбуваються у два етапи:

- 1) підготовчий етап, на кому ставиться мета, визначаються шляхи її досягнення і приймається рішення щодо здійснення даної дії;
- 2) виконавчий етап передбачає виконання прийнятого рішення та здійснення самооцінки виконаної дії.

Перший етап повинен бути добре усвідомленим, щоб мета могла бути доступна та досягнута, оскільки постановка недосяжної мети не

дасть можливості довести цю мету до кінцевого результату. В той же час легкодоступні цілі не розвивають вольові якості, не виробляють звичку боротися з труднощами їх подолання.

Як правило, зміст підготовчого етапу вольових дій залежить від наявності внутрішніх та зовнішніх перешкод, які стоять на шляху до досягнення поставленої цілі. При наявності таких перешкод здійснюється боротьба мотивів під час якої приймається вірне рішення для постановки вірної мети. Саме після прийняття правильного рішення, можливим є позитивний результат дії. Вольова дія завершується самооцінкою, що дає можливості людині зробити висновки для майбутніх намірів [1].

Воля – це детермінований процес. Таки стан вольової діяльності визначений фізіологічним станом за дослідженнями відомих фізіологів І. Сеченова та І.Павлова, які довели, що вольові дії спричиняються зовнішніми подразниками і механізм вольових дій – це рефлекторні вольові рухи, які являють собою асоціативний процес, що визначається станом вищих психічних функцій і підпорядковується законам вищої нервової діяльності. І.Павлов довів, що у вольових діях приймають участь мозкові ділянки кори головного мозку, а саме – сенсорні ланки у поєднанні з руховою корою. Слідові потенціали, які викликані попередніми подразниками і залишаються у руховій ділянці можуть активізуватись і тоді будуть умовними подразниками для вольових дій. Таким чином механізм довільних рухів обумовлений збудженням кори великих півкуль головного мозку за рахунок асоціативних зв'язків, які здійснюють взаємодію зовнішніх та внутрішніх впливів, що є основою довільних рухів [2].

Довільні рухи нам вважаються такими, які виникають без нашого зусилля, без будь-якої причини. В той же час рухова ділянка кори великих півкуль мозку відіграє важливу роль у регуляції вольових дій, оскільки є і сенсорною ділянкою водночас. П.Анохін вважав, що вольові

дії здійснюються за рахунок зворотної аферентації, яка обумовлена взаємодією інформації від виконавчого органу до кори півкуль головного мозку, де здійснюється її аналіз, порівняння та синтез із запланованою дією. І це порівняння П.Анохіним було означено як акцептор дії і сприяло уточненню рефлекторного акту, про який писав І.Павлов, відповідно до прагнення людини [4].

Вольова діяльність поділяється на довільні та мимовільні дії. Мимовільні дії – це дії та рухи неусвідомлені, перед усім ц безумовно-рефлекторні акти, що викликаються безумовними подразниками і підґрунтям яких є підкоркові відділи центральної нервової системи. Це вроджені рефлекси, які є захисними пов'язані з задоволенням потреб людини. Життя людини потребує довільних дій, які становлять систему рухів. Під час свого розвитку людина здійснює велику кількість довільних дій та рухів. Довільні рухи складніші за своєю структурою, ніж мимовільні, хоча принципової відмінності у механізмах їх здійснення, за даними фізіологів І. Сеченова та І.Павлова, немає. Дитина народжується з мимовільними рухами, які в процесі навчання та виховання набувають свідомого спрямування та керування ними. Після цього кожний мимовільний рух стає довільним, але деякі рухи можуть бути як мимовільними, так і довільними, якщо вони стають усвідомленими [10].

Як правило, кожний довільний рух, який повторюється багаторазово, стає автоматичним для людини, не зосереджуючи на ньому увагу. Рухи і дії зумовлюються зовнішніми подразниками. Завдяки неспецифічності мозкових структур, їх не диференційованості, у головному мозку людини виникають уявлення про предмети зовнішнього світу та дії з цими предметами. Рухи, як було зазначено, здійснюються за рахунок потрапляння у мозкову систему інформації стосовно зовнішніх подразників у вигляді слідів пам'яті, які активують рухові уявлення, таким чином рухи та дії здійснюються завдяки



зовнішнього впливу та збудження, що відбуваються у корі півкуль головного мозку, попередньо спричинені отриманими слідами зовнішніх подразників у вигляді думок, переконань та ін.

Процес розвитку людини дозволив довільно притримувати свої дії, а не лише діяти довільно, що обумовлено гальмівними процесами головного мозку. Така реакція виробляється людиною в процесі її навчання та виховання. Регулюючи свої дії, людина здійснює регуляцію власної діяльності та поведінки. В той же час мимовільні рухи можуть бути умовно-рефлекторними, що відбувається при несподіваній, раптовій дії зовнішнього подразника [19].

Довільні рухи як правило є завжди свідомими. Вони носять цілеспрямований характер та відповідно організовані. Свідомі рухи завжди контролюються і тоді стають довільними. Це стосується навіть безумовно-рефлекторних рухів.

Важливої ролі у здійсненні вольових дій набуває мовлення. Наше мовлення, за словами І.Павлова пов'язано з зовнішніми подразниками, оскільки являє собою другу сигнальну систему. Завдяки цьому, мовлення спричиняє всі дії, які викликані зовнішніми подразниками, тобто відіграє таку ж роль, як первинні сигнали, що діють на центральну нервову систему, викликаючи певні рухи та дії [24].

Таким чином, вольові рухи та дії обумовлені взаємодією двох сигнальних систем – першої та другої. При цьому друга сигнальна система відіграє провідну роль у складній вольовій діяльності. Вона є свідомим регулятором усіх діяльнісних актів. В той же час мовленнєві сигнали стають засобом довільної діяльності коли аналіз рухового акту стає « предметом внутрішнього мовлення», а мовлення, за висловом І.Павлова відіграє роль внутрішнього «пускового сигналу» для здійснення рухових дій, які регулюються корою півкуль головного мозку [22].

Вольові дії визначаються метою, яка ставиться людиною свідомо,

тобто здійснюється планування дії, добираються засоби їх здійснення, планується їх виконання і необхідною умовою є самооцінка цих дій. При цьому важливу роль у розвитку довільних рухів та дій відіграє мовлення. В той же час до дії людину спонукає мотивація досягнення певної мети. Мотивація обумовлена потребнісною сферою людини, яка поєднується з вольовою активністю. Бажання досягти успіху породжує в людини сили, енергію та рішучість. Любов людини до своєї справи призводить до розвитку творчості.

В.І.Селіванов вважає волю як свідоме регулювання людиною своєї поведінки, можливості переборювати труднощі на шляху до здійснення поставленої мети, що може переключати свідомість індивіда у площину суб'єктних відносин. Такий стан призводить до свідомої рефлексії. Яка здійснюється на різних рівнях: по-перше, це усвідомлення способів дій, напряму активності за рахунок відповідності функціональної організації психіки щодо форми діяльності; і по-друге: вибір необхідного перетворення стану психічних процесів, тобто активна зміна у функціонуванні психіки [34].

Вольова регуляція опосередкована мотивами предметної діяльності, метою, концентрацією мозкової активності у певному, необхідному для здійснення мети, напрямку. Людина з розвиненими вольовими якостями свідомо ставить перед собою кожен раз важчу задачу, з метою означення віддаленої цілі. Це, як правило, вимагає від неї значних вольових зусиль.

Розвиток волі в дітей відображається у стані їх мотиваційної та моральної сфери. Виховання волі в дітей вимагає включення в регуляцію діяльності високих стимулів, оцінки моральних вчинків, підвищення діяльності та здатність до самооцінки, що є необхідним у вихованні волі. Таким прикладом може слугувати діяльність, що вчинена на добровільній основі і спрямована на користь людям і пов'язана з

вихованням вищих моральних цінностей. Прагнення у формі потягів не сприяють розвитку цілеспрямованої вольової дії.

Тільки усвідомлення необхідності щодо виконання певних дій, що відбувається за рахунок переборення внутрішніх труднощів приводять до цілеспрямованої вольової діяльності [14].

## **1.2. Розвиток довільності в молодшому шкільному віці**

У молодшому шкільному віці основною особистісною характеристикою молодшого школяра є усвідомлення своєї внутрішньої позиції. Молодший шкільний вік характеризується змінами у психічному та особистісному розвитку дитини за рахунок початку навчання у навчальному закладі.

Провідною діяльністю у дитини 6-7 років в цей час стає навчальна. Дитина проявляє пізнавальний інтерес і визначає нову соціальну позицію як члена шкільного колективу. Період початкового навчання триває до 10-11 річного віку. У першокласників психічний стан ще зберігає ознаки дошкільного дитинства, що поєднується з ознаками навчання як систематичної та цілеспрямованої діяльності. Не завжди поєднання цих ознак є успішним, що проявляється невідповідністю дитячих можливостей до вимог батьків та школи [9].

Дошкільний та молодший шкільний вік свідчить про формування емоційно-змістової основи певної діяльності, що виражається у задоволенні або незадоволенні взаємних стосунків малюка під час спілкування з дорослими або однолітками [32].

Початок шкільного навчання являє собою новий етап у житті дитини, який знаменує розвиток соціальної особистості. Змінюється ігрова діяльність на навчальну, дитина усвідомлює значущість навчальної діяльності та розуміє її оцінку. Таким чином, дитина займає нову соціальну позицію, яка перебудовує її свідомість.

Д. Ельконін зазначав, що: “саме тому, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки, нагромаджених людством), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюючою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм), вона є провідною у молодшому шкільному віці, тобто у період її формування” [42].

Молодший шкільний вік характеризується зміною психічної саморегуляції з мимовільної на свідомо-вольову, що вимагає від дитини дотримання багатьох правил шкільного навчання. Це період, коли починають активно формуватися всі психічні процеси (пам'ять, увага, мислення), коли змінюються форми організації діяльності, відбувається засвоєння певної систем понять, дитина вчиться ставити перед собою мету, знаходити шляхи її вирішення, долати при цьому труднощі та перешкоди [31].

Під час навчання у молодшій школі дитина вчиться керувати своєю поведінкою та емоціями, вчиться комунікації з однолітками та дорослими, все це вимагає від неї високого рівня довільності. Формування контролю, самоконтролю та самооцінки допомагають формуванню в дитини організованості, планування своїх дій і організації навчальної діяльності [18, 34].

Навчання дитини передбачає засвоєння наступних дій:

1. самоконтроль (дитина співставляє свої навчальні дії з еталонами та зразками, які надає учитель);
2. самооцінювання (відповідність / невідповідність результатів засвоєних знань);
3. самоорганізація у підготовці домашніх завдань, самостійної та контрольних робіт, вміння розподіляти час, організовувати свою діяльність, реально оцінювати свої результати;

4. усвідомлювати мету та способи навчання у школі та вдома, як основу осмисленої цілеспрямованої та ефективною навчальною діяльності.

Засвоєння цих дій свідчить, що молодший школяр із об'єкта навчання стає його суб'єктом, хоч самодостатнім у цій діяльності він стане пізніше [29].

Вміння правильно оцінювати свої дії, свої висловлювання сприяють формуванню в молодших школярів рефлексії, що дозволяє здійснювати аналіз, порівняння та узагальнення на рівні молодшого школяра. Рефлексія змінює пізнавальні можливості дитини і продовжує розвиватися [22].

Е.Еріксоном була висловлена концепція, за якою «у молодшому шкільному віці формуються такі важливі особистісні утворення, як почуття соціальної і психологічної компетенції (за несприятливого розвитку – соціальної і психологічної неповноцінності, неспроможності), а також почуття диференціації своїх можливостей». Стимулювання в цей період компетентності є важливим фактором формування особистості.

Період вступу до школи пов'язаний з переходом дитини на новий рівень усвідомлення. Зі вступом до школи пов'язана внутрішня позиція учня. Це період, коли починає формуватися Я-образ, який дозволяє відрізнити себе від інших людей, враховуючи тісні соціальні контакти дитини і уособлення себе як особистості.

Молодший шкільний вік характеризується новими діями, які набувають для дитини нового значення, коли вона змушена відповідати сама за себе. Школа стає осередком, який оцінює фізичні, психічні, інтелектуальні та соціальні можливості дитини. Це здійснюється на основі оцінного підходу, який буде супроводжувати дитину все її життя [7].

Молодший шкільний вік, на думку Л.С. Виготського, формує самооцінку в дитини, інтегруючи досвід її діяльності та спілкування з

іншими людьми, що забезпечує критерії організації поведінкових актів відповідно до соціальних норм поведінки. Молодший школяр оцінює себе з точки зору дорослого і приймає цю оцінку, тому часто діти такого віку повторюють те, що чули про себе від дорослих [7].

Для формування свого-Я дитина потребує уваги з боку оточуючих, тому часто ця увага повертається різними, не завжди адекватними способами, такими як порушення поведінки на уроках, конфлікти з однолітками. Для самооцінки молодшого школяра властиві стійкість і недостатня адекватність. Це обумовлено тим, що Я- образ цього віку носить позитивно схвалювальні риси. Дитина впевнена в тому, що вона хороша і потребує визнання оточуючих, що спонукає до активних дій. в такому разі необхідно правильно оцінювати дитину як особистість, щоб не відбувалося гальмування розвитку дитини за рахунок неправильних дій педагога. Потрібно знати чого прагне дитина, правильно оцінювати її поведінку і пригнічувати завищену самооцінку. Такі дії необхідно починати ще під час підготовки дитини до школи, у процесі адаптації до систематичного навчання [31].

### **1.3. Порушення вольових процесів в структурі дефекту при розумовій відсталості**

Рівень сформованості уявлень про навколишнє середовище сприяє успішній адаптації учнів до самостійного життя. Процес соціалізації залежить від рівня особистісної зрілості та розвитку довільної регуляції поведінки. Довільна регуляція передбачає свідоме управління суб'єктом власною активністю для досягнення певної мети [31].

Поняття довільної регуляції тісно взаємопов'язане з поняттям волі.

Так Л.С.Виготський, В.І.Селіванов, В.К.Келін та ін.. вважають ці терміни тотожними, тоді як В.А.Іванніков, І.Д.Бех,Є.П.Ільїн та ін..

розглядають волю як вищий рівень довільної поведінки. Таким чином, воля у психології розглядається як спроможність суб'єкта до регуляції власної поведінки, вміння організувати свою діяльність, долаючи труднощі та перешкоди щодо досягнення мети, а крім того це здатність індивіда протистояти своїм бажанням, стримувати власні імпульси, підпорядковуючи їх більш важливим мотивам.

Негативний вплив з боку слабких вольових процесів в дітей з порушеннями розумового розвитку були означені ще К.Левіним та Б. Сегеном, що спонукало до розробки системи виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, яка відображала поступове формування поведінки вихованців з незрілими вольовими процесами [35].

Л.С. Виготський настільки поділяв ідею Б. Сегена про значення слабкості спонукань, що приєднуючись до нього, писав, «саме у дефекті опанування власної поведінки лежить головне джерело всього недорозвитку розумово відсталого дитини. Слабкість вольової саморегуляції в учнів допоміжної школи виявляється передусім у навчальній діяльності» [6].

В.І.Пінський після експериментальних досліджень довів, що труднощі, яких зазнають діти з порушенням розвитку, визначаються організаційним рівнем вирішення ними завдань. Вони не здатні до виконання їх, оскільки не можуть визначити мету, спланувати почергові дії, здійснювати контроль за правильним виконанням завдання. Ця категорія дітей схильна до швидкої виснажливості, частого відволікання. В них порушений процес ціле покладання, що сприймається у спрощеному вигляді, а мета при цьому не може бути досягнута [25].

Труднощі опанування знаннями в учнів з порушенням інтелектом полягають у недорозвитку довільності пізнавальних процесів. Проведені дослідження підтверджують факт переважання в цих дітей мимовільної

та нестійкості довільної уваги. Діти не можуть зосередитись, часто відволікаються і важко втримати їх увагу на належному рівні [13].

Крім неорганізованості, частого відволікання, дана категорія дітей характеризується залежністю від ситуації та власної ефективності. В дітей слабкі мнемічні процеси. Вони не вміють користуватися раціональними прийомами.

Діти з порушенням розумового розвитку схильні до некритичного наслідування інших, не задумуючись про наслідки своєї поведінки, часто здійснюють безглузді вчинки, які не мають сенсу. Поведінка таких дітей позбавлена певної мети і задовольняє нижчі потреби і потяги [23]. Діяльність дітей з порушенням інтелектом спонукає на необдумані, рефлексивні дії, які можуть зашкодити самій дитині. Після роз'яснення дитині її поведінки, вона може шкодувати про всій вчинок, але розкаяння не гарантує повторного скоєння подібного [8].

Багато учнів з порушенням розвитком є безініціативними з одного боку, але не вміють контролювати свої бажання, підкоряти поведінку висунутим вимогам. Характеризуються підвищеною навіюваністю, несамостійністю, не вміють керувати своєю діяльністю, що відмічається у психолого-педагогічних джерелах. Таким чином, за визначенням видатних психологів слабкість вольової діяльності чітко визначається в даній категорії дітей тоді, коли знаючи як потрібно діяти, діти не намагаються цього зробити, оскільки не відчувають у цьому потреби [11].

Дитина з порушенням розумового розвитку може задовольнятися мізерними задоволеннями, які вона бачить поруч, а не віддає перевагу віддаленим у часі радощам [24]. Така дитина піддається на некритичні поради, легко навіювана, не вміє співставляти вказівки з власними інтересами та бажаннями [28].

Усі ці псевдоконтрасти проявів волі є вираженням незрілості особистості.



Незрілість особистості проявляється і у недорозвитку духовних потреб дитини. Суспільні вимоги учень спеціального закладу освіти впізнає від вчителя, але не здатний застосувати до себе, виконуються вони без напруження та застосування вольових зусиль і не перетворюються у власні інтереси та прагнення [18].

Вагомим для нормального вольового акту є самостійність прийняття рішення. Для учнів з розумовим порушенням характерна знижена критичність та висока сугестивність, негативізм, впертість, які проявляються у поведінкових реакціях цих дітей. Така поведінка пов'язана з інертністю нервових процесів, недостатністю мисленневих операцій, низькою критичністю, що зумовлюють утруднення у формуванні вольової регуляції поведінки [17].

В нормативному розвитку основною умовою здатності індивіда до вольових зусиль вказується підпорядкованість мотивів. Саме це відрізняє дитину з порушенням розвитку, оскільки в неї спостерігається не сформованість ієрархії мотивів. В основі волі лежить боротьба мотивів, яка рідко виявляється в даній категорії дітей.

Слабкість регулювальної функції внутрішнього мовлення є причиною низької здатності до регуляції, про що свідчать роботи Л.С.Виготського та О.Р.Лурія [20]. Поведінка дитини на початку розвитку підпорядковується мовленневим вказівкам дорослих. Згодом дитина сама дає собі команди, що відбувається з розвитком мовлення, яке виконує при цьому регулюючу функцію. Поступово мовлення інтериоризується і перетворюється на внутрішнє. В дітей з порушенням розумового розвитку мовлення такі перетворення відбуваються набагато пізніше, що обумовлено інертністю другої сигнальної системи, тому використання мовлення під час здійснення дії, може навпаки погіршувати результати роботи, так як учні без демонстрації наочності погано сприймають словесну інструкцію, і самі не можуть висловитися

щодо виконаної ними дії. Вони не здатні спланувати дію та передбачити її наслідки [3].

Не останньою причиною слабкості вольової регуляції в учнів з порушенням розумового розвитку є низький рівень особистісної рефлексії. Ці діти не можуть усвідомити свої потреби, прагнення, не можуть передбачити свої поведінкові акти. В цьому випадку вони не здатні керувати своїми діями [21].

Дитина з порушенням розумового розвитку часто не усвідомлює свого порушення, не помічає особливого ставлення до себе однолітків, дорослих, оточуючих. Вони можуть не відчувати безпорадності під час здійснення будь-якої діяльності. Все це з одного боку зумовлює формування механізмів психологічного захисту, а з другого – відмову від формування саморегуляції, що обумовлено пасивністю та інертністю психічних процесів [26].

## РОЗДІЛ 2

### Стан вольових процесів в дітей з порушеним та нормативним розвитком

#### 2.1. Характеристика методів дослідження вольових процесів

Для вивчення стану вольових процесів учнів були використані наступні методики:

1. Скринінгове інтегративне спостереження за дітьми молодшого шкільного віку (за Н.Я. та М.М. Семаго) [30].

Методика спрямована на розподіл дітей чий поведінка або окремі характеристики розвитку відрізняються від поведінки основної маси однолітків. Спостереження проводиться як на уроках, так і в поза навчальний час. Оцінюються наступні параметри: операційні характеристики діяльності (працездатність, темп діяльності, увага), цілеспрямованість діяльності або регуляторна зрілість (імпульсивні прояви, стан програмування і контролю), довільна рухова активність (особливості рухової сфери, специфічні моторні прояви).

2. Субтести «Організаційні вміння та навички» та «Комунікативні вміння та навички» опитувальника М. Ступницької [37].

Методика спрямована на визначення рівня розвитку загально навчальних умінь та навичок учнів і передбачає спостереження за дітьми в ході навчальної та практичної діяльності, результати якого фіксуються в бланку. За сумою балів виділяються сильна, середня та слабка група дітей за кожним з субтестів.

3. Вивчення самооцінки особистості дитини молодшого шкільного віку.

Методика спрямована на визначення кількісного вираження рівня самооцінки методом набору слів, які відповідають ідеалу чи анти ідеалу. Діти мають переписати до зошита ряд позитивних і ряд негативних якостей, а потім підкреслити ті, якими, на їхню думку, вони володіють.

Результати методики фіксуються в бланку. За сумою балів вираховується коефіцієнт, який свідчить про завищену, нормальну або занижену самооцінку учня.

#### 4. Методика «Вивчення рівня мобілізації волі».

Учнію надається інструкція, в якій вчитель поетапно розказує, як виконувати завдання. Правильність виконання фіксується вчителем по направленню погляду дитини. Аналіз виконання проводиться за наступними критеріями: 10 балів – найвища оцінка. Ставиться в тому випадку, якщо учень під час виконання всіх завдань не відволікався на картинку. Невиконання умов до кожного завдання знижує оцінку на 1 бал. Результати методики фіксуються в бланку.

5. Методика «Розфарбовування кружечків», спрямована на визначення рівня вольової регуляції в структурі монотонної діяльності. Дітям потрібно зафарбувати акуратно кружечки, вони працюють до команди «стоп». Результати оцінюються в балах, виходячи з того, скільки кружечків зафарбувала дитина [38].

#### 6. Методика «Палички і хрестики».

Методика спрямована на визначення рівня сформованості саморегуляції та стилю навчальної діяльності. Під час проведення дитині пропонують аркуш у клітинку з полями, на першому рядку зверху написаний зразок завдання. Результати оцінюються в балах від 5 до 1, в залежності від виконання інструкції [38].

#### 7. Методика «Лабіринт».

Метою даної методики є оцінювання вміння дитини дотримуватися правил. Завдання полягає в тому, щоб якнайшвидше вибратися з кожного лабіринту. При цьому ставляться умови, яких необхідно дотримуватись у процесі роботи (на початку роботи постав олівець у центр лабіринту, і поки вихід не буде знайдений, не відривай олівець від паперу, відразу розпочинай рух олівцем, не намагаючись попередньо переглядати шлях проходження, не зачіпай лінії лабіринту,

не перетинай їх (це буде вважатися помилкою), не можна повертати назад (це теж помилка) [38].

## 2.2. Стан сформованості вольових якостей молодших школярів

Експериментальне дослідження стану вольових процесів у молодших школярів з вадами інтелекту проводилося на базі загального спеціального освітнього навчального закладу № 1 м. Херсона Херсонської міської ради. Контрольну групу склали учні загальноосвітньої школи № 2 м. Олешки. У дослідженні взяли участь учні 4 класу в кількості 7 осіб з діагнозом F-70 (таблиця 2.1) та 7 дітей з нормативним розвитком (таблиця 2.2).

Вік дітей з порушенням розумового розвитку, які проходили експериментальне дослідження, становив 11 - 12 років (4 клас)

*Таблиця 2.1*

### Характеристика дітей експериментальної групи

№	Ім'я учня	Дата народження	Клінічний діагноз
1.	Андрій К.	12.09.2009	F-70, ЗНМ
2.	Борис З.	24.05.20009	F-70
3.	Данило Н.	03.02.2008	F-70
4.	Надія К.	08.08.2008	F-70
5.	Марія А.	26.11.2009	F-70, ЗНМ
6.	Зіна Н.	02.07.2009	F-70, ЗНМ
7.	Дмитро Р.	14.05.2008	F-70, ЗНМ

Вік учнів контрольної групи складав 9-10 років.

*Таблиця 2.2*

### Характеристика дітей контрольної групи

№	Ім'я учня	Дата народження	Клінічний діагноз
1.	Ваня П.	23.01.2010	Нормативний розвиток
2.	Саша В.	07.10.2010	Нормативний розвиток
3.	Сергій Л.	29.03.2010	Нормативний розвиток
4.	Катя Л.	29.03.2010	Нормативний розвиток
5.	Нікіта Р.	15.09.2011	Затримка психічного розвитку
6.	Віка А.	12.01.2010	Нормативний розвиток
7.	Наташа Ш.	26.08.2010	Нормативний розвиток

Проведення скринінгового інтегративного спостереження дозволило виявити порушення операційних характеристик діяльності, цілеспрямованості діяльності та довільної рухової активності учнів з вадами інтелекту експериментальної групи. Порушення операційних характеристик діяльності учнів переважно проявляється у вигляді зниженої працездатності або її коливання, зниженого або нерівномірного темпу роботи (Таблиця 2.3 – 2.5).

Порушення операційних характеристик діяльності учнів експериментальної групи з вадами інтелекту переважно проявляється у вигляді коливання працездатності та нерівномірному темпі їх роботи (таблиця 2.3). Цілеспрямована діяльність учнів контрольної групи порушується внаслідок відволікання та низької мотивації діяльності, жоден учень не має вираженої потреби в зовнішньому програмуванні.

Цілеспрямована діяльність учнів експериментальної групи порушується внаслідок відволікання, рухової або мовленнєвої розгальмованості, низької мотивації діяльності, вираженої потреби в зовнішньому програмуванні (таблиця 2.4).

*Таблиця 2.3*

**Особливості операційних характеристик діяльності в дітей  
експериментальної групи**

№	Ім'я учня	Працездатність			Темп діяльності		
		Коливається	Знижена	Значно знижена	Нерівномір- ний	Знижений	Ситуативно знижений
1	Андрій	+			+		
2	Борис		+		+		
3	Данило		+			+	
4	Дмитро	+			+		
5	Зіна		+			+	
6	Надія	+			+		
7	Марія			++		+	

Таблиця 2.4

**Прояви порушень цілеспрямованості діяльності дітей  
експериментальної групи**

№	Ім'я учня	Імпульсивні прояви			Труднощі програмування та контролю		
		Відволікання	Імпульсивні реакції	Рухова та/або мовленнєва ованість	Низька мотивація діяльності	Труднощі утримання алгоритму	Виражена потреба в зовнішньому контролі та програмуванні
1	Андрій	+			+		
2	Борис		+		+		
3	Данило			+	+		
4	Дмитро	+			+		
5	Зіна			+			+
6	Надія	+			+		
7	Марія			++			+

У дітей з інтелектуальними вадами, які брали участь в дослідженні, наявні прояви порушень довільної рухової діяльності (імпульсивність, незграбність, повільність та ін.), що підтверджується результатами таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

### Прояви порушень довільної рухової активності

№	Ім'я учня	Особливості рухової сфери			Специфічні моторні прояви		
		і рухів Незграбність, погана	і силу Імпульсивність, зайві рухи, невміння	ність Повільність, млявість,	Ліворукість	Невротичні рухи, тики	Химерні, стереотипні рухи
1	Андрій	+			+		
2	Борис		+			++	
3	Данило		+				
4	Дмитро	+					
5	Зіна		+		+		
6	Надія	+					
7	Марія			+			

У цілому ряді випадків учні з вадами інтелекту здатні осмислити навчальну задачу як мету своєї діяльності. При цьому, планування та необхідні уточнення здійснюють вже в ході роботи. Маючи цілий ряд сформованих алгоритмів роботи, вони не завжди здатні вибрати оптимальний. При реалізації плану роботи майже всі діти відступають від нього в деталях, зберігаючи загальну послідовність дій. Завершуючи роботу, не завжди домагаються запланованого результату. Результат роботи не перевіряють в зв'язку з тим, що заздалегідь переконані у його правильності або у тому, що задовольняються будь-яким результатом. У разі необхідності можуть звернутися за допомогою, але не завжди здатні



нею скористатися. Наявні деякі труднощі при викладі власних думок, відповідях на звернені питання в зв'язку з хвилюванням, обмеженим словниковим запасом і при спробах самостійно формулювати питання співрозмовнику. Не завжди здатні відстояти свою позицію або розумно змінювати її, а також підкоритися рішенням групи для успіху спільної справи. В ході спілкування можуть порушувати соціальну дистанцію.

В контрольній групі було виявлено, що учні здатні осмислити навчальну задачу як мету своєї діяльності. При цьому планування та необхідні уточнення діти здійснюють до початку своєї роботи на відміну від учнів експериментальної групи. Мають сформовані алгоритми роботи, здатні вибрати оптимальний для досягнення результату. Не потребують покрокового контролю з боку педагога. Добре сприймають як усну, так і письмову інструкцію (в підручнику, на дошці, на карточках) з першого пред'явлення. Під час реалізації плану роботи майже всі діти відступають від нього в деталях, зберігаючи загальну послідовність дій. Завершуючи роботу, вони стараються досягти запланованого результату.

За результатами дослідження організаційних та комунікативних умінь і навичок в експериментальній групі було виділено дві групи учнів. Результати оцінювалися за наступною шкалою:

6–10 балів – слабка група;

11–16 балів – середня група;

17–22 бали – сильна група.

За методикою «Організаційні уміння і навички» виявлено, що 3 учні відносяться до слабкої групи (таблиця 2.6). В них виникають значні труднощі в осмисленні навчального завдання як мети діяльності. Приступають до роботи не маючи плану, уточнюючих запитань не задають, хоча і потребують пояснень, діють імпульсивно, хаотично.

**Організаційні уміння і навички молодших школярів  
з порушеним інтелектом**

Бали	Види роботи на уроці	Ініціали учнів						
		А.К.	Н. К.	Б. З.	Д.Н.	М. А.	Д.Р.	З.Н.
<b>1. Отримавши завдання:</b>								
3	планує роботу до її початку							
2	планує дії в ході роботи	+	+		+		+	
1	зовсім не складає плану			+		+		+
<b>2. Запитання, уточнюючі завдання:</b>								
4	не потребує додаткових роз'яснень							
3	задає до початку роботи							
2	в ході роботи	+	+		+		+	
1	не задає, хоча і потребує роз'яснення			+		+		+
<b>3. Виконання завдань:</b>								
4	точно дотримується плану							
3	в деталях відступає від плану, зберігаючи загальну послідовність дій	+					+	
2	починає працювати за планом, в ході роботи порушуючи послідовність		+					
1	працює хаотично, без плану			+	+	+		+
<b>4. Закінчуючи завдання:</b>								
3	обов'язково добивається запланованого результату	+						
2	не доводить роботу до кінцевого результату		+	+		+	+	
1	задовольняється помилковим результатом				+			+
<i>Продовження таблиці 2.6</i>								
<b>5. Закінчивши роботу:</b>								

4	перевіряє результат, знаходить і виправляє помилки							
3	результат не перевіряє, оскільки задоволений будь-яким результатом							
2	результат не перевіряє, оскільки завжди впевнений в його правильності			+	+		+	
1	результат перевіряє, але помилок «не бачить»	+	+				+	+
<b>6. Допомога в роботі:</b>								
4	не потребує							
3	потребує і приймає				+			
2	потребує, але не вміє користуватися		+	+				+
1	потребує, але не звертається	+					+	+
<b>Загальний бал:</b>		13	11	9	8	14	12	6

Чотири учні відносяться до середньої групи: в цілому ряді випадків вони здатні осмислити навчальну задачу як мету своєї діяльності. При цьому планування та необхідні уточнення здійснюють вже в ході роботи. Маючи цілий ряд сформованих алгоритмів роботи, не завжди здатні вибрати оптимальний. При реалізації плану роботи зберігають загальну послідовність дій. Результат роботи не перевіряють в зв'язку з тим, що вони заздалегідь переконані у його правильності або тому, що задовольняються будь-яким результатом. У разі необхідності можуть звернутися за допомогою, але не завжди здатні нею скористатися.

В контрольній групі всіх дітей ми віднесли до сильної групи.

*Таблиця 2.7*

**Організаційні уміння і навички молодших школярів**

## з нормативним розвитком

Бали	Види роботи на уроці	Ініціали учнів						
		В.П	В.А.	К.Л	С.Л.	Н.Р.	С.В.	Н.Ш
<b>3. Отримавши завдання:</b>								
3	планує роботу до її початку	+		+		+	+	
2	планує дії в ході роботи		+		+			+
1	зовсім не складає плану							
<b>4. Запитання, уточнюючі завдання:</b>								
4	не потребує додаткових роз'яснень	+		+		+	+	+
3	задає до початку роботи		+		+			
2	в ході роботи							
1	не задає, хоча і потребує роз'яснення							
<b>3. Виконання завдань:</b>								
4	точно дотримується плану	+	+	+	+	+	+	+
3	в деталях відступає від плану, зберігаючи загальну послідовність дій							
2	починає працювати за планом, в ході роботи порушуючи послідовність							
1	працює хаотично, без плану							
<b>4. Закінчуючи завдання:</b>								
3	обов'язково добивається запланованого результату	+	+	+	+	+	+	+
2	не доводить роботу до кінцевого результату							
1	задовольняється помилковим результатом							
<b>5. Закінчивши роботу:</b>								
4	перевіряє результат,	+	+	+		+	+	+

	знаходить і виправляє помилки							
3	результат не перевіряє, оскільки задоволений будь-яким результатом							
2	результат не перевіряє, оскільки завжди впевнений в його правильності				+			
1	результат перевіряє, але помилок «не бачить»							
<b>6. Допомога в роботі:</b>								
4	не потребує	+	+	+	+	+	+	+
3	потребує і приймає							
2	потребує, але не вміє користуватися							
1	потребує, але не звертається							
<b>Загальний бал:</b>		22	20	22	19	22	22	21

Діти з нормативним розвитком в більшості випадків приступають до роботи завчасно спланувавши свої дії, успішно використовують уже сформовані в них алгоритми діяльності. План роботи запропонований педагогом, в ході роботи не порушують. Завершивши завдання всі учні намагаються досягти запланованого результату. У разі необхідності можуть звернутися за допомогою та раціонально нею скористатися.

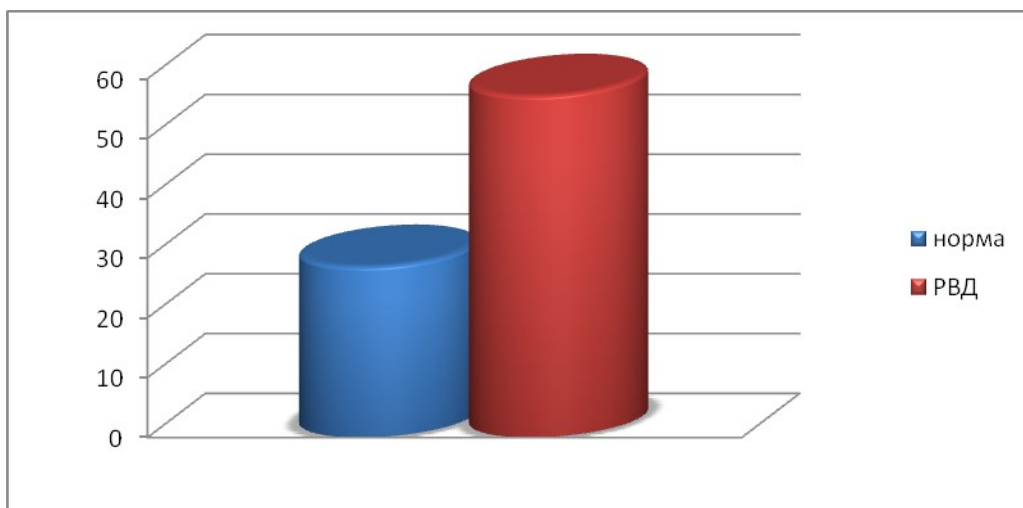


Рис. 2.1 Порухення темпу діяльності молодших школярів

За методикою «Комунікативні уміння і навички» серед експериментальної групи респондентів було виділено слабку (3 учні) та середню (4 учні) групи (Таблиця 2.8).

Таблиця 2.8

**Комунікативні уміння і навички молодших школярів  
з порушенням розумового розвитку**

Бали	Види роботи на уроці	Ініціали учнів						
		А.К.	Н.К.	Б.З.	М.А.	Д.Н.	Д.Р.	З.Н.
<b>1. Викладення власних думок:</b>								
3	може самостійно донести свою думку до інших	+						
2	може донести свою думку до інших тільки за допомогою навідних питань		+			+	+	
1	не може донести свою думку до інших навіть за допомогою навідних питань			+	+			+
<b>2. Ведення дискусії:</b>								
<b>2.1. Здатність відповідати на запитання:</b>								
4	зазвичай відповідає розгорнуто							

<i>Продовження таблиці 2.8</i>								
3	зазвичай відповідає коротко	+				+		
2	як правило, при відповіді відчуває ускладнення через хвилювання		+				+	
2	як правило, при відповіді відчуває ускладнення через обмежений словниковий запас			+	+			+
1	практично не може самостійно відповідати на запитання							
<b>2.2. Вміння задавати запитання:</b>								
3	зазвичай формує запитання самостійно коректні							
2	формулювання запитань не завжди зрозумілі співрозмовнику і потребують уточнення	+	+			+	+	+
1	практично не може формулювати запитання зрозумілі співрозмовнику			+	+			
<b>2.3. Вміння коректно заперечувати опоненту:</b>								
3	зазвичай заперечує своєму співрозмовнику коректно							
2	не завжди коректно заперечує своєму співрозмовнику	+	+			+		
1	як правило, не коректно заперечує співрозмовнику			+	+		+	+
<b>3. Взаємодія в класі</b>								
<b>3.1. Здатність аргументовано відстоювати власну позицію:</b>								
3	зазвичай відстоює свою позицію аргументовано							
2	не завжди аргументовано відстоює свою позицію	+	+			+	+	

<i>Продовження таблиці 2.8</i>								
1	як правило, не може аргументовано відстояти свою позицію			+	+			+
<i>3.2. Здатність розумно і обдумано змінювати власну позицію:</i>								
4	зазвичай може розумно змінювати свою позицію, якщо це необхідно							
3	не завжди може при необхідності розумно змінювати свою позицію					+		
2	як правило, не може розумно змінювати свою позицію, навіть якщо розуміє необхідність цього кроку	+	+				+	+
1	не може розумно змінювати свою позицію, як правило не розуміючи необхідності цього кроку			+	+			
<i>3.3. Здатність підкорятися рішенням групи для успіху спільної справи:</i>								
3	зазвичай може підкоритися рішенням групи	+	+	+	+	+	+	+
2	не завжди може підкоритися рішенням групи							
1	як правило, не підкорюється рішенням групи							
<i>4. Збереження соціальної дистанції в ході спілкування:</i>								
3	зазвичай утримує соціальну дистанцію в ході спілкування							
2	не завжди утримує соціальну дистанцію у ході спілкування	+	+		+	+	+	+
1	як правило, ігнорує соціальну дистанцію в			+				



	ході спілкування							
<b>Загальний бал:</b>		19	17	11	12	19	16	14

В слабкій групі діти не здатні самотійно донести до оточуючих власні думки і формулювати відповіді на звернені питання, а також самотійно формулювати питання співрозмовнику. Не можуть аргументовано відстоювати власну позицію і гнучко змінювати її, так як вони не розуміють необхідність цього кроку. При взаємодії в групі не підкоряються загальним її рішенням. Не здатні будувати спілкування з урахуванням статусу співрозмовника і особливостей ситуації спілкування.

В середній групі учні відчувають деякі труднощі при викладі власних думок, відповідях на звернені питання в зв'язку з хвилюванням (обмеженим словниковим запасом) і при спробах самотійно формулювати питання співрозмовнику. Не завжди здатні відстояти свою позицію або розумно змінювати її, а також підкоритися рішенням групи для успіху спільної справи. Заперечуючи опонентів, бувають некоректні. В ході спілкування можуть порушувати соціальну дистанцію.

Всіх дітей контрольної групи ми віднесли до сильної групи, адже вони здатні ясно та чітко викладати свої думки, коректно відповідати на поставлені вчителем та оточуючими запитання, формулювати запитання для співбесідника, а також заперечувати опоненту. Вміють аргументувати свою позицію та гнучко змінювати її в разі необхідності. При взаємодії в групі підкоряються загальним рішенням для успіху спільної справи. Здатні будувати спілкування з урахуванням статусу співрозмовника і особливостей ситуації спілкування (таблиця 2.9).

Таблиця 2.9

**Комунікативні уміння і навички молодших школярів  
з нормативним розвитком**

Бали	Види роботи на уроці	Ініціали учнів						
		В. П.	В.А.	К.Л	С.Л.	Н.Р.	С.В.	Н.Ш
<b>1. Викладення власних думок:</b>								
3	може самостійно донести свою думку до інших	+	+	+	+	+	+	+
2	може донести свою думку до інших тільки за допомогою навідних питань							
1	не може донести свою думку до інших навіть за допомогою навідних питань							
<b>5. Ведення дискусії:</b>								
<b>2.1. Здатність відповідати на запитання:</b>								
4	зазвичай відповідає розгорнуто	+	+	+		+	+	+
3	зазвичай відповідає коротко							
2	як правило, при відповіді відчуває ускладнення через хвилювання				+			
2	як правило, при відповіді відчуває ускладнення через обмежений словниковий запас							
1	практично не може самостійно відповідати на запитання							
<b>2.2. Вміння задавати запитання:</b>								
3	зазвичай самостійно формує коректні запитання	+	+	+	+	+	+	+
2	формулювання запитань не завжди зрозумілі співрозмовнику і потребують уточнення							
<i>Продовження таблиці 2.9</i>								

1	практично не може формулювати запитання зрозумілі співрозмовнику							
<i>2.3. Вміння коректно заперечувати опоненту:</i>								
3	зазвичай заперечує своєму співрозмовнику коректно	+	+	+	+			+
2	не завжди коректно заперечує своєму співрозмовнику							
1	як правило, не коректно заперечує співрозмовнику					+	+	
<b>6. Взаємодія в класі</b>								
<i>3.1. Здатність аргументовано відстоювати власну позицію:</i>								
3	зазвичай відстоює свою позицію аргументовано			+	+		+	+
2	не завжди аргументовано відстоює свою позицію	+	+			+		
1	як правило, не може аргументовано відстояти свою позицію							
<i>3.2. Здатність розумно і обдумано змінювати власну позицію:</i>								
4	зазвичай може розумно змінювати свою позицію, якщо це необхідно		+	+		+	+	+
3	не завжди може при необхідності розумно змінювати свою позицію	+			+			
2	як правило, не може розумно змінювати свою позицію, навіть якщо розуміє необхідність цього кроку							
1	не может розумно змінювати свою позицію, як правило не розуміючи необхідності цього кроку							
<i>3.3. Здатність підкорятися рішенню групи для успіху спільної справи:</i>								

Продовження таблиці 2.9								
3	зазвичай може підкоритися рішенню групи		+	+	+	+		+
2	не завжди може підкоритися рішенню групи	+					+	
1	як правило, не підкорюється рішенню групи							
<b>4. Збереження соціальної дистанції в ході спілкування:</b>								
3	зазвичай утримує соціальну дистанцію в ході спілкування	+	+	+	+	+	+	+
2	не завжди утримує соціальну дистанцію у ході спілкування							
1	як правило, ігнорує соціальну дистанцію в ході спілкування							
<b>Загальний бал:</b>		23	24	26	23	23	23	26

За результатами методики «Вивчення самооцінки особистості дітей молодшого шкільного віку» в експериментальній групі було виявлено, що 71.42 % учнів класу мають завищену самооцінку, а 28.58 % навпаки – занижену самооцінку (рис. 2.2).

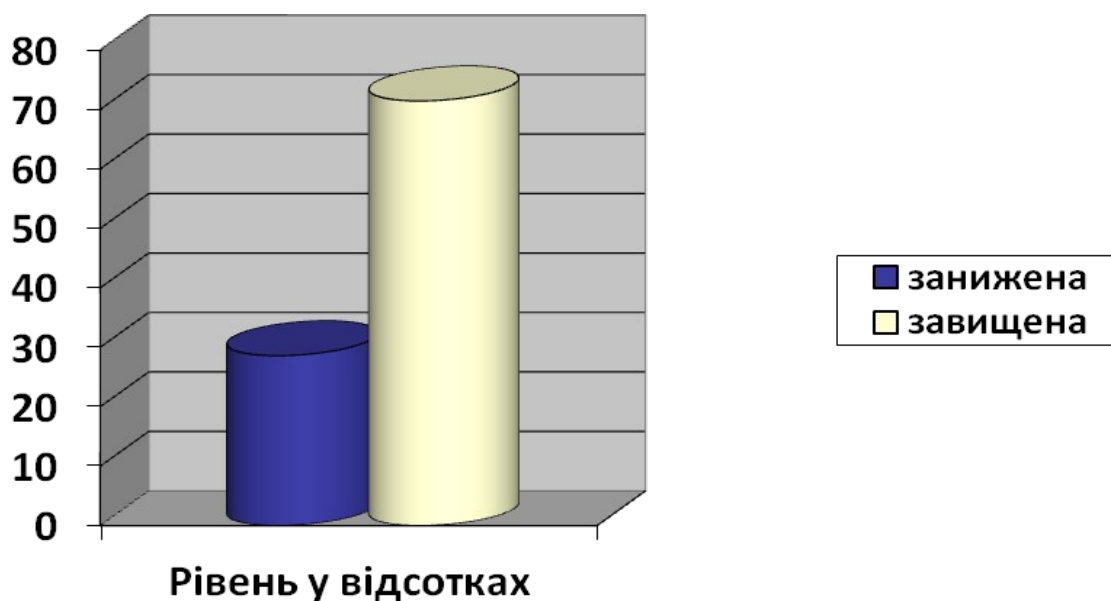


Рис. 2.2 Розподіл учнів з вадами інтелекту за рівнем самооцінки.

В контрольній групі було виявлено, що 42.85 % (3) учнів класу мають завищену самооцінку, а 57.15 % (4) нормальну самооцінку (Рис. 2.3).

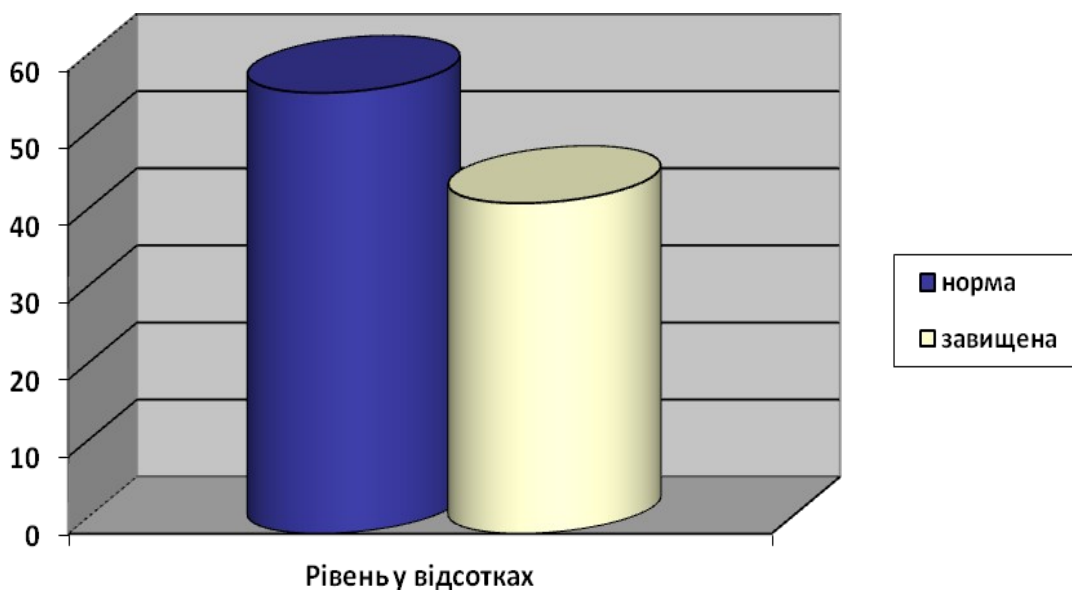


Рис. 2.3 Розподіл учнів з нормативним розвитком за рівнем самооцінки.

Результати вивчення рівня мобілізації волі в експериментальній групі показали, що двоє учнів класу мають середній рівень, двоє – рівень нижче середнього, троє учнів – низький рівень мобілізації волі (рис. 2.4).

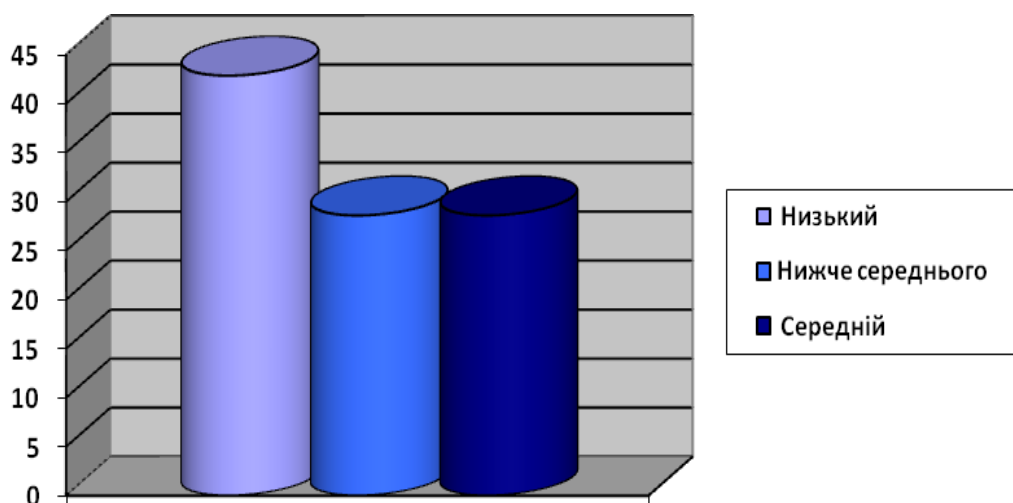
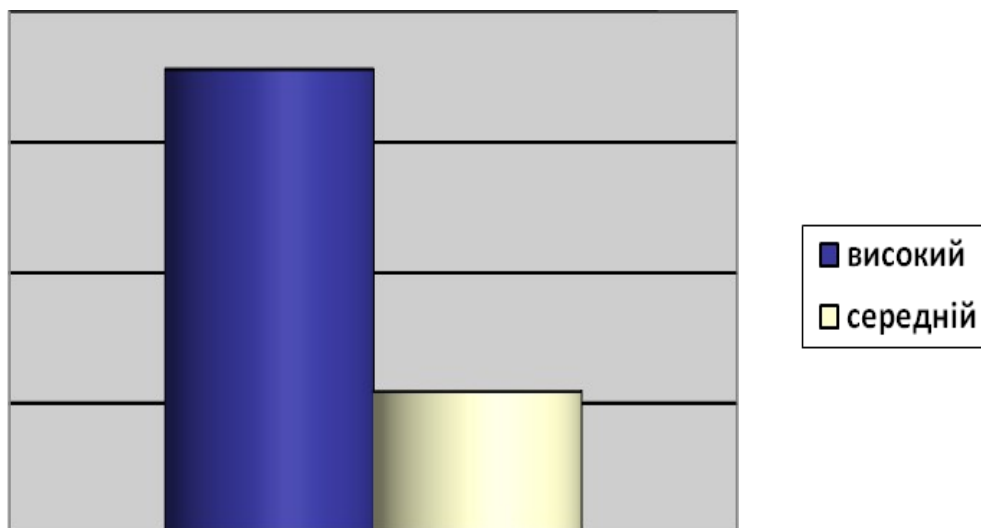


Рис. 2.4 Розподіл учнів з вадами інтелекту за рівнем мобілізації волі.

В контрольній групі результати вивчення рівня мобілізації волі показали, що п'ятеро учнів класу мають високий рівень (71,2 %), двоє учнів класу (29,8 %) середній рівень мобілізації волі (рис. 2.5).



2.5 Розподіл учнів з нормою інтелекту за рівнем мобілізації волі.

В експериментальній групі обробка отриманих результатів методик «Хрестики», «Розфарбовування кружечків» та «Лабіринт» дозволяє визначити основні групи дітей з позиції їх здатності до вольового зусилля та рівня сформованості саморегуляції і стилю навчальної діяльності.

Таблиця 2.10

**Рівень сформованості саморегуляції за даними методик учнів з порушеним інтелектом**

Учні	Методики		
	Хрестики	Розфарбовування кружечків	Лабіринт
	Групи дітей(типи)		
Зіна	Б	Б	Г
Борис	Г	Г	Г
Данило	Г	Б	Г
Дмитро	Б	Б	Г

Андрій	Б	Б	Г
Надія	Б	Б	Г
Марія	Г	Г	Г

Проведення методики «Хрестики» показало, що учні адекватно сприйняли поставлене перед ними завдання. Перед тим, як розпочати роботу всі (окрім Бориса) уважно слухали, що їм треба буде зробити. Це завдання було важким для дітей експериментальної групи. Борис, Марія та Данило робили багато помилок, але не зважали на них і не намагалися виправити, не дуже піклувалися про якість виконання роботи, адже не прагнули досягти успіху. За результатами дослідження ці учні були віднесені до типу Г: швидка втомлюваність у зв'язку з необхідністю вияву максимального результату і, як наслідок, нездатність до вольового зусилля.

Зіна, Андрій, Дмитро та Надія виконували завдання з цікавістю, хоча, вередували, говорили, що завдання важке. За результатами дослідження вони були до типу Б, вольове зусилля виявляється на 2-3 етапах, а на 4 спостерігається чітка тенденція до спаду, що свідчить про значний вплив стану втомленості на здатність до вольового зусилля.

Під час проведення методики «Розфарбовування кружечків» всі учні справилися з завданням. Вони самостійно, без сторонньої допомоги, виконували роботу. Під час виконання завдання майже всі учні вели себе стримано та старанно зафарбовували кружечки (крім Бориса).

Двох учнів ми віднесли до типу Г: швидка втомлюваність у зв'язку з необхідністю вияву максимального результату і, як наслідок, нездатність до вольового зусилля. Під час роботи вони неточно виконували інструкції, відволікалися, не знаходили і не виправляли

помилки, працювали неакуратно, не до кінця виконали поставлене перед ними завдання.

Методика «Лабіринт» показала такі результати: виконання завдання внаслідок дії мотиву «вказівка дорослого» не має впливу на дії дитини. Всіх учнів класу ми віднесли до типу Г через те, що всі виконували роботу хаотично, порушували інструкцію. Ніхто не справився із завданнями до кінця. Можна зробити висновок, що учні погано розуміють словесні інструкції, які не підкріплюються наочністю, не можуть розповісти про виконану ними самими дію, оскільки погано усвідомлюють її. Ще складніше їм спланувати дію та передбачити її наслідки.

Обробка отриманих результатів методик «Хрестики», «Розфарбовування кружечків» та «Лабіринт» в контрольній групі дозволила зробити висновки: методика «Лабіринт» показала, що учні адекватно сприйняли поставлене перед ними завдання (таблиця 2.11).

*Таблиця 2.11*

**Рівень сформованості саморегуляції за даними методик учнів з  
нормативним розвитком**

Учні	Методики		
	Хрестики	Розфарбовування кружечків	Лабіринт
	Групи дітей (типи)		
Ваня П.	В	А	В
Саша В.	Б	А	Б
Сергій Л.	Б	А	Б
Катя Л.	Б	А	Б
Нікіта Р.	А	А	А
Віка А.	А	А	А
Наташа Ш.	А	А	А



--	--	--	--

Воно не представляло для них великих труднощів, деякі діти не дуже охоче виконували поставлену перед ними задачу (Сергій Л., Катя Л., Саша В.). Вони обґрунтовували свою поведінку тим, що їм не цікаво і оцінку їм все одно ніхто ставити не буде, але завдання вони виконали до кінця. За результатами дослідження ці учні відносяться до типу Б. Такі учні як: Нікіта Ш., Віка А. та Наташа Ш. виконували завдання з цікавістю, не вередували, прагнули знайти кінець лабіринту якомога скоріше. За результатами дослідження їх ми віднесли до типу А, в якому виявляється чітка тенденція до зростання кількісних показників на 2-4 етапах дослідження, що свідчить про здатність дітей до вольового зусилля. До типу В ми віднесли 1 учня – Ваню П., який прагнув якомога швидше виконати завдання, хотів показати, що він кращий. У хлопця спостерігалася тенденція до збільшення вольового зусилля в ситуації вияву максимальних результатів.

Під час проведення методики «Розфарбовування кружечків» всі учні справилися з завданням. Вони самостійно, без сторонньої допомоги, виконували роботу. Під час виконання завдань учні вели себе стримано та старанно зафарбовували кружечки. В цій методиці простежується тенденція підвищення відсоткового складу дітей, здатності до вольового зусилля на всіх етапах. Всіх учнів класу ми віднесли до типу А, що свідчить про здатність дітей до вольового зусилля.

Методика «Хрестики» , проведена в групі контролю показала такі результати: виконання завдання внаслідок дії мотиву «вказівка дорослого» має значний вплив на дії дитини і підкріплюється її фізичними можливостями, але деякі діти під час виконання виходили з позиції «хочу-не хочу» незважаючи на свої фізичні можливості.

Сергій Л., Катя Л., Саша В. постійно говорили, що їм набридло ставити хрестики і вони більше не хочуть виконувати завдання. За результатами дослідження ці учні відносяться до типу Б. Такі учні як: Нікіта Ш., Віка А. та Наташа Ш. виконували завдання спокійно, без сторонньої допомоги. За результатами дослідження їх ми віднесли до типу А. До типу В ми віднесли 1 учня – Ваню П., який прагнув якомога швидше виконати завдання, хотів показати, що він кращий.

Спостереження за дітьми експериментальної групи в різноманітних навчальних та поза навчальних ситуаціях дозволило дати якісну характеристику розвитку вольових процесів у кожної дитини даної групи.

Андрій К.: працездатність учня залежить від зовнішніх умов діяльності, в процесі якої відбувається коливання працездатності, знижується результативність (змінюється почерк, зростає кількість помилок), з'являється руховий дискомфорт, що виявляється в метушливості, зменшується час зосередження на завданні. Темп діяльності учня нерівномірний. На уроках зайнятий своєю грою, не зацікавлений в успішному виконанні завдань, постійно відволікається. Андрій має низьку мотивацію до діяльності. Моторика незграбна, неспритна, погано координована. У різних рухах віддає перевагу лівій руці, нозі. Має труднощі у викладенні власних думок, відповідях на поставлені до нього запитання через хвилювання та збіднений словниковий запас. В ході спілкування часто порушує соціальну дистанцію.

Борис З. : працездатність учня знижена. Постійно відволікається від виконання завдань, інструкцію не слухає. Постійно викрикує, катається на стільці, жує ручку. Схильний до агресивної поведінки. Темп діяльності нерівномірний, характер поведінки змінюється при стомленні. Має низьку мотивацію до діяльності, потребує зовнішнього її програмування. Наявні імпульсивні реакції. Має труднощі в утриманні

алгоритму. Багато зайвих рухів, імпульсивний. До специфічних моторних проявів можна віднести наявність невротичних рухів та тиків. Рівень дисциплінованості дуже низький. Самостійно працювати не вміє. Безініціативний.

Данило Н. : працездатність учня знижена. Метушливий. На уроках постійно підпирає голову руками, жує ручку, робить часті і глибокі зітхання. Постійно відволікається, часті аутоstimуляції. Час зосередження на завданні дуже знижений. Темп діяльності виражено знижений. Проявляється вербальна і рухова розгальмованість. Не включається в роботу класу. Має труднощі програмування і контролю, низьку мотивацію до діяльності. Моторика незграбна, неспритна, погано координована. Має труднощі у висловлюванні власних думок. В ході спілкування порушує соціальну дистанцію.

Дмитро Р. : працездатність учня знижена. Постійно відволікається від виконання завдань, інструкцію не слухає. Постійно викрикує, катається на стільці. Час зосередження на завданні дуже знижений. Темп діяльності виражено знижений. Проявляється вербальна і рухова розгальмованість. Не включається в роботу класу. Має труднощі програмування і контролю, низьку мотивацію до діяльності. Моторика незграбна, неспритна, погано координована. Має труднощі у висловлюванні власних думок. В ході спілкування порушує соціальну дистанцію.

Зіна Н. працездатність учениці знижена, в процесі діяльності відбувається зниження результативності: не дописує, зростає кількість помилок. Часто змінює позу, зітхає, гойдається на стільці, прагне будь-яким способом привернути до себе увагу вчителя. Працездатність коливається, темп діяльності нерівномірний. На уроках зайнята своєю грою, не включається в роботу класу. Поведінка імпульсивна, нецілеспрямована, залежить від впливу зовнішнього середовища. Має великі труднощі в утриманні алгоритму, невисоку мотивацію до

діяльності. Власні думки може донести до інших з допомогою навідних запитань. Як правило, учениця ігнорує соціальну дистанцію в ході спілкування.

Надія К.: в процесі діяльності відбувається зниження працездатності, знижується результативна діяльність: недописує, зростає кількість помилок. Часто змінює позу, зітхає, гойдається на стільці, прагне будь-яким способом привернути до себе увагу вчителя. Працездатність коливається, темп діяльності нерівномірний. На уроках зайнята своєю грою, не включається в роботу класу. Поведінка Надії імпульсивна, нецілеспрямована, залежна від впливу зовнішнього середовища. Має великі труднощі в утриманні алгоритму, невисоку мотивацію до діяльності. Власні думки може донести до інших з допомогою навідних запитань. На запитання, які задає вчитель відповідає короткими фразами, часто без логічного зв'язку між словами. Як правило, учениця ігнорує соціальну дистанцію в ході спілкування.

Марія А.: учениця постійно потребує допомоги вчителя, поетапного контролю за виконанням завдань. Темп інтелектуальної діяльності значно знижений. Вона не може об'єктивно оцінити свою роботу оскільки не бачить помилок. Після закінчення роботи результат не перевіряє, так як впевнена в його правильності. Працездатність виражено знижена. На уроках позіхає, час зосередження на завданні знижений. Рухи Марії мляві, повільні, апатичні. Спостерігається рухова і мовленнєва розгальмованість.

Таким чином, на основі аналізу результатів проведеного дослідження можна стверджувати, що всі учні експериментальної групи мають виражені порушення вольових процесів, що негативно впливають на їх навчальну діяльність. Вольова дія у розумово відсталих дітей не завершується самооцінкою, вони не оцінюють обрані способи досягнення мети, докладених зусиль і не роблять висновки на майбутнє.

Отже, доцільно організувати комплексний корекційно-розвивальний вплив на дітей, спрямований на вдосконалення вольової регуляції.

Після проведеного експериментального дослідження було здійснено вивчення самооцінки своєї діяльності дітьми обох груп.

В результаті вивчення показників, експериментальна група дітей з порушенням розумового розвитку показала, що у 28,58 % (2 особи) дітей рівень самооцінки був заниженим, тоді як решта –71,42% (5 осіб) показали завищений рівень самооцінки ( таблиця 2.12).

*Таблиця 2.12*

**Рівень самооцінки в експериментальній групі  
(діти з порушенням інтелекту)**

<b>Ім'я</b>	<b>Коефіцієнт</b>	<b>Рівень самооцінки</b>	<b>Рівень у відсотках</b>
Зіна	-0,4	занижена	28,58
Борис	-0,6		
Данило	0,8	завищена	71,42
Дмитро	0,6		
Андрій	0,8		
Надія	0,9		
Марія	0,7		

Діти контрольної групи представили дещо інший результат: в 42, 85 % випадків (3 особи) самооцінка була завищеною, а 57, 15 % (4 особи) представили адекватний результат оцінювання виконаної роботи.

*Таблиця 2.13*

**Рівень самооцінки в контрольній групі (діти з нормою інтелекту)**

<b>Ім'я</b>	<b>Коефіцієнт</b>	<b>Рівень самооцінки</b>	<b>Рівень у відсотках</b>
Ваня	0,8	завищена	42,85
Віка	0,9		
Катя	0,9		
Сергій	0,4	нормальна	57,15

Наташа	0,4		
Нікіта	0,2		
Саша	0,4		

Оцінювання здійснювалося за наступною шкалою: 1-5 балів – нормальна самооцінка, 6-10 балів – завищена самооцінка; 4-10 – занижена самооцінка.

Після проведеного дослідження було визначено сформованість рівня вольової мобілізації. Оцінювання якого здійснювалося на наступними критеріями: високий рівень – 9-10 балів; середній рівень – 6-8 балів;

нижче середнього -3-5 балів;

При цьому експериментальна група дітей показала наступний результат (таблиця 2. 14).

*Таблиця 2.14*

**Рівень мобілізації волі в експериментальній групі**

Ім'я	Бали	Рівень сформованості	Рівень %
Зіна	2	Низький	42,84
Данило	2		
Дмитро	3		
Марія	4	Нижче середнього	28,58
Борис	5		
Андрій	6	Середній	28,58
Надія	7		

За свідченням таблиці 2.14. переважна більшість дітей експериментальної групи показала низький рівень сформованості вольових процесів – 42, 84 %. Решта дітей представили середній та нижче-середнього рівня сформованість волі – по 28,58 %.

Інша картина спостерігалася в дітей з нормативним розвитком, які показали високий (71,2%) та середній (29,8%) рівень мобілізації волі, що свідчить про більш сформований психічний розвиток (таблиця 2.15).

*Таблиця 2.15*

**Рівень мобілізації волі в контрольній групі**

<b>Ім'я</b>	<b>Бали</b>	<b>Рівень сформованості</b>	<b>Рівень %</b>
Ваня	9	високий	71,2
Віка	9		
Наташа	9		
Сергій	9		
Катя	9		
Нікіта	8	середній	29,8
Саша	8		

Такий результат ще раз підкреслює несформованість стану вольових функцій в учнів молодшого шкільного віку з порушенням розумового розвитку, що спонукає до проведення корекційно-розвиткових занять, які необхідно проводити постійно під час навчання у закладі освіти, під час позакласної роботи та у сім'ї.

## РОЗДІЛ 3

### РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО КОРЕКЦІЇ ВОЛЬОВИХ ПРОЦЕСІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

#### 3.1. Засоби корекції волі у дітей молодшого шкільного віку

Розвиток вольових процесів в дітей з порушеним інтелектом потрібно розглядати у загальному комплексному вихованні, розвиваючи в дитини мотивацію та особистісну рефлексію. Розвиток вольових функцій окремо від загального розвитку може призвести до формування упертості, ригідності в дитини, тому перед усім потрібно визначити роль сімейного виховання [37].

Основою більшості недоліків вольової поведінки дітей, примх, упертості, які спостерігаються в дитинстві, є саме помилки у вихованні волі дитини, які проявляються у тому, що батьки в усьому догоджають, задовольняють кожне прагнення, не пред'являють вимог, які мають беззаперечно виконуватися, не привчають дитину стримуватися, підпорядковуватися певним правилам буття.

Дитина потребує певної твердості у вихованні, оскільки м'яке ставлення може призвести до зростання впертої, нетерплячої, нешанобливої дитини, що не здатна досягати поставленої мети, не може переборювати труднощі, які їй ставить життя. В той же час не можна дитину перевантажувати завданнями, які вона не здатна осилити, що часто спостерігається у сім'ях, де батьки навантажують свою дитину непосильною роботою. Найчастіше чадо не здатне подолати заданого й рішуче кидає справу на півдорозі. Поступово дитина звикає не доводити розпочате до кінця [14].

Важливе значення у розвитку довільної поведінки вчені надавали дитячій грі, яка чинить вплив на поведінку, розвиток мовлення,



пізнавальні процеси і є засобом компенсації невпевненості у собі дітей з розумовою відсталістю.

Значення гри відмічали багато вчених, серед яких Д. Мід, Еге Клапаред, До Бюлер, У. Штерн.

Д.Б. Ельконін вважав, що найбільшого значення у грі набуває уявна ситуація, яка була у всій час запропонована Л.С.Виготським для опанування амбіційною поведінкою дітей з порушеннями психічного розвитку. Він зазначав, що ігрова діяльність дозволяє дітям краще орієнтуватися, розуміти себе, оцінити себе більш об'єктивно, і в той же час почути своїх однолітків, вчитися вибудовувати ігрові ролі з однолітками та партнерами. У ігровій формі легше розвивається дитяче письмо, мовленнєва діяльність та фантазія, що розширює кругозір дитини [20, 43].

Найбільш доцільною формою взаємодії між однолітками з порушеннями інтелектуального розвитку можна вважати застосування казки. Казковий досвід можна переносити на реальні життєві ситуації, що дозволить дитині формувати пізнавальні орієнтири, наближує її до реальних умов, спонукає до самостійних висновків, активізує мовленнєву діяльність дитини, розвиває пізнавальний інтерес та сприяє вибору адекватної поведінки щодо певної ситуації [11].

У практичній психології застосовується курс спеціальних занять з використанням мімічних та пантомімічних етюдів, ігор і вправ на психом'язове тренування та вираження окремих емоцій і рис характеру, який носить назву психогімнастики. Цей курс складається з серії занять, які забезпечують активізацію уяви, розвиток фантазії, навичок рефлексії, можливості керувати своїми емоціями. Заняття побудовані таким чином, що кожна дитина є успішною після підведення підсумків, оскільки всі діти, задіяні на заняттях, роблять все правильно, так як можуть [13, 39].

Такий напрямок корекційної роботи долає хибні установки про нездатність дитини з порушеним розвитком до творчості. Зрозуміло, що

процес творчості в такій категорії дітей відрізняється від творчості дитини з нормативним розвитком, а той же час потрібно пам'ятати, що розвитку творчості в них заважає висока тривожність, невпевненість у собі, переживання щодо отримання негативного результату діяльності. Тому для більш високої продуктивності та розвитку креативності дітей необхідно створення належних умов підтримки, що сприятиме усуненню підвищеної навіюваності, тривоги та переживань. Принцип доступності допомагає розкривати потенційні творчі можливості дитини [22].

Таким чином, корекційна робота, спрямована на формування вольових процесів, передбачає розвиток навичок самостійності, розвиток дій, навчання плануванню, контроль та оцінювання своєї діяльності, формування мовлення, формування критичності до своєї діяльності і невідривним компонентом всього психічного розвитку дитини.

Виховного значення набуває і перебування дитини у дитячому колективі. Тут дитина вперше впізнає вплив соціального середовища, суспільних відносин. Дитина навчається спілкуватися на подвір'ї дитячого садка, у початковій школі, стає учасником життя дитячих ігор, стикається з іншими дітьми, з сильною чи слабкою волею. Залежно від того, яку позицію у грі займе дитина, в неї будуть розвиватися або позитивні, або негативні вольові якості [33].

Беручи участь у житті своєї команди, живучи її діти привчаються управляти власною поведінкою і можуть відповідати за свій маленький колектив, що вимагає від дитини стриманості, спонукає до рішучості, вчить впевненості, що у майбутньому проявляється як вольові якості особистості.

Формування навичок вольової поведінки здійснюється за прикладом, тому важливим акцентом у формуванні волі дитини має бути приклад тієї людини яка є для дитини взірцем, яка дитині цікава, яких

вона поважає і ким захоплюється [36]. Такі люди неодмінно будуть прикладом зростаючої, вразливої маленької людини і вважаючи себе дорослим чи мріючи ним стати, копіюватиме поведінку оточуючих дорослих. Виховання волі здійснюється під час систематичного подолання перешкод та труднощів у досягненні поставленої мети. Коли дитина впорається з поставленими завданнями, дорослий має заохотити, похвалити, тобто, закріпити позитивну звичку, що і буде кінцевим результатом досягнення мети, привчить дитину до життя.

Однією із необхідних умов, що сприяють вихованню волі дитини – це створення чітко визначеного і правильного режиму, тобто розпорядку життя. Недарма кажуть, що воля – це організована праця. Коли дитина зростає без певного режиму, порядку занять або не дотримується їх, то в майбутньому її характер буде нездатним до вольового зусилля. Слід зазначити, формування волі нерозривно пов'язане зі свідомою дисципліною дитини, з її вмінням дотримуватися встановленого режиму і виконання запропонованих правил [9].

Велика роль розвитку волі належить фізичному вихованню. Рухливі, розвиваючі кмітливість ігри виробляють зрушення у розумовому і емоційному розвитку дитини, у виробленні чи перетворенні її волі. Найпотужнішим механізмом для формування волі людини є праця. Воля формується у подоланні труднощів. Тому, важливо з самого дитинства надати особистості умови для включення до справжньої, продуктивної праці. Для дитини такою працею є успішне або неуспішне навчання.

### **3.2. Рекомендації щодо корекції та розвитку волі у дітей з вадами інтелекту**

Провівши експериментальне дослідження з дітьми молодшого шкільного віку, були виявлені виражені порушення вольових процесів,

що негативно впливають на їх навчальну діяльність. Вольова дія у розумово відсталих дітей не завершується самооцінкою, вони не оцінюють обрані способи досягнення мети, докладених зусиль і не роблять висновки на майбутнє. Отже, ми вважаємо доцільним дати певні рекомендації для розвитку волі в цих дітей.

Педагогам слід працювати над вдосконаленням уміння дітей викладати свої думки, формулювати питання до співрозмовника і відповідати на поставлені до них питання. Також, бажано допомогти учням в розвитку здатності відстоювати свою позицію або розумно змінювати її, адже учні класу не вміють відстоювати або змінювати її аргументовано. Слід працювати над умінням дотримуватися соціальної дистанції в ході спілкування, адже всі учні експериментальної групи порушують її [5,41].

Необхідно навчати вмінню ставити перед собою мету, намічати кроки по її досягненню, потім покроково звіряти свої дії з наявним планом, розвивати вміння вибирати оптимальний алгоритм роботи, бо діти вже мають сформовані алгоритми, але не можуть правильно ними скористатися, вибрати кращий для конкретної ситуації. Після завершення роботи, дитину треба вчити порівнювати отриманий результат з еталоном, визначати допущені помилки, давати їм самооцінку, допомагати виправляти ці помилки і, якщо є потреба, допомагати у цій роботі. Потрібно надавати організуючу та стимулюючу допомогу. Також слід формувати більш чіткі уявлення про еталонну роботу та критерії її оцінки [40].

Вольова діяльність базується на наполегливості, мобілізуючи як фізичні. Так і психічні сили дитини, тому для формування наполегливості пропонується дітям формувати вміння не відволікатися під час виконання завдання, вміти другорядні справи відкласти на потім, намагатися доводити до кінця розпочату справу навіть тоді, коли

немає до цього бажання, формувати в себе почуття обов'язку та відповідальності за доручену справу.

Таким чином, формування вольових якостей в дітей з порушенням розумового розвитку в першу чергу мають забезпечувати батьки за рахунок створення виваженого режиму дня, забезпечення рухової активності дитини, наданням дитині доцільної самостійності у виконанні певних обов'язків у сім'ї відповідно до можливостей дитини, які вона буде здійснювати спочатку під контролем дорослих, а згодом – самостійно. Поступове виховання волі у кожний віковий період сприятиме ефективності становлення вольової особистості.

## ВИСНОВКИ

На основі аналізу літературних джерел та результатів проведеного дослідження можуть бути зроблені наступні висновки:

1. Вольові процеси мають важливе значення для психічного розвитку дитини. Вони включають в себе прагнення, бажання, постановку мети, рішення та їх виконання, що формують наполегливість та витримку. Вольова регуляція дій виявляється у свідомому виборі мети і шляхів її досягнення, а також у свідомому викликанні та припиненні дій та у зміні їх сили та швидкості.

2. Вступ дитини до школи є зламним моментом у розвитку її волі. Особливістю розвитку волі молодших школярів полягає в поступовому формуванні вміння свідомо ставити більш складні навчальні і трудові цілі, завдання і підпорядковувати їм свою пізнавальну, навчальну та практичну діяльність.

3. Слабкість довільної регуляції поведінки у дітей з вадами інтелекту зумовлена властивою їм психічною пасивністю та інертністю, недорозвитком уявлень, критичного мислення, внутрішнього мовлення, особистісної рефлексії, а також негативним впливом переживань почуття власної неповноцінності.

4. Проведене експериментальне дослідження продемонструвало наявність у молодших школярів з вадами інтелекту порушень операційних характеристик діяльності, які переважно проявляються у вигляді зниженої працездатності або її коливання, зниженого або нерівномірного темпу роботи. Цілеспрямована діяльність учнів експериментальної групи порушується внаслідок відволікання, рухової або мовленнєвої розгальмованості, низької мотивації діяльності, вираженої потреби в зовнішньому програмуванні. У всіх дітей, які брали участь в дослідженні, були наявні прояви порушень довільної рухової діяльності (імпульсивність, незграбність, повільність та ін.).

5. За рівнем сформованості організаційних умінь і навичок 42,8% учнів відносяться до слабкої групи. Вони відчувають значні труднощі в осмисленні навчального завдання як мети діяльності. Ці учні приступають до роботи не маючи плану; уточнюючих запитань не задають, хоча і потребують пояснень; діють імпульсивно, хаотично. План роботи запропонований педагогом, в ході роботи грубо порушують, не помічаючи цього. Завершивши завдання, часто задовольняються помилковим результатом.

6. Після проведення експерименту було виявлено, що учні з нормативним розвитком здатні осмислити навчальну задачу як мету своєї діяльності, мають сформовані алгоритми роботи, здатні вибрати оптимальний для досягнення результату, не потребують покрокового контролю з боку педагога, добре сприймають як усну, так і письмову інструкцію (в підручнику, на дошці, на карточках) з першого пред'явлення. При реалізації плану роботи майже всі діти відступають від нього в деталях, зберігаючи загальну послідовність дій. Завершуючи роботу, намагаються досягти запланованого результату. Діти здатні дати розгорнуті відповіді на поставлені запитання, можуть коректно сформулювати запитання для співбесідника. У разі необхідності звертаються за допомогою і здатні нею скористатися. Інколи виникають невеликі труднощі при викладі власних думок, але це відбувається в зв'язку з хвилюванням. Намагаються аргументувати свою позицію або розумно змінювати її при необхідності, а також підкоритися рішенням групи для успіху спільної справи.

7. Проведене дослідження підтвердило наявність виражених порушень вольової регуляції в молодших школярів з вадами інтелекту та необхідність організації цілеспрямованої корекційної роботи, спрямованої на розвиток вольових процесів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с умственной отсталостью. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений .М.: ВЛАДОС,2003. 368с.
2. Асафьева Н. В. Психологические особенности понимания произведений фольклора детьми младшего школьного возраста: дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.07.Санкт-Петербург, 1998. 134с.
3. Баранов С.П., Болотина Л.Р. Педагогіка М.: Просвещение , 1989. 367с.
4. Бистрова Ю.А. Исследование особенностей волевой сферы подростков с нарушениями интеллектуального развития/ Ю.А.Быстрова // *Актуальні проблеми спеціальної педагогіки і психології* : матер.наук.-практ.конф., м. Київ, 2004. С.46-54.
5. Варченко Н.Ю. Виховуємо самостійність. *Молодша школа*. 2003. №35. С.22-23.
6. Виготський Л.С. Збірник творів: в 6 томах. т.5: Основи дефектології. М.: Педагогіка, 1983. / заг. ред. Т.А. Власова .368 с.
7. Вітенко І. С., Вітенко Т.І. Основи психології: підруч. для студ. вищих медичних закладів. Вінниця : Видавництво "Нова книга", 2001. 256 с.
8. Грановская Р.М. Элементы практической психологи. Л.: 1998. 341 с.
9. Гринько Л.А. Як підвищити рівень працездатності молодших школярів з вадами інтелекту. *Виховання і навчання дітей з розумовою відсталістю*. 2003.(№3). С.42-44.
10. Гришина В.М. Психологія конфлікту. К., 2003. С.245-295.
11. Гусева Г. М. Система работы над сказкой в первом классе вспомогательной школы. *Коррекционно-развивающая направленность*



- обучения и воспитания умственно отсталых детей: межвузовский сборник научных трудов.* М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1983. С. 33-39.
12. Изард К. Э. Психология эмоций. Спб. : Питер, 2008. 464 с.
  13. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Спб. : Питер, 2008. 783 с.
  14. Козаков В.Л. Психологія діяльності: підручник. У 2-х ч. Ч.2.Психологія суб'єкта діяльності.- К.:1999. С. 39-69.
  15. Коломинский Я.Л., Панько Є.А.Психическое развитие детей в норме и при патологии. Петербург,2004. С.144-152.
  16. Кузьміна В.Е.Діти з розладами поведінки. К.:Радянська школа, 1981. 81с.
  17. Кулачківська С.Є Я – дошкільник // *Вікові та індивідуальні аспекти психологічного розвитку.* Київ, 2004
  18. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні. К., 1999. С. 78-97.
  19. Леонтьев А.И. Проблемы развития психики. Москва, 1972
  20. Лурия А.Р. Речь и сознание. М.: Ид-во ГДУ,1979.320с.
  21. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: навч. посібник. К.:МАУП,2000. 56с.
  22. Ніколаєнко Д.Ф. Психологія вольової діяльності. К.:Радянська школа,1976. С.57-69.
  23. Обухова Л.Д. Детская психология : теории, факты, проблемы К.: 1999. С. 78 - 97.
  24. Палеха Ю. І., Герасимчук В.І. Основи психології та педагогіки. К.: Академвидав, 2002. 154с.
  25. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых учащихся. М.:Изд-во АПН РСФСР, 1962. 316с.
  26. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы М.: Педагогика, 1985. С.81-95.

27. Рубинштейн С.Л. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М.: Педагогика, 1987. 318 с.
28. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1976. 215 с.
29. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. Київ, 2005. 93 с.
30. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. М.: АРКТИ, 2005. 336 с.
31. Синьов В. М. Корекційно-виховна спрямованість навчально-виховного процесу допоміжної школи: Введение в историю олигофренопедагогике /Под ред. А. И. Капустина. Донецк: ТОВ «Лебідь», 1996. С. 10-20.
32. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.
33. Солье. Психология конфликта. М.: Педагогика, 1996. С.36-51.
34. Спеціальна педагогіка. Понятійно-термінологічний словник. Луганськ, 2003
35. Стадненко Н. М., Матвеева М. П., Обухівська А. Г. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільській: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.
36. Степанов О.М. Основи психології і педагогіки: навч. посібник. К.: Академвидав, 2003. 504 с.
37. Ступницкая М. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников [Электронный ресурс] // *Школьный психолог*. 2006. (№ 7). Режим доступа: <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200600712>.
38. Хардіна Н.Л. Емоційно-експресивні вправи. *Дошкільне виховання*, 2004. ( №10). С. 19-21.

39. Шауре М.О. Возрастная и педагогическая психология. М: изд-во МГУ, 1992. 650 с.
40. Шипицына Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. Санкт- Петербург: «Речь», 2003. 230 с.
41. Щепина И. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. Одесса: Астро Принт. 1999. 158 с.
42. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981.С.85.
43. Электронный ресурс: <http://psylist.net/praktikum/00421.htm>

## Додаток

### Методики визначення вольових характеристик в дітей молодшого шкільного віку

#### *Скринінгове інтегративне спостереження за дітьми молодшого шкільного віку (за Н.Я. та М.М. Семаго) [30].*

Методика спрямована на розподіл дітей чий поведінка або окремі характеристики розвитку відрізняються від поведінки основної маси однолітків. Спостереження проводиться як на уроках, так і в поза навчальний час. Оцінюються наступні параметри: операційні характеристики діяльності (працездатність, темп діяльності, увага), цілеспрямованість діяльності або регуляторна зрілість (імпульсивні прояви, стан програмування і контролю), довільна рухова активність (особливості рухової сфери, специфічні моторні прояви).

#### *Субтести «Організаційні вміння та навички» та «Комунікативні вміння та навички» опитувальника М. Ступницької*

Комунікативні уміння і навички молодших школярів  
з порушенням розумового розвитку

Бали	Види роботи на уроці	Ініціали					
		учнів					
<b>1. Викладення власних думок:</b>							
3	може самостійно донести свою думку до інших						
2	може донести свою думку до інших тільки за допомогою навідних питань						
1	не може донести свою думку до інших навіть за допомогою навідних питань						
<b>2. Ведення дискусії:</b>							

<i>2.1. Здатність відповідати на запитання:</i>								
4	зазвичай відповідає розгорнуто							
3	зазвичай відповідає коротко							
2	як правило, при відповіді відчуває ускладнення через хвилювання							
2	як правило, при відповіді відчуває ускладнення через обмежений словниковий запас							
1	практично не може самостійно відповідати на запитання							
<i>2.2. Вміння задавати запитання:</i>								
3	зазвичай самостійно формує коректні запитання							
2	формулювання запитань не завжди зрозумілі співрозмовнику і потребують уточнення							
1	практично не може формулювати запитання зрозумілі співрозмовнику							
<i>2.3. Вміння коректно заперечувати опоненту:</i>								
3	зазвичай заперечує своєму співрозмовнику коректно							
2	не завжди коректно заперечує своєму співрозмовнику							
1	як правило, не коректно заперечує співрозмовнику							
<b>3. Взаємодія в класі</b>								
<i>3.1. Здатність аргументовано відстоювати власну позицію:</i>								
3	зазвичай відстоює свою позицію аргументовано							
2	не завжди аргументовано відстоює свою позицію							
1	як правило, не може аргументовано відстояти свою позицію							
<i>3.2. Здатність розумно і обдуманно змінювати власну позицію:</i>								

4	зазвичай може розумно змінювати свою позицію, якщо це необхідно								
3	не завжди може при необхідності розумно змінювати свою позицію								
2	як правило, не може розумно змінювати свою позицію, навіть якщо розуміє необхідність цього кроку								
1	не может розумно змінювати свою позицію, як правило не розуміючи необхідності цього кроку								
<b>3.3. Здатність підкорятися рішенню групи для успіху спільної справи:</b>									
3	зазвичай може підкоритися рішенню групи								
2	не завжди може підкоритися рішенню групи								
1	як правило, не підкорюється рішенню групи								
<b>4. Збереження соціальної дистанції в ході спілкування:</b>									
3	зазвичай утримує соціальну дистанцію в ході спілкування								
2	не завжди утримує соціальну дистанцію у ході спілкування								
1	як правило, ігнорує соціальну дистанцію в ході спілкування								
<b>Загальний бал:</b>									

Шкала оцінювання результатів:

8–13 балів – слабка група;

14–20 балів – середня група;

21–26 балів – сильна група.

Методика спрямована на визначення кількісного вираження рівня самооцінки методом набору слів, які відповідають ідеалу чи антиідеалу. Діти мають переписати до зошита ряд позитивних і ряд негативних

якостей, а потім підкреслити ті, якими, на їхню думку, вони володіють. Результати методики фіксуються в бланку. За сумою балів вираховується коефіцієнт, який свідчить про завищену, нормальну або занижену самооцінку учня.

#### ***Методика «Вивчення рівня мобілізації волі»***

Учні дається інструкція в якій вчитель поетапно розказує, як виконувати завдання. Правильність виконання фіксується вчителем по направленню погляду дитини. Аналіз виконання проводиться за наступними критеріями: 10 балів – найвища оцінка. Ставиться в тому випадку, якщо учень під час виконання всіх завдань не відволікався на картинку. Невиконання умов до кожного завдання знижує оцінку на 1 бал. Результати методики фіксуються в бланку .

#### ***Методика «Розфарбовування кружечків»***

Спрямована на визначення рівня вольової регуляції в структурі монотонної діяльності. Проводиться дослідження у груповій формі.

На бланку зображені 4 кружечки, які потрібно акуратно розфарбувати різним кольоровим олівцем. Вони працюють до команди «стоп».

Інструкція: Знайдіть на аркуші рядочок, де розміщені кружечки. Розфарбуйте останній синім кольором, другий – червоним, перший – зеленим, а той, що залишився – чорним. (Кожна наступна команда дається після виконання попереднього завдання).

Результати оцінюються в балах виходячи з того, скільки кружечків зафарбувала дитина [38].

#### ***Методика «Палички і хрестики»***

Метою цієї методики є визначення рівня сформованості саморегуляції та стилю навчальної діяльності. Під час проведення дитині пропонують аркуш у клітинку з полями, на першому рядку

зверху написаний зразок завдання. Результати оцінюються в балах від 5 до 1, в залежності від виконання інструкції [38].

### ***Методика «Лабіринт»***

Метою є оцінювання вміння дитини дотримуватися правил. Завдання полягає в тому, щоб якнайшвидше вибратися з кожного лабіринту. При цьому є умови, яких необхідно дотримуватись у процесі роботи: на початку роботи постав олівець у центр лабіринту, і поки вихід не буде знайдений, не відривай олівець від паперу, відразу розпочинай рух олівцем, не намагаючись попередньо переглядати шлях проходження, не зачіпай лінії лабіринту, не перетинай їх (це буде вважатися помилкою), не можна повертати назад (це теж помилка) [38].



**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ  
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО  
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)