

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
Педагогічний факультет  
Кафедра спеціальної освіти

**РОЗВИТОК СЛУХОМОВЛЕННЄВОЇ УВАГИ ТА ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО  
РОЗВИТКУ**

**Кваліфікаційна робота (проект)**

На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка другого (магістерського)  
рівня вищої освіти 213М групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової)  
Програми Спеціальна освіта  
Сахарнацька Олена Михайлівна  
Керівник: к.психол.н., доцентка Ляшко В.В.  
Рецензент: к.біол.н, доцентка Васильєва Н.О

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи розвитку слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку</b> .....	8
1.1. Увага та пам'ять як психічні процеси .....	8
1.2. Рання діагностика порушень уваги та пам'яті у дітей .....	20
1.3. Психолого-педагогічна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку.....	29
1.4. Особливості розвитку слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку .....	33
<b>РОЗДІЛ 2. Діагностика слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку</b> .....	39
2.1. Особливості діагностики дітей з затримкою психічного розвитку. Методики дослідження стану слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку .....	39
2.2. Результати емпіричного дослідження слухомовленнєвої пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку та їх аналіз	43
<b>РОЗДІЛ 3. Корекція слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку</b> .....	54
3.1. Особливості організації корекційної роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку .....	54
3.2. Корекція слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку .....	65
3.3. Наслідки порушень слухомовленнєвої уваги та пам'яті на письмі у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку .....	73
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	77

<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>81</b>
---	-----------

## ВСТУП

*Актуальність дослідження.* Система освіти нашої країни за останні роки зіштовхнулася із важкими викликами кризової ситуації в суспільстві, спричиненої епідемією та збройним конфліктом. Ці ситуації стали поштовхом для внесення змін у процес навчання. Використання інноваційних технологій дозволило забезпечити доступ до якісної освіти в умовах війни. Але дистанційне навчання значно утруднило одержання освіти особами з особливими освітніми потребами, зокрема і дітям із затримкою психічного розвитку та надання їм корекційно-розвиткових послуг спеціалістами. Переважання вербального матеріалу значно ускладнює сприймання нової інформації та її закріплення у пам'яті з подальшим відтворенням. А мультимедійні технології хоч і дозволяють залучати не тільки слуховий аналізатор, а ще зоровий, але для дитини із затримкою психічного розвитку стають причиною підвищення втомленості та постійного відволікання на інші подразник.

Наявні порушення уваги та пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку призводять до відхилень в роботі інших взаємопов'язаних психічних процесів, що прослідковується у ході навчання таких осіб. З початком навчання дитини у школі перед нею ставляться вимоги до відповідного рівня знань, вмінь та навичок, до поведінки, дотримання шкільного розкладу та режиму дня, до активної участі у житті освітнього закладу та взаємодії з іншими школярами.

Все це, звичне для нас, стає важким випробуванням для дитини з ООП, з яким у деяких випадках стає неможливо впоратися. Відхилення у розвитку слухомовленнєвої уваги та пам'яті можуть спричиняти перешкоди для засвоєння ними мови та навичок спілкування, що в майбутньому призведе до соціальної відчуженості.

Значний внесок у вивчення дітей із затримкою психічного розвитку зробили: Лебединська К. С., Сухарєва Г. Є., Власова Т. О., Певзнер М. С., Лурія О. Р. та ін.

Дослідженню слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку присвятили свої роботи такі вчені: Виготський Л. С., Лурія О. Р., Рубінштейн С. Л., Єгорова Т. В., Певзнер М. С., Власова Т. О., Дем'янова Ю. Г. та ін.

Для корекції та розвитку слухомовленнєвої уваги й пам'яті необхідно правильно організувати процес, робити його комплексним, безперервним та систематичним. Проводити корекційно-розвиткові заняття можна з залученням різноманітних дидактичних ігор, які будуть найкраще сприйматися дітьми шкільного віку із затримкою психічного розвитку, у яких перехід від ігрової провідної діяльності до навчальної потребує більшого часу та допомоги спеціалістів.

Спираючись на зазначене, проблема розвитку слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку є надзвичайно актуальною та потребує подальшого дослідження, що й обумовило вибір теми кваліфікаційної роботи *«Розвиток слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку»*.

*Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами:* дослідження кваліфікаційної роботи виконані відповідно до напряму науково-дослідної роботи кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» № 0119U101727 від 22.11.2019 р.

*Мета дослідження:* дослідити розвиток та розглянути напрями корекції слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Для досягнення поставленої мети нами окреслені такі *завдання:*

1. Аналіз психологічної, психолого-педагогічної та педагогічної літератури з досліджуваної проблеми.

2. Визначити особливості розвитку слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку.

3. Експериментально визначити рівень слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

4. Дослідити та визначити напрями корекції слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

*Об'єкт дослідження:* процес розвитку слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

*Предмет дослідження:* ігрові методи розвитку слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

*Методи дослідження:* Під час дослідження було використано такі теоретичні методи: проведення аналізу наукової літератури (психологічної, психолого-педагогічної, корекційно-педагогічної) з теми, вивчення досвіду практикуючих спеціалістів; емпіричні методи: емпіричне дослідження (методика «Запам'ятовування 10 слів» (Автор: Лурія О. Р.); методика «Запам'ятай двозначні числа» (Автор: Ахмеджанов Е. Р.); методика «Дослідження опосередкованого запам'ятовування» (Модифікований варіант методики Леонтьєва О. М.); методика «Переказ тексту» (Автор: Ахутіна Т. В.); методика «Парні асоціації» (Автор: Критська В. П.)); статистичні методи: кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

*Наукова новизна одержаних результатів:* уточнено дані про особливості розвитку слухомовленнєвої уваги та пам'яті дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку; було підібрано дидактичні ігри, направлені на розвиток слухомовленнєвої уваги та пам'яті у зазначеної категорії дітей.

*Практичне значення одержаних результатів.* У роботі надано теоретичні положення про увагу та пам'ять як психічні процеси, теоретичні основи розвитку слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого

шкільного віку із затримкою психічного розвитку, діагностику слухомовленнєвої уваги у дітей зазначеної категорії та представлені дидактичні ігри, методи та види корекції і розвитку слухомовленнєвої уваги та пам'яті.

*Апробація результатів дослідження відбувалася на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України», Херсонський державний університет 23-24 березня 2023 року.*

*Публікації: результати дослідження висвітлено у статті: «Розвиток слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР». Збірник Всеукраїнської науково-практичній конференції «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України», Херсонський державний університет 23-24 березня 2023 року С.207-211.*

*Структура роботи:* робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СЛУХОМОВЛЕННЄВОЇ УВАГИ ТА ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

### 1.1. Увага та пам'ять як психічні процеси

Людина була завжди одним з найголовніших об'єктів вивчення та займала розум багатьох античних мислителів. Ще у часи пантеїзму та культу героїв були зроблені перші кроки у вивченні психічних процесів. Саме психічні процеси пізнання (відчуття, сприйняття, мислення), пам'ять, потреби, мовлення, емоції, воля, процеси прийняття рішення (процес вибору людиною шляху для досягнення результату серед інших), здібності, характер та темперамент у сукупності не тільки надають нам можливість контактувати та вивчати інших людей та навколишній світ, а й формують неповторний вигляд нашої особистості.

Важливим було й стабільно залишається не тільки вивчення морфологічного, тобто зовнішнього та явного, а й внутрішнього та незримого – психіки людини. Спроби вивчення психіки найактивніше розпочалися на території Стародавнього Риму та Греції з VI століття до нашої ери.

Взагалі, психіка – «властивість високоорганізованої матерії відбивати об'єктивну дійсність у формі відчуттів, уявлень, думок та інших суб'єктивних образів об'єктивного світу і на цій основі регулювати свою поведінку та управляти всією життєдіяльністю людини» [35, с. 233].

Психічні процеси, властивості та стани особистості – це все те, в чому знаходить втілення наша психіка і відбуватися може, як усвідомлено, так і не усвідомлюватися людиною.

У педагогічному словнику Семена Гончаренко зазначається, що «психічні процеси – різні форми єдиного цілісного відображення суб'єктом



об'єктивної дійсності у процесі діяльності центральної нервової системи» [8, с.277].

У роботі розглянемо такі важливі психічні процеси, як пам'ять та увага.

«Увага – форма психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших. У. характеризує вибіркоче ставлення до навколишнього світу, коли з великої кількості подразників свідомість виділяє один або кілька» [8, с.337].

Для психології було та залишається наріжним питанням самостійність уваги. До цього часу науковці не прийшли до єдиного погляду, тому заведено розглядати увагу як один з пізнавальних процесів, але існує думка, що вона є лишень динамічною стороною чи характеристикою пам'яті, мислення, відчуттів та сприйняття людини. Зазвичай, цей психічний процес споріднюють з волею та діяльністю будь-якої людини, бо кожен вид праці потребує концентрації уваги, яка своєю чергою вимагає вольових зусиль для її появи та збереження [21, с.354] .

Увага займає важливе місце у розвитку кожної людини вже з народження. За допомогою вивчення уваги малюка, спеціалісти можуть відмітити розвиток дитини з відхиленнями від середньостатистичних. Новий та різноманітний світ, насичений великою кількістю невідомих явищ та предметів, захоплює дитину та спонукає на вивчення всіх своїх складових, тому саме перший рік життя є найважливішим у психічному розвитку. За один рік існування у малюка відбуваються щоденні бурхливі зміни й він за цей короткий проміжок часу навчається повзати, стояти на ногах, ходити, опановує предметно-маніпулятивну діяльність та починає розуміти звернене до неї мовлення. Також саме цей період є початком становлення вже самостійного мовлення дитини [25].

Як і для інших психологічних процесів, для уваги характерними є власні властивості, які представлені на рис.1.1.



Рис.1.1. Властивості уваги

«Розподіл уваги – властивість уваги, що вказує на здатність виконувати два чи більше види діяльності» [26, с. 217]. Розподіл уваги виникає у дитини майже в кінці першого року життя. Відбувається це у момент, коли малюк вже здатен взаємодіяти з декількома предметами, на підґрунті можливості маніпулювання з ними.

Переключення уваги – це «здатність швидко переходити від однієї діяльності до іншої» [26, с. 55].

У разі мимовільного переключення, з причини більш високого рівня інтересу до нового об'єкту, відбувається відволікання, яке допомагає відновленню працездатності нервової системи. Важливим є тип нервової системи, або темперамент, який і зумовить швидкість переключення. Важливо, щоб викладач надавав навчальний матеріал, беручи до уваги, наприклад, сангвінік дитина чи холерик.

Концентрація, чи зосередженість, уваги – це «властивість уваги, характеризує міру зосередженості на одному й тому ж предметі, об'єкті діяльності» [26, с. 215].

«Концентрація уваги може бути вузькою та ширшою, коли людина зосереджується не на одному, а на кількох об'єктах. За більшої концентрації

уваги відбувається її розподіл. Він виявляється в тому, що людина одночасно виконує кілька різновидів діяльності» [23].

Стійкість уваги – це «властивість уваги, виявляється у тривалому зосередженні на одному предметі» [26, с. 218]. Під поняттям «стійкість уваги» мають на увазі спрямованість не тільки на один об'єкт як при «концентрації уваги», тому діяльність або об'єкти, на які спрямовані дії, можуть змінюватись, але головною умовою є реалізація поставленого завдання, на яке і спрямована увага особистості. Стійкість уваги формується за нормальних обставин до 9-10 років. У цьому віці у дитини вже зникає мимовільність, нестійкість та короткочасність уваги.

Обсяг уваги – це «властивість уваги, що характеризується кількістю окремих об'єктів, які людина може в даний момент сприйняти одночасно» [26, с. 216]. Широта сприйняття об'єктів може змінюватись від пов'язаності об'єктів між собою та вікової групи. Встановлено, що об'єднані асоціаціями матеріали збільшують обсяг уваги. А якщо матеріал не пов'язаний, тоді 4-6 об'єктів впродовж однієї-двох десятих секунд. У разі попереднього розгляду та знайомства з матеріалом також збільшується обсяг уваги [31].

Далі розглянемо класифікацію уваги за видами, що є важливим у розгляді цього психічного процесу (Рис.1.2).

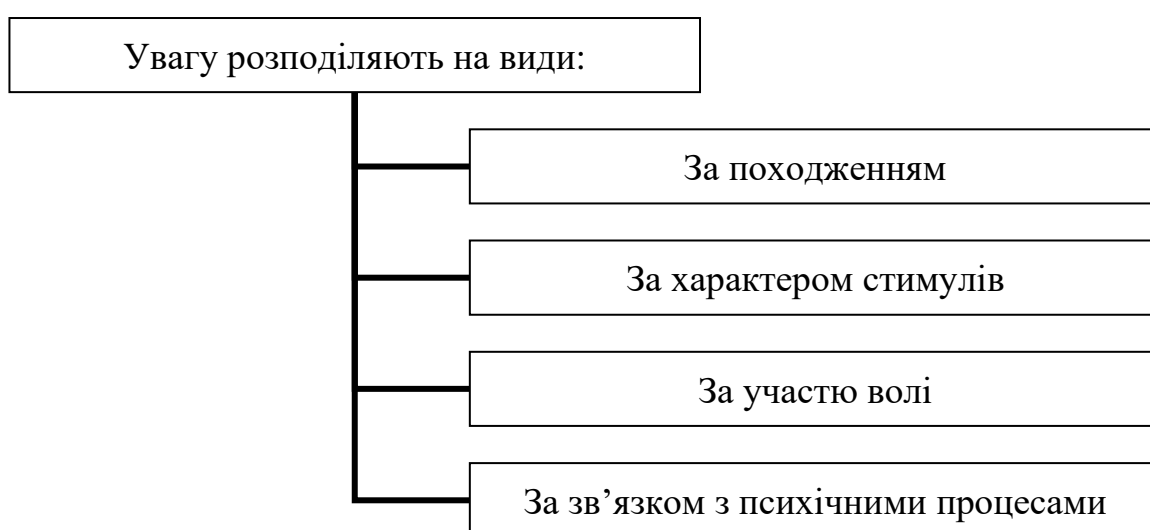


Рис.1.2. Класифікація уваги за видами

За походженням увагу ділять на природну та соціальну.

Природна увага характеризується назвою, тобто те, що дано нам природою від народження. Природна увага виникає у відповідь на типові природні об'єкти, які є подразниками та відіграють важливу біологічну роль у житті людини. Природна увага наявна і у тварин. Виникає цей вид при зіткненні з фізіологічними чи біологічними впливами, які можуть бути загрозою, рівнем освітлення, температурою, рослинами, їжею, тваринами. Всі ці об'єкти можуть, як бути важливою ланкою у підтриманні розвитку, сприяти самозбереженню та виживанню, так і нести можливий негативний вплив на організм. Саме цей вид уваги є основою для багатьох рефлексів та інстинктів.

Також в літературі можна знайти поняття «соціальна увага», яка вже виникла в результаті взаємодії особистості з іншими у ході еволюції. Вона виникає як відповідь на матеріальні та духовні цінності, отриманні шляхом розвитку суспільства.

За характером стимулів, що пробуджують увагу, виділяють опосередковану й безпосередню.

Опосередкованою увагою є звернення, утримання та підтримання уваги не самим об'єктом, а чимось іншим, що є пов'язаним з ним. Такими пов'язаними з об'єктом засобами звернення уваги можуть бути як фізичні, так і психологічні.

Безпосередня увага викликається саме об'єктом, який її зберігає та утримує. На відміну від опосередкованої уваги, безпосередня увага не має посередника між об'єктом та людиною, яка сприймає цей об'єкт.

Далі розглянемо класифікацію видів уваги за участю в процесі волі, що відображена на рис.1.3.

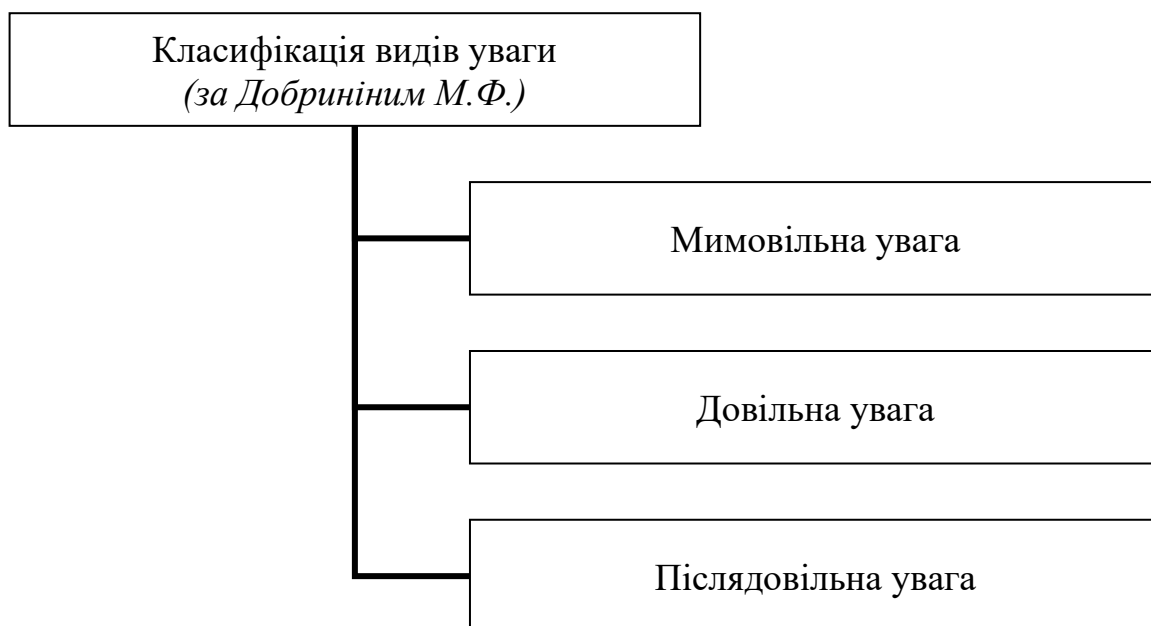


Рис.1.3. Класифікація видів уваги за участю волі (за Добриніним М. Ф.)

Мимовільну увагу називають найпростішою та генетично первісною [41, с. 553].

За С. Д. Максименко «довільна увага – це свідомо спрямоване зосередження особистості на предметах і явищах навколишньої дійсності, на внутрішній психічній діяльності. Довільна увага своїм головним компонентом має волю. Силою волі людина здатна мобілізувати й зосередити свою свідомість на потрібній діяльності протягом досить тривалого часу» [23].

Довільна увага формується у тісному зв'язку з формуванням особистості. Вагомою умовою є зовнішні фактори. Сторонніх об'єктів, які потенційно здатні «перетягнути» на себе увагу, перетворюючи її вже на мимовільну, та відвертають увагу, на робочому місці бути не повинно. Успішність якісної свідомої концентрації на об'єкті також залежить від умов, в яких доводиться перебувати суб'єкту. Теж важливим аспектом є психічний стан людини.

Довільна увага напряму залежить від мимовільної, бо формується з неї та у разі недостатності мотивації, яка породжує волю, переходить у мимовільну назад.

Наступний психічний процес – пам'ять, без якого не було б нас як особистостей з власною життєвою історією. Пам'ять як умовна нитка, яка «зшиває» наше минуле, теперішнє та ще не пережите майбутнє. Саме пам'ять забезпечує суб'єкту накопичення досвіду, який збирається у вигляді спогадів, збереження яких вона і передбачає. Іван Михайлович Сеченов був впевнений, що саме пам'ять є «наріжним каменем розвитку» та казав, що без пам'яті людина б вічно залишалася в положенні новонародженого [33].

У дошкільному віці здійснюється перехідний етап у видах уваги (Таблиця 1.1.) [12, с. 164].

*Таблиця 1.1.*

**Напрями розвитку видів уваги в дошкільному дитинстві**

<b>Від</b>	<b>До</b>
Природня увага	Соціально зумовлена увага
Безпосередня увага	Опосередкована увага
Мимовільна увага	Довільна увага
Чуттєва увага	Інтелектуальна увага

Взагалі, пам'ять вважається основою будь-якого психологічного явища.

«Пам'ять – психічний процес, що полягає в здатності людини закріплювати, зберігати й відтворювати образи сприймання та відчуття, думки й поняття, рухи та дії, почуття і слова, накопичувати так званий індивідуальний психічний досвід» [35].

Так само як і увага, пам'ять як психічний процес є залежним від типу темпераменту людини, її вмінь та навичок, що пов'язані з пам'яттю, та залежність прослідковується у зацікавленості суб'єкту в цій діяльності.

Розпочинаючи ознайомлення з характеристикою процесів пам'яті, відзначається, що базисом для виділення цих процесів є функції пам'яті. Для обрання цілеспрямованої діяльності, що будується за допомогою чуттєвого та раціонального пізнання довкілля та себе як структурної одиниці

суспільства, шляхом виконання таких функцій пам'яті, як накопичення, збереження й відтворення попередньо набутого досвіду.

Фіксація, запам'ятовування або закріплення інформації у пам'яті. У психологічному словнику термін «фіксація» тлумачать як «особливо тісна прихильність потягу до об'єкта», тобто відбувається концентрування уваги на предметі, який активно вивчається для закріплення та подальшого зберігання здобутої інформації про нього з метою подальшого використання цього» [41, с. 570].

В останні роки питання про погіршення пам'яті та концентрації є поширеним. Багатьма все сприймається як результат перенесення коронавірусу, тому це в котрий раз підкреслює актуальність пошуку нових способів, методів збільшення обсягу та довготривалості збереження потрібної інформації. Але безсумнівно, що можливості обсягу та ретенції, тобто збереження, вражають.

«Забування – процес, що характеризується поступовим зменшенням можливості пригадування і відтворення заученого матеріалу» [41, с. 142].

Фізіологічною основою забування є згасаюче гальмування, яке утворюється у разі відсутності підкріплення та призводить до перешкоджання створення тимчасових зв'язків. Неправильне впізнання та пригадування, нездатність пригадати або впізнання – дві форми забування [22, с. 272].

В деяких випадках, для збереження нормального психічного стану, відбувається навмисне «витіснення» психотравмувальних спогадів.

«Останньою є репродукція або відтворення – у психології — відтворення відбитого і збереженого в пам'яті» [41, с. 424]. Вчені виділяють три форми репродукції інформації ( Рис.1.4).

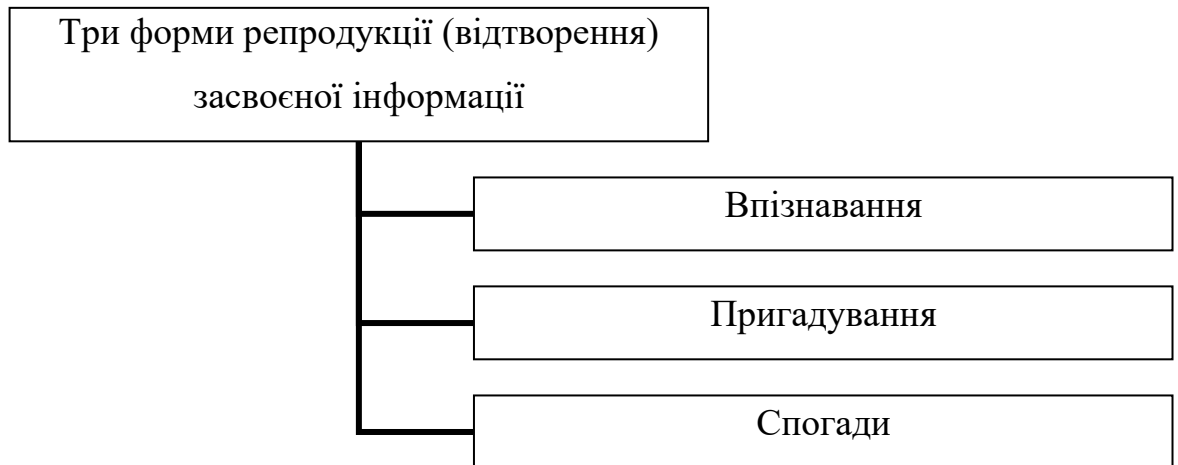


Рис.1.4. Три форми репродукції (відтворення) засвоєної інформації

У процесі цього засвоєний матеріал «дістається» з довготривалої пам'яті у короткотривалу або іншими словами відбувається актуалізація у свідомості, що є важливим. Полягає репродукція в актуалізації попередньо сформованих тимчасових нервових зв'язків, локалізацією є кора великих півкуль ГМ [3].

Далі розберемося з видами пам'яті, які поділяють за характером психічної активності (Рис.1.5).

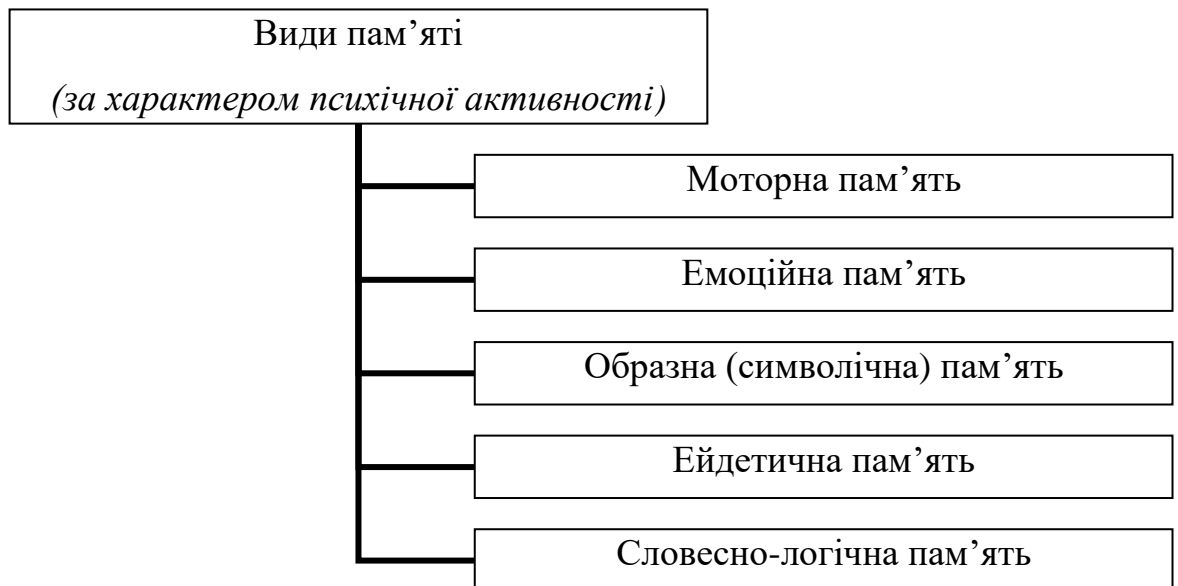


Рис.1.5. Класифікація видів пам'яті за характером психічної активності



Моторна або рухова пам'ять надає змогу людині фіксувати, зберігати в пам'яті та відтворювати рухи. Саме на основі цієї пам'яті буде формуватися хода, письмо, трудові навички та інші рухові акти [29, с. 147].

Рухова пам'ять дозволяє відтворювати з точністю велику кількість складних рухів що є пов'язаними з виконанням конкретних завдань діяльністю або спортом [28, с. 221].

Емоційна пам'ять також фіксує, запам'ятовує та відтворює, але тут ми маємо на увазі вже емоційні стани [29, с. 147].

Важливість емоційної пам'яті є очевидною, бо саме пережиті та збереженні емоції перетворюються на сигнали, які або мотивують людину до діяльності, або, у разі негативного досвіду, – запобігають повторення цього [20].

Образна або символічна пам'ять проявляється у закарбуванні в пам'яті образів та уявлень про конкретні предмети чи явищ, їх властивостей, їх наочні зв'язки та взаємозв'язки між ними [3, с. 320]. Образна пам'ять може бути розрізнена за аналізатором, який надає інформацію, а саме: слухова, зорова, смакова, нюхова та ін..

За Р.М. Грановською, особливістю цього виду уваги є метаморфоза образів з плином часу зберігання у пам'яті. Це перетворення проявляється у спрощенні спогадів (забування деталей, доведення образу до симетричності, гіперболізація окремих деталей). Також видозмінюватися можуть і кольори [10, с. 80]. Головною образна пам'ять є у дітей та підлітків, а у дорослих провідну роль виконує словесно-логічна [3].

Ейдетичний вид пам'яті виражається у відтворенні образу у пам'яті, для якого характерною рисою є високоточна деталізація предмета чи явищ при їх відсутності [20]. Вивченням ейдетичної пам'яті займалися Лев Виготський та Олександр Лурія, якими й було введено поняття для різновиду образної пам'яті.

Змістовою основою словесно-логічної пам'яті є думки, що виявляються у словесній та символічній формі, представлений у логічній структурі. За

орієнтир словесно-логічна пам'ять обирає сенс, а саме «про що йде мова?» [27, с. 98].

Цей вид пам'яті притаманним є тільки для людини, тому головною є саме друга сигнальна система – все це є характерним лиш людині й відрізняє словесно-логічну пам'ять від інших за аналізаторами, для яких саме вона стає рушійною для процесу розвитку [21, с. 260].

За характером мети діяльності є мимовільна та довільна пам'ять, як вже зазначалось вище.

Під час мимовільного запам'ятовування мета відсутня, тому воно керується такими факторами: яскравість та емоційна забарвленість об'єкта. Важливим потягом до мимовільного запам'ятовування є емоції, які проживає людина у цей момент отримання інформації, тому, чим сильніший емоційний стан, тим міцніші спогади у пам'яті. Головним фактором також є інтерес до сприйнятих даних. Зрозуміло, що цікава інформація залишає сильніший відбиток, ніж нудна [3].

Довільна пам'ять характеризується присутністю вольового зусилля, завдання, мотиву у процесі. Також у ході запам'ятовування вживаються спеціальні засоби та прийоми [3].

Мимовільна та довільна пам'ять – послідовні рівні розвитку, які накопичують життєвий досвід, бо саме на основі мимовільної пам'яті й створюється весь цей обсяг інформації, накопичений протягом життя. У разі ж керівництва процесом (довільне запам'ятовування) суб'єкту надається змога завчити необхідний матеріал і згодом згадати при необхідності [20].

Ще можемо зустріти класифікацію уваги за тривалістю утримання інформації ( Рис.1.6).



Рис.1.6. Класифікація видів пам'яті за тривалістю утримання інформації

Миттєва чи іконічна пам'ять – найкоротший за тривалістю утримання інформації вид пам'яті. Виникає та підтримується лише у період сприйняття органами чуття суб'єкту інформації. Зникає, не залишаючи у пам'яті відбиток, одразу після закінчення сприйняття [20].

Період тривалості складає від 0,1 до 0,5 с. Миттєва пам'ять – враження від сприйняття стимулів [28].

Важливість мотивації (потреб, установок, мети та мотивів) суб'єкту у процесі запам'ятовування можна прослідкувати на властивостях короткочасної та довготривалої пам'яті [36, с. 284].

Короткочасна пам'ять дозволяє фіксувати інформацію про об'єкт лише на час взаємодії з ним суб'єкта. Завдяки цьому виду уваги досягаються кінцеві результати діяльності, бо вона на нетривалий час зберігає проміжну частину.

Пам'ять як і увага – важлива складова багатьох психічних процесів. Узвичасно вважати, що пам'ять сприймається вченими як складова частина лише пізнавальних процесів, тобто когнітивних, але, у разі ознайомлення з загальноприйнятою класифікацією основних видів пам'яті, яку ми розглянули вище, відмічається, що пам'ять не лише процес пізнання людиною оточення. Такі види пам'яті як образна пам'ять та словесно-логічна

характеризують цей психічний процес як когнітивний, але очевидним є взаємозв'язок емоційної пам'яті з емоціями та рухової пам'яті з волею. Але, опираючись на вивчення амнезії клінічною психологією, можна стверджувати, що пам'ять неможливо вмістити в кордони когнітивних процесів або психічної тріади (пізнання, емоції, воля). Вона також здійснює вплив на організацію психічних процесів людиною як найвищого рівня психічної інтеграції.

Все це вказує на пам'ять як наскрізний та універсальний психічний процес. Він наявний на всіх поверхах психічної ієрархії. Це є вельми важливо, бо ця система підпорядковує елементи моделі світу, дозволяючи людині усвідомити й виділити цілі, цінності життя [9, с. 377].

## **1.2. Рання діагностика порушень уваги та пам'яті у дітей**

Звернення до спеціалістів, проведення обстеження, постановка діагнозу, складення індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини – це все результат усвідомлення батьками, що їхня дитина має відмінності у розвитку, яких у дітей знайомих немає. Також добре це стає видно у сім'ях, в яких наявна ще молодша дитина, котра в процесі дорослішання починає наздоганяти, а невдовзі обганяє у розвитку старшу.

Для одних батьків ці відмінності стають очевидними у ранньому віці (від 1-го року до 3-х років) при найменших відхиленнях від норми, а для інших різниця не помічається навіть у разі виявлення спеціалістами інклюзивно-ресурсного центру затримки психічного розвитку.

Взаємодія сім'ї зі спеціалістами починається з озвучування скарг батьками та збору загального анамнезу. Найкращим періодом для виявлення відхилень від норми у розвитку є ранній вік. Та здебільшого саме у цьому віці диференціальна діагностика викликає труднощі, з причини схожих симптомів, але різної локалізації порушень. Затримка розвитку функцій може зустрічатися у поєднанні з неврологічними порушеннями, або бути

самостійною. Тому неабиякої обережності вимагає оцінка психічного та моторного розвитку дошкільника [2].

Здебільшого виявити легку форму та помірну ЗПР не вдається до трьох років [47].

Але у процесі спостереження батьками за своєю дитиною, вони можуть помітити такі особливості:

Період дитинства:

- має незвичний зовнішній вигляд (наприклад, дисморфні особливості, атипова окружність голови);
- дитина не може досягти етапів розвитку (наприклад, нездатність самостійно сидіти, затримка лепетання).

Період раннього дитинства:

- не здатна самостійно ходити (> 18 місяців);
- ще не говорить (наприклад, використовує менше ніж 15 слів до 18 місяців, до 2-х років відсутні речення, що складаються з двох слів);
- виражена відсутність самоконтролю (> 3 роки);
- затримка формування навичок самообслуговування (наприклад, харчування, одягання, роздягання);
- невеликий прогрес у привчанні до туалету (> 3 роки).

Середнє дитинство:

- не може зробити того, що очікують від неї вдома;
- забуває речі;
- неуспішність в школі [42, с. 264].

Своєчасне звернення до спеціалістів та проведення обстеження збереже неоціненний для корекції час та не погіршить ситуацію.

Пам'ятаємо, що слідкування за розвитком уваги малюка є не менш важливим для раннього виявлення можливих відхилень розвитку.

Зосередження на об'єктах дозволяє дитині поступово їх пізнавати та вивчати. Спочатку голосні звуки змушують дитину зупинити будь-які рухові дії та прислухатись, відбувається це на 2-3-му тижні від народження. Згодом,

на 3-4-му тижні, у дитини можна помітити зорову увагу, яка зосереджується на обличчі здебільшого мами чи іншого близького дорослого, та слухову увагу, що виникає під час зверненого до немовля мовлення. Це і є майбутнім мовленнєвим актом, в якому згодом малюк навчиться брати участь [40].

Після того, як майже в кінці першого року життя малюк навчається зосереджуватися на цікавому для нього предметі, на 2-3-му місяці він вже проявляє інтерес до вивчення обличчя матері та предметів, котрими вона маніпулює під час розмови з дитиною. У дитячі роки особливу зацікавленість зберігають об'єкти, пов'язані зі спільною діяльністю з дорослими [40].

Грунтовним в діагностиці психічного розвитку дитини є «комплекс оживлення».

Цей комплекс містить в собі три компоненти, серед яких:

1. посмішка, яка вперше з'являється у дитини на першому тижні другого місяця життя;
2. вокалізація, коли малюк намагається за допомогою гуління, гукання, лепету та крику комунікувати з дорослим;
3. рухові реакції, які проявляються у повертанні голови, направлення очей у бік дорослого, слабких рухах рук та ніг [1].

«Комплекс оживлення» має виникати своєчасно та за характером бути виразним, бо саме це свідчитиме про норму психічного розвитку у дитини. Якщо ж у малюка відсутній цей комплекс та не спостерігаються емоційно-мімічні й голосові реакції, то надалі ці діти будуть показувати виражені відхилення у психічному розвитку [25].

Прослідкувати ж процес розвитку пам'яті набагато важче, бо природа розвитку пам'яті є складною. Дізнатися про доступні дитині спогади також неможливо і з причини обмеженості мовлення у цей віковий період. Стверджується, що перші автобіографічні спогади людини датуються від 3 до 4 років (Davis et al., 2008; Jack and Hayne, 2007, 2010; Jack et al., 2012; Sheingold and Tenney, 1982). Саме ці спогади з власної біографії є тим, з чого складається наша особистість, є її основою. Для визначення типу пам'яті, на

якому будується наша автобіографія, та виду сховища було введено термін «епізодична пам'ять», який запропонував Ендель Тульвінг (1972). Але у своєму початковому значенні він розглядався з боку просторових (де) та часових (коли) компонентів подій.

В іншому виді сховища, семантичній пам'яті, зберігаються знання, що необхідні для користування мовленням (слова та їхні репрезентації, правила оперування ними). В ній зберігаються всі факти, які відомі особі, без прив'язки до фактичного часу та місця [13].

Повну ж відсутність спогадів до 3-4-х років називають інфантильною або дитячою амнезією (Freud, 1963).

Чи можливо стверджувати, що у дитини до цього віку відсутні процеси пам'яті? Насправді немовлята також здатні кодувати, зберігати та відновлювати певні спогади навіть через деякий час (Barr та ін., 1996; Hartshorn та ін., 1998; Haune та ін., 2000, 1986). Вже з народження у нас функціонує імпліцитна пам'ять. Тобто ці спогади, набутий досвід, не усвідомлюються особою. Прослідкувати дію цього виду пам'ять ми можемо, спираючись на кращу обробку немовлям вже знайомих облич, в порівнянні з новими.

А вже усвідомлені спогади (експліцитна пам'ять) починають з'являтися у віці від 8 до 10 місяців життя. Цього дотримуються такі вчені: Carver and Bauer, 2001; Richmond and Nelson, 2007. Але на думку інших науковців (Rovee-Collier та ін., 2000), обидва види пам'яті розвиваються в той самий час. Однакової думки притримуються лише в тому, що усвідомлена пам'ять працює вже з 12-ти місяців життя. Це підтверджує поведінка дитини під час виконання невербальних завдань, в основі яких лежить наслідування. Свій розвиток вона продовжує і на другому році життя. Проявляється у ситуаціях, коли необхідно свідомо впізнавати та пригадувати щось (наприклад, події, імена та об'єкти).

У цьому ж віці у дитини збільшуються показники якості та надійності запам'ятовування. До двох років 6-ти місячні діти запам'ятовують дії

протягом 24 годин, 9-ти місячні потребують запам'ятовування протягом одного місяця, а вже зберігати інформацію на термін до року немовлята можуть у 20 місяців [46].

Протяжність періоду пригадування інформації немовлятами зростає у перші 18 місяців життя (Greco та ін., 1986; Hartshorn та ін., 1998; Hill та ін., 1988; Vander Linde та ін., 1985).

Вік перших спогадів про себе людини відповідає періоду 3-4-х років, коли починає різко збільшуватися ретенція (процес збереження інформації) (Morgan and Hayne (2011)).

Що стосується процесу зберігання та впізнання, то значна кількість досліджень підтвердила, що забутий спогад ми можемо відновити нагадуванням (Campbell and Jaynes, 1966; Hartshorn and Rovee-Collier, 1997; Rovee-Collier et al., 1980; Spear and Parsons, 1976). І немовлята здатні ініціювати відновлення пам'яті при умові повторної демонстрації початкових експериментальних стимулів або контексту. У старшому віці діти можуть користуватися сигналами пошуку, які різняться з початковими, що використовувалися для запам'ятовування.

Згодом, у молодшому віці, використовувати для реактивації (відновлення) пам'яті можна буде не тільки реальні предмети та контекст, а ще і вербальні та невербальні сигнали. До 4-х років для дитини невербальні та вербальні нагадування чинять однаковий вплив на процес пригадування. Але вже у віці 4-х років ефективнішим для реактивації пам'яті є демонстрація дитині вербального стимулу [46].

Саме можливість особи формувати спогади та запам'ятовувати є важливою частиною людського досвіду.

До кінця ж зрозуміти природу мозку зараз неможливо з причини недостатності теоретичних та практичних знань. Термін «нейронаука», який позначає галузь знань, що вивчає нейронні процеси, з'явився лише у 1960-х роках. Не зважаючи на те, що перші спроби зрозуміти місце мозку в організмі почалися ще в далекому IV столітті, але головну роль займав



м'язовий орган – серце, мозку ж давали другорядну роль помічника. Справжні спроби пізнання почалися з точних анатомічних співвіднесень побудови мозку, автором котрих у XVI столітті став батько анатомії – Андреас Везалій. Активне дослідження структур та функцій мозку бере свій початок лише у 70-ті – 90-ті роки XIX століття [32]. Сучасний світ інтенсивно вивчає нервову систему, включно з мозком, спинним мозком і нервами. Нейронаука як дисциплінарна поєднала та вмістила в себе всі галузі знань про людський мозок та нервову систему. Вона має в собі багато нових та прогресивних дисциплін (нейробиологія, нейрофізіологія, клінічна нейронаука, нейропсихологія, нейрогенетика, нейролінгвістика та ін.).

Цікавою для розгляду у рамках вивчення пам'яті та уваги є концепція трьох структурно-функціональних блоків мозку. Її автором є засновник радянської нейропсихології – Лурія Олександр Романович. Так само вченого можна вважати одним з перших нейропсихологів в галузі спеціальної освіти. У свій час Олександр Романович був незадоволеним тим, що неврологічні теорії дослідження приділяють основну увагу опису та класифікації, які отримуються шляхом широких статистичних тестів (наприклад, тест IQ). Такі погляди, вважав Лурія О.Р., можуть призвести до змішування розуміння відставання у розвитку, яке спричинюють несприятливі соціальні обставини (зовнішні, екзогенні) та органічні порушення (внутрішні, ендогенні). Для нього неприйнятними були спроби вчених встановити прямий зв'язок між певною хворобою та її впливом на дисфункцію конкретної нейропсихологічної системи.

Олександр Романович розумів, що порушення інтелекту не є хворобою лише однієї системи мозку, що відповідальна за певну психологічну функцію. Для нього був очевидним взаємозв'язок психічних функцій, тому ураження хоч однієї функції у процесі розвитку або після нього призведе до різних неочікуваних результатів. Саме ці погляди та дослідження в цій сфері привели його до вивчення проблеми мозкової локалізації.

Нейропсихолог ніколи не локалізував психічні функції у відповідних ділянках головного мозку або не характеризував їх як продукт діяльності. Для нього різні ділянки мозку були компонентами функціональних систем, що долучаються до виконання складних психічних функцій. Тому міркувати про пошкодження певної ділянки ми можемо тільки, спираючись на її положення у функціональній системі та за місцем цієї функціональної системи у розвитку особистості [44].

Орієнтуючись на аналіз клінічних даних, Лурія О. Р. ввів в нейропсихологію структурно-функціональну модель роботи мозку людини. Модель дозволила поглянути на роботу вищих нервових процесів як одного цілого, чогось комплексного. Всі вищі психічні функції реалізуються тільки за участі в роботі всіх трьох блоків, на які умовно поділили мозок. Ці блоки є учасниками будь-якої діяльності людини та роблять внесок у її виконання. Функціонування блоків почергове та має таку послідовність: перший функціональний блок, другий функціональний блок, третій функціональний блок. Що стосується порушень, то найважчими вважаються порушення I та III функціональних блоків, які призводять до виникнення вторинних дизонтогеній та приносить ускладнення у клінічну картину. Розглянемо детальніше блоки:

I функціональний блок – енергетичний блок. Відповідає за регуляцію загального тону організму та стан бадьорості. Щодня людина сприймає великий обсяг інформації, щоб коректно усвідомлювати та перероблювати її особа має перебувати в оптимальних умовах для підтримання бадьорості. Саме від бадьорості залежить ступінь активації свідомості. Також від цього функціонального блока залежить здатність до відтворення в пам'яті потрібних вибіркового систем зв'язків, програмування власної діяльності та контролювання психічних процесів. Перший функціональний блок відповідає і за внесення змін при виникненні помилок у процесі діяльності. Отже, важливим він є і в процесі організації уваги, пам'яті та емоцій.

В структуру першого функціонального блоку входить лімбічна система, яка керує статевими рефлексамі, рефлексамі агресії, виконує оброблювання емоційної інформації та пізнавальної. Тобто блок відповідає також за підтримання нормального емоційного стану людини.

У разі виникнення порушення першого блоку можемо спостерігати виникнення неадекватних реакцій, людина швидко втомлюється та виглядає млявою, схильна до відтворення мимовільних рухових актів різного характеру (синкінезій), порушення м'язового тону: гіпертонус (підвищення м'язового тону), гіпотонус (пониження м'язового тону), різний ступінь рухової незграбності, виникнення дизартрії та дисграфії, вираженість вегетативних реакцій, хворобливість, псевдоліворукість, «мозаїчне» сприймання, порушення орієнтації у схемі тілі, виникають порушення сну та дихання, агнозії (соматична, лицьова, колірні).

II функціональний блок – гностичний блок. Відповідає за сприйняття інформації, її переробку та подальше зберігання. Ця інформація надходить до ГМ від довкілля та приймається організмом периферичними рецепторами (сприйняття аналізаторами: зоровим, слуховим, руховим). Також тут відбувається реалізація поведінки в усіх проявах. Блок вважається операціональним рівнем усталених автоматизмів та навичок.

Блок поділяється на три види зон в шарах кори: первинні зони, вторинні зони, третинні зони.

Первинні зони кори ГМ здійснюють аналізування інформації, яка надходить з зовнішнього світу. При порушенні один з видів подразників може не сприйматися, через відсутність надходження до якоїсь з аналізаторних систем (зорова, слухова, тактильна).

Вторинні зони кори ГМ займаються об'єднанням вже отриманої інформації від кожного аналізатора окремо. У разі дисфункції можемо спостерігати труднощі з об'єднанням окремих ознак у цілісний образ. Прикладом виступають афазії (Лурія О. Р., 1979).

Третинні зони ГМ поєднують інформацію від всіх основних аналізаторних систем організму, тому при порушенні орієнтування у просторі стає неможливим.

III функціональний блок – блок програмування. Відповідає за програмування психічної діяльності, регулює та контролює її перебіг. Тут відбувається створення плану дій та програм, контроль свідомої діяльності та поведінки відповідно до умов та вимог. Завдяки третьому блоку ми виконуємо етапи діяльності у певному порядку, контролюємо цю діяльність та порівнюємо остаточний результат з бажаним. В склад блоку входять моторні, премоторні та префронтальні відділи кори лобних часток мозку.

При дисфункції моторної кори як результат виникають парези та паралічі груп м'язів. Якщо є пошкодження премоторної кори, то у такої людини наявні проблеми в рухових навичках. Відсутність побудови довгострокових планів, неможливість формування цілей може сказати про порушення префронтальних відділів.

Про дисфункцію третього функціонального блоку можуть сигналізувати такі порушення: мовленнєві, дрібної моторики, графомоторні. Дитині важко орієнтуватися як в просторі, так і на аркуші паперу в зошиті. Виникає навчальна (відхилення у навчальній діяльності) або поведінкова дезадаптація. Дисфункція третього блоку може призводити і до зниження слухомовленнєвої пам'яті [14].

Отже, можемо зробити висновок, що будь-яка психічна функція реалізується сукупністю взаємодіючих зон мозку, котрі належать до цієї системи та привносять свої специфічні та характерні зміни в роботу. Тому, розуміємо, що при виникненні порушення хоч однієї ділянки, це тягне за собою вторинні порушення пов'язаних зон. Це робить неможливим ізольований розгляд порушень. Також суворе зв'язування психічних функцій з певними ділянками мозку є помилковим рішенням.

З цієї причини діагностика та корекція – система комплексних заходів для визначення всіх наявних порушень, визначення їх етіології та проведення

корекційно-розвиткової роботи для їх усунення. Найкращим буде проведення ранньої діагностики для визначення реабілітаційних заходів ранньої корекції порушень для запобігання виникнення вторинних.

Поставити діагноз спеціалістам дозволяє використання певних методик досліджень. Від організації діагностичних заходів будуть залежати результати обстеження та планування корекційної роботи з дитиною.

### **1.3. Психолого-педагогічна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку**

Початок ХХ століття та його друга половина – період, який запам'ятовується своїм бурхливим економічним розвитком. В результаті чого відбулося так зване «перетворення знання в неопосередковано продуктивну силу розвитку економіки й суспільства» [7, с. 11]. Розуміння ролі людини та її знань як запоруки активного розвитку технологій стає очевидним у цей час. На перший план виходить якість здобутих знань та можливість швидкого здобуття нових. З того часу і до тепер світові технології розвиваються та удосконалюються щохвилинно, що тягне за собою постійну потребу в висококваліфікованих та досвідчених працівниках.

Постійна метаморфоза освітніх програм – установка для відповідності нових поколінь до вже накопичених століттями знань та їх удосконалення, але, на жаль, не всі учні здатні подужати знання, що надаються в загальноосвітніх школах.

Для виявлення причин неуспішності деяких школярів, були проведені дослідження для виявлення кількісних та якісних характеристик психічних процесів, від яких і залежить оволодіння матеріалом. Дослідження виокремили когнітивний розвиток особистості та її якості. Тестування Біне-Сімона дозволило оцінити розвиток інтелектуального розвитку дітей, за якими відмічається низький рівень успішності.

Результати цього тестування дітей із ЗПР показали те, що їх інтелектуальний розвиток займає середні показники між нормою й рівнем дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, або за старою термінологією «розумовою відсталістю». Пізніше у 1999 році на основі дослідів, проведених Лебединською Кларою Самійлівною, буде доведено, що для групи дітей з порушенням розвитку когнітивної та емоційно-вольової сфери є посиленням навчання у загальноосвітніх закладах, але, для успішності досягнення результатів, програма повинна бути адаптована [18].

Досліджуючи історію виникнення звичного нам терміну «затримка психічного розвитку» можемо прослідкувати навіть те, як він звичайних термінів «недисциплінований» та «невстигаючий», які й нині використовуються стосовно дітей з нормою розвитку, але низькою мотивацією до навчання, ми переходимо вже до розуміння можливих причин виникнення – «мінімальна мозкова дисфункція» або «діти з прикордонною розумовою відсталістю».

Вже звичний термін для сьогодення запропонувала Сухарева Груня Єфимівна у 1959 році [37]. Введений був психологом та дефектологом Власовою Тетяною Олександрівною й лікар-психіатр Марія Семенівна Певзнер в 1960-1970 роках.

Міжнародна класифікація хвороб-9-го перегляду 1982 року відносила ЗПР до «прикордонної розумової відсталості», для якої характерним є IQ від 70 до 80. Наступна Міжнародна класифікація хвороб 1983 року перегляду включає затримку психічного розвитку до блоку «Порушення психічного розвитку» (F80-F89), для якого спільними ознаками є виникнення у період першого року (до 1 року) або у дитячому віці (від 1 року до 3); порушення або затримка розвитку функцій пов'язаних з біологічним розвитком ЦНС; для перебігу хвороби не характерні ремісії та рецидиви.

В деяких дослідях ЗПР входить в концепцію мінімальних мозкових дисфункцій (ММД). Особливо поширеним цей термін є в англо-американській літературі. Запроваджена ММД у 1966 році Семюелом

Клементсом і передбачає поєднання середнього чи вище середнього інтелекту з легкими, чи важкими порушеннями навчання або поведінки, які характеризують відхилення функціонування ЦНС.

Вивченням особливостей розвитку дітей з ЗПР присвятили свої роботи такі психологи, як: Лурія О. Р., Власова Т. О., Лебединська К. С., Певзнер М. С., Сухарева Г. Є., Єгорова Т. В., Лубовський В. І., Шевченко С. Г. та ін.

Порівнюючи ЗПР з іншими інтелектуальними порушеннями, можна виявити, що затримка зустрічається частіше і є небезпечнішою для виявлення на ранніх етапах розвитку. До молодшого шкільного віку такі відхилення у розвитку батькам можливо пов'язати з особливостями розвитку. Лише стабільні труднощі з освоєнням шкільного матеріалу і як результат погані оцінки, наштовхують на розв'язання проблеми шляхом обстеження вже молодшого школяра, але час для корекції порушень у ранньому віці вже упущено.

Що ж може нам допомогти зрозуміти, що у дитини можуть бути відхилення на ранніх етапах життя? Перше, що може сигналізувати про збій у розвитку є затримка ходи у немовля та затримка у розвитку мовлення.

До особливих морфологічних ознак відносяться низькі показники ваги та зросту [37]. Важкість діагностування новонародженої дитини полягає у відсутності важких органічних пошкоджень, лікар-педіатр лише може віднести дитину до «групи ризику» за неврологічним статусом або перинатальної енцефалопатії. У майбутньому, віці понад 1-2 років, ці показники можуть слугувати підґрунтям для постановки діагнозу мінімальної мозкової дисфункції, синдрому дефіциту чи порушення уваги, гіперактивності [12].

Згодом вчителі можуть впізнати таких дітей по їх ще несформованій особистості та неготовності інтелекту до засвоєння базового навчального матеріалу. Під час уроку такі учні не оперують необхідною для такого віку кількістю уявлень про світ навколо себе. Базові навчальні навички також на низькому рівні.

В наш час заведено вважати, що у підлітковому віці, від 10 до 12 років, розвиток дитини із ЗПР починає відповідати віковій нормі, але деякі вчені, серед яких Грибанова Г. В., наполягають на тому, що навіть у підлітковому віці у дітей з діагнозом ЗПР залишаються притаманні особливості розвитку [11].

Звичайно, не всі учні з дорослішанням досягають найліпших результатів, які будуть напряму пов'язані з корекційними заняттями та структурою дефекту дитини. Саме вивчення психолого-педагогічних характеристик вікового розвитку підштовхнула дослідників до необхідності класифікації дітей, які відчувають труднощі у навчанні.

Поширеною класифікацією ЗПР є описана Лебединською К. С. у 1982, в основу якої було покладено етіологічний принцип. Згідно з класифікацією розрізняють ЗПР: конституційного походження (головною є спадковість); соматогенне походження (виникає у результаті хронічних захворювань, інфекцій, алергії, стійкої астенії); психогенного походження (з'являється на основі несприятливих умов виховання); церебрально-органічного походження (є результатом порушень дозрівання головного мозку під час вагітності) [4, с. 51].

Затримка психічного розвитку – це уповільнений процес розвитку дитини. На заняттях з нею помітною стає затримка розвитку емоційної сфери при малопомітних порушеннях інтелектуальної сфери учня, або навпаки. Так, наприклад, присутня незрілість мислення, тобто відсутність аналізування довкілля дитиною.

У молодшому шкільному віці ігрова діяльність починає переходити у навчальну, у разі ЗПР, ігрові інтереси будуть домінувати. Відставання у розвитку всіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і т.п.) призводить до малого обсягу загального запасу знань та обмеження уявлень про навколишній світ [19].

Затримка розвитку характерна і для емоційно-вольової сфери. Старші дошкільники через інфантилізм, що притаманний для ЗПР, мають поведінку



молодших дошкільнят. У дитячому садочку відхилення помітити важко, бо, як й інші діти, вони віддають перевагу грі, поведінка безпосередня, погане опанування навичками самообслуговування. Вже в освітньому закладі помічається їх неготовність до навчання та виконання поставлених задач, також добре видно, що їм доволі важко дотримуватися розпорядку школи.

Шкільні інтереси відсутні, а завдання в заволодінні письмом та читанням є дуже важким процесом з причини недорозвинення здатності до усвідомленого аналізу звукової сторони мовлення, небажання виконувати аналіз звукового складу слів. Під час навчання можуть виникати головні болі, дитина швидко стомлюється та відвертається на вторинні стимули. Шкільна адаптація виявляється не простим завданням. Проявляють поведінку дітей з гіперактивністю.

Всі ці фактори призводять до зниження успішності дітей із затримкою психічного розвитку у навчанні, але правильно організований педагогічний підхід здатен усунути прояви психофізіологічного інфантилізму. Для спрощення адаптації дітей із затримкою психічного розвитку є необхідність перед вступом до школи віддати дитину на спеціальні підготовчі курси, на яких будуть проводитися заняття вчителем-дефектологом в корекційній групі. Але такі стійкі порушення (недостатність уваги, гіперактивність, дефект координації рухів, відставання мовленнєвого розвитку, важкість регуляції поведінки) залишатимуться.

У висновку можна сказати, що, не дивлячись на всі порушення розвитку, у дітей із затримкою психічного розвитку є всі можливості успішного інтелектуального розвитку.

#### **1.4. Особливості розвитку слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку**

Процес сприйняття інформації завжди починається з уваги, а закінчується накопиченням цієї інформації у довготривалій пам'яті, яка

відіграє провідну роль у збереженні знань, вмінь та навичок, таких необхідних для надбання життєвого досвіду. Залежить сприйняття та накопичення як від слухача, так і доповідача, тобто, як від учня, так і від вчителя або вихователя, тому важливою умовою успішного навчання є ознайомленість викладача з особливостями розвитку уваги дітей із затримкою психічного розвитку та їх однолітків з середньостатистичним психічним розвитком. Тому для вивчення проблеми невстигання деяких дітей за навчальною програмою виникла необхідність дослідження цієї групи з низькими показниками шкільної успішності.

Увага таких дітей не є стійкою, через те процес виконання завдання може розгортатися за двома сценаріями:

1. У першому варіанті високий рівень концентрації виникає лише на початковому етапі виконання і поступово зникає. Як результат діти припускаються помилок, виконання роботи неправильне і концентрація уваги на цьому виді діяльності повністю зникає;

2. У другому варіанті періоди максимальної уважності коливаються, що все одно призводить до тих самих помилок як і в першому варіанті.

Необхідно пам'ятати, що для першого класу звичним є концентрація на роботі протягом 5-7 хвилин.

Неуважність та відволікання в школі для дітей із ЗПР є звичною справою, тому для педагога стає найголовнішим повернути та утримати увагу такого учня, бо навіть незначні мимовільні збудники можуть стати цікавішими ніж навчальний матеріал. Практична частина уроку не має містити одноманітних завдань, які викличуть пригнічення концентрації та швидко стануть причиною втомленості. Виникають ці порушення не через просте небажання учня із ЗПР навчатися, а причина криється в функціональному або органічному порушенні центральної нервової системи, що стає перешкодою для зосередження на ігровій або навчальній діяльності. Постійне відволікання на заняттях робить неможливим нормальне засвоєння нових знань, умінь та навичок дитиною. Так і виникає хронічна неуспішність

дитини й стрімке зниження мотивації у навчальному процесі в закладах освіти.

Умови дистанційного навчання для учня із затримкою психічного розвитку ускладнює і так важкий процес здобуття та засвоєння нових знань. Переважний в умовах сьогодення вербальний матеріал є найгіршим серед іншого для сприйняття, а його розуміння не залежить від змісту. Це було доведено на основі досліджень Переслені Л. І..

Тому корекційна робота на усунення недоліків уваги повинна бути націлена на виховання посидючості, прищеплення старанності, виховання самоконтролю та розвиток довільної уваги.

«Мозок – це орган, який позначає за те, що ми називаємо розумом. Він – основа для мислення, почуттів, бажань, сприйняття, навчання і пам'яті, допитливості та поведінки. А без пам'яті ми не здатні ні на що, крім простих рефлексів і стереотипної поведінки» [45].

Kandel, Schwartz, and Jessell (2000) вважають, що «навчання – це процес, за допомогою якого ми здобуємо знання про світ, тоді як пам'ять – це процес, за допомогою якого ці знання кодуються, зберігаються і пізніше витягуються» [43].

Пам'ять – це важливий психологічний процес, який допомагає учням зберігати свій набутий шляхом навчання досвід (знання, навички, вміння).

Тобто пам'ять – це зміна поведінки, що викликана досвідом, а навчання – це процес набуття пам'яті [45].

Саме у молодшому шкільному віці пам'ять видозмінюється та відбувається перехід від мимовільної до довільної. За клінічними та психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що саме недостатньо сформовані мнестичні процеси (запам'ятовування, збереження, відтворення, пригадування, впізнавання, забування) є каменем спотикання у навчальній діяльності дитини.

Навіть слабкий дефіцит пам'яті може вплинути на успіх учня [45].

Пам'ять при затримці психічного розвитку є неміцною, обсяг для запам'ятовування є низьким, збережена у пам'яті інформація швидко забувається, слабкі механізми пам'яті. Заволодіння матеріалом повільне, засвоєнні знання є неповними, не мають достатньої точності. Запам'ятовування має переважно механічний характер. Тобто хоч і вдається досягти запам'ятовування інформації, але вона не є осмисленою та не є сприйнятою логічною пам'яттю.

Наочний матеріал запам'ятовується краще, ніж мовленнєвий стверджує Єгорова Т. В., а Иванов Е. С. у 1971 описав слабкість вищих форм пам'яті.

Також зазначають, що великий процент отримуваної інформації безслідно втрачається, через низький обсяг короткочасної та оперативної слухової пам'яті школяра.

За даними Власової Т. О. та Певзнер М. С., виникають проблеми під час вивчення матеріалу і через знижену довільну (цілеспрямовану) пам'ять. Тому отримані знання на довгий час не затримуються і швидко забуваються. Показники продуктивності коливаються. Також вчені повідомляють, що недостатня цілеспрямованість та брак сформованої функції самоконтролю можуть тягнути за собою недостатньо свідомо регульоване зосередження, тобто слабку довільну увагу.

Для кращого засвоєння матеріалу та компенсації порушення пам'яті педагог має застосовувати зовнішні та внутрішні опори (опосередковане запам'ятовування). Це дозволить розширити обсяг пам'яті. Тобто для розуміння та запам'ятовування необхідно проводити асоціативні зв'язки між знайомою, засвоєною інформацією та з новою. Якщо ж це не буде застосовано, то вербальний матеріал стане дуже складним для них. Тому вирішенням може стати, наприклад, коректно підібраний наочний матеріал, що залучить в процес зоровий аналіз [36].

Кальмикова Зінаїда Іллівна зазначала, що мимовільна пам'ять також є недорозвиненою, через що простий процес сприйняття для однолітків

перетворюється на ускладнену операцію для дітей з затримкою психічного розвитку.

Дослідження ж слухомовленнєвої пам'яті та уваги можна зустріти у професійній діяльності таких вчених: Певзнер М. С., Власова Т.О., Подобід В.Л., Лубовский В. І., Єгорова Т. В., Лурія О. Р.

З допомогою слухомовленнєвої уваги ми можемо фіксувати та обробляти вербальну інформацію, що надійшла через слуховий аналізатор, для її подальшого осмислення. Якщо ж слухомовленнєва увага зазнала пошкодження, тоді у людини можуть спостерігатися проблеми з розумінням зверненого мовлення.

«Слухова пам'ять – це здатність сприймати інформацію, яка подається усно, обробляти її, утримувати в пам'яті, а потім пригадувати її» [48].

Слухомовленнєва пам'ять – «це образна пам'ять, яка пов'язана з діяльністю слухового аналізатора і спрямована на запам'ятовування звуків: музики, шумів та ін.. Даний вид пам'яті характеризується тим, що людина, яка володіє ним, може швидко і точно запам'ятати сенс подій, логіку міркувань або будь-якого доказу, сенс тексту, що читається» [28].

На думку Лурія О. Р., структура недорозвитку пам'яті є неоднорідною, зумовлене наявністю багатоманітних порушень вищих кіркових функцій.

Також він зробив свій важливий внесок у дослідження особливостей слухомовленнєвої та слухозорової пам'яті. Вчений вивчав і пам'ять дітей із затримкою психічного розвитку. Так у ході експериментів було визначено, що обсяг пам'яті знаходиться на низькому рівні, якщо порівнювати з середньостатистичними показниками.

Властивим для дітей із ЗПР є порушення мовленнєвої пам'яті, що призводить до проблем з усним чи писемним мовленням [19].

На погляд Захарова В. В., слухомовленнєва пам'ять несамостійна, а її формування напряму залежить від інших пов'язаних психічних процесів. Разом з віком змінюється, і зміст пам'яті, і сама система формування.

Слухомовленнева пам'ять не є виключенням, тому і тут можемо спостерігати низький рівень. Але сам процес її формування протікає як і в інших дітей без особливих освітніх потреб.

Дем'янова Ю. Г. та Ю. Дауленскене вказують на те, що у переважної більшості дітей із затримкою психічного розвитку, наявні окремі порушення кіркових функцій мозку. Вплив цих порушень спостерігається і в роботі слухомовленневої пам'яті, фонематичного слуху, зорового гнозису, просторових уявлень та ін. [36].

Також варто зазначити, що саме слухова пам'ять здатна найдовше утримувати інформацію. Тому рекомендується якомога частіше виконувати вправи, спрямовані на збільшення обсягу та покращення концентрації сухої пам'яті та уваги. Щоденна свідомо концентрація уваги на звукові сигнали зовнішнього світу сприятиме розвитку слухової уваги та пам'ять, які розвиваються ліпше і за коротший час, ніж зорова.

## РОЗДІЛ 2

### ДІАГНОСТИКА СЛУХОМОВЛЕННЕВОЇ УВАГИ ТА ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### **2.1. Особливості діагностики дітей з затримкою психічного розвитку. Методики дослідження стану слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку**

Метою емпіричного дослідження було вивчення рівня слухомовленнєвої пам'яті та уваги у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Для реалізації мети були визначені наступні завдання емпіричного дослідження:

1. Обрання та опис методик для діагностики стану слухомовленнєвої уваги та пам'яті дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.
2. Проведення аналізу результатів, які були отримані під час констатувального етапу експерименту.
3. Підбір дидактичних ігор, спрямованих на розвиток слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку молодшого дошкільного віку, з орієнтуванням на результати дослідження.

Діагностичне обстеження було направлене на вивчення об'єму, швидкості запам'ятовування, готовності до відтворення матеріалу, тривалість збереження інформації у пам'яті.

Отримання результатів дослідження носило збірний характер і почалося під час проходження практики в спеціальній загальноосвітній школі в грудні 2021 року, продовжився у процесі практики в період з лютого по квітень 2023 року на базі навчально-виховного комплексу з інклюзивною

формою навчання та закінчився у жовтні 2023 року в гімназії з інклюзивною формою навчання.

В емпіричному дослідженні брали участь 10 учнів 1-го, 3-го, 4-го класів віком від 8 до 11 років.

Якісний склад групи емпіричного дослідження (Таблиця 2.1.):

Таблиця 2.1.

**Якісний склад групи дітей молодшого шкільного віку із ЗПР для проведення емпіричного дослідження**

<i>№</i>	<i>Ім'я, прізвище</i>	<i>Клас</i>	<i>Рівень підтримки</i>	<i>Адаптація/ Модифікація</i>	<i>Діагноз</i>
1.	Сергій Щ.	1 клас	2 рівень підтримки	Адаптація освітньої програми усіх навчальних предметів	F 83
2.	Олександр З.	1 клас	2 рівень підтримки	Адаптація освітньої програми усіх навчальних предметів	F 83
3.	Катерина К.	3 клас	3 рівень підтримки	Адаптація освітньої програми усіх навчальних предметів	F 83
4.	Іван М.	3 клас	2 рівень підтримки	Адаптація змісту навчання, освітніх програм навчальних предметів.	F 83
5.	Дмитро О.	3 клас	2 рівень підтримки	Адаптація змісту навчання, освітніх програм навчальних предметів.	F 83
6.	Михайло Д.	4 клас	4 рівень підтримки	Адаптація освітньої програми усіх навчальних предметів	F 83, ЗНМ ІІІ
7.	Іван Д.	4 клас	4 рівень підтримки	Адаптація освітньої програми усіх навчальних предметів	F 83
8.	Макар С.	4 клас	2 рівень підтримки	Адаптація змісту навчання, освітніх програм навчальних предметів	F 83, F90.1, ЗНМ ІІІ
9.	Владислав Р.	4 клас	2 рівень підтримки	Адаптація змісту навчання, освітніх програм навчальних предметів	F 83
10.	Андрій Л.	4 клас	3 рівень підтримки	Адаптація освітньої програми усіх навчальних предметів	F 83, F 06.8

Методики для проведення діагностики слухомовленнєвої уваги та пам'яті було обрано та модифіковано, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня, його вік та спираючись на можливості дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Формою проведення дослідження була індивідуальна.

Обрані такі методики для дослідження стану слухомовленнєвої уваги та пам'яті дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку (Таблиця 2.2.):



Таблиця 2.2.

## Діагностичні методики для проведення емпіричного дослідження

<i>Назва</i>	<i>Мета методики</i>	<i>Інструкція</i>
Методика «Запам'ятовування 10 слів» (Автор: Лурія О. Р.)	Дослідження обсягу слухомовленнєвого запам'ятовування. Дослідження швидкості запам'ятовування запропонованого обсягу слів. Дослідження обсягу відтворення через певний проміжок часу. Дослідження особливостей мнестичної діяльності. Дослідження особливості слухового, зокрема фонематичного, сприйняття.	Спеціаліст пояснює учню, що зараз йому будуть зачитані 10 слів, які не є пов'язаними між собою. Дитина повинна уважно слухати та запам'ятати якомога більше слів з запропонованих. Після завершення зачитування слів фахівцем, школяр називає слова, які йому вдалось запам'ятати. Повторені слова можуть бути виголошені у вільному порядку. Процедура може бути повторена через певний проміжок часу.
Методика «Запам'ятай двозначні числа» (Автор: Ахмеджанов Е. Р.).	Дослідження короткочасної слухомовленнєвої пам'яті.	Спеціаліст пояснює учню, що зараз вона почує числа, які їй необхідно запам'ятати. В методиці ці числа є двозначними, але для використання для обстеження слухомовленнєвої уваги та пам'яті молодших школярів, були взяті однозначні числа. Після звукового сигналу дитина має записати або назвати числа, які їй вдалось запам'ятати.
«Дослідження опосередкованого запам'ятовування» (Модифікований варіант методики Леонтьєва О. М.)	Дослідження рівня розвитку опосередкованої пам'яті. Допомагає обстежити особливості мислення, здібності до мовленнєвого опосередкування пізнавальної задачі.	Для проведення методики використовується набір зображень з предметами, які будуть супроводжувати слова. Цей набір карток має бути обережно розкладеним спеціалістом на столі перед учнем. Дитині пояснюється, що зараз їй будуть названі слова, які вона має запам'ятати. Для полегшення задачі вона має обирати зображення, яке буде нагадувати це слово. Після виголошення дорослим всіх слів,

		зображення прибираються на певний проміжок часу. По закінченню часу у довільному порядку спеціаліст демонструє ці зображення, а дитина відтворює
Методика «Переказ тексту» (Автор: Ахугіна Т. В.)	Дослідження здатності до переробки слухової інформації (перетворення почутих слів в значення, утримання змісту тексту в слухомовленнєвій пам'яті). Вивчення стану функцій програмування та контролю (виділення сенсу тексту, загальмування побічної інформації), а також мовленнєвих функцій.	Учня просять уважно слухати для можливості подальшого відтворення тексту. Дорослий зачитує дитині текст байки «Галка і голуби» Л. Толстого, яка містить звукову схожість назв персонажів, що робить дослідження сенситивним до міцності звукових слідів.
Методика «Парні асоціації» (Автор: Критська В. П.).	Дослідження логічної (сміслової) і механічної слухомовної пам'яті.	Дитині пояснюється, що зараз спеціаліст буде називати їй 10 пар слів. Школяр має запам'ятати друге слово в кожній парі слів. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку виголошується додаткова інструкція з прикладом відтворення завдання. Згодом дорослий називає перше слово, а учень має відтворити по пам'яті друге слово в кожній з пар. Методика містить в собі два набори слів ( перший – слова з сильним асоціативним зв'язок між словами, другий – слабкий асоціативний зв'язок між словами). Набори слів перевіряються по чергово та без пояснення наявності чи відсутності зв'язку між словами).

## **2.2. Результати емпіричного дослідження слухомовленнєвої пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку та їх аналіз**

В результаті проведення експериментального дослідження було отримано наступні результати:

1. За допомогою методики «Запам'ятовування 10 слів» (Автор: Лурія О. Р.) було доведено, що для дітей молодшого шкільного віку із ЗПР є притаманні низькі та середні показники обсягу запам'ятовування усної інформації; характерним є коливання концентрації протягом виконання завдання методики, що суттєво впливало на результати дослідження; швидкість запам'ятовування мовленнєвого матеріалу низька; засвоєнні слова швидко забуваються через короткий проміжок часу без додаткового підкріплення внаслідок постійного повторення; самостійна побудова асоціативних зв'язків для міцнішого запам'ятовування здебільшого повністю відсутня.

2. Методика «Запам'ятай двозначні числа» (Автор: Ахмеджанов Е. Р.) дозволила оцінити короткочасну слухомовленнєву пам'ять молодших школярів із ЗПР та показала, що в них спостерігаються низькі показники короткочасного утримання в пам'яті однозначних чисел, але з віком обсяг короткочасної пам'яті зростає при усвідомленні необхідності повторення чисел для кращого запам'ятовування; також діти із ЗПР часто замінюють числа та поняття на інші схожі за звучанням/ті, що мають змістовий зв'язок особисто для нього.

3. У ході проведення методики «Дослідження опосередкованого запам'ятовування» (Модифікований варіант методики Леонтьєва О. М.) було доведено, що запам'ятовування слухомовленнєвого матеріалу, який підкріплюється візуальним образом та створенням асоціативних зв'язків між зображенням та словом, збільшує обсяг запам'ятованих слів, якщо дитині вдалось усвідомлено побудувати міцні зв'язки.

4. Шляхом проведення методики «Переказ тексту» (Автор: Ахутіна Т. В.) було продемонстровано, що молодші школярі із ЗПР здатні до переробки слухової інформації, але переказаний текст є досить спрощеним, більшість інформації втрачається, осмислення тексту досить низьке і відбиваються в пам'яті лише прості дії та постійно повторювані персонажі, концентрація у ході прослуховування тексту падає в середині, що дається в знаки під час переказу. Стан функцій програмування та контролю, мовленнєвих функцій мають низькі показники.

5. Методика «Парні асоціації» (Автор: Критська В. П.) продемонструвала та довела, що механічне запам'ятовування переважає над осмисленим у дітей із ЗПР. Обсяг механічного запам'ятовування залишається низьким, але зі зростанням збільшується. Дитина відчуває значні труднощі у процесі самостійного знаходження взаємозв'язку слів, тому здебільшого він ігнорується.

Проаналізуємо отримані результати:

*1. Методика «Запам'ятовування 10 слів» (Автор: Лурія О. Р.).*

Методика передбачала виявлення обсягу та швидкості слухомовленнєвого запам'ятовування певної кількості слів, здатність до повторного відтворення, здатності дитини до цілеспрямованої та тривалої роботи зі слухомовленнєвим матеріалом.

Результати виконання методики представлено в таблиці 2.1. та на рис.2.1.

*Таблиця 2.1.*

**Кількісні показники виконання діагностичної методики  
«Запам'ятовування 10 слів» (Автор: Лурія О. Р.) дітьми молодшого  
шкільного віку із ЗПР (у %)**

<i>Ім'я, прізвище</i>	Сергій Щ.	Олександра З.	Катерина К.	Іван М.	Дмитро О.	Михайло Д.	Іван Д.	Макар С.	Владислав Р.	Андрій Л.
---------------------------	-----------	---------------	-------------	---------	-----------	------------	---------	----------	--------------	-----------

<b>Результати методики</b>	28%	38%	42%	46%	52%	34%	32%	52%	50%	40%
----------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

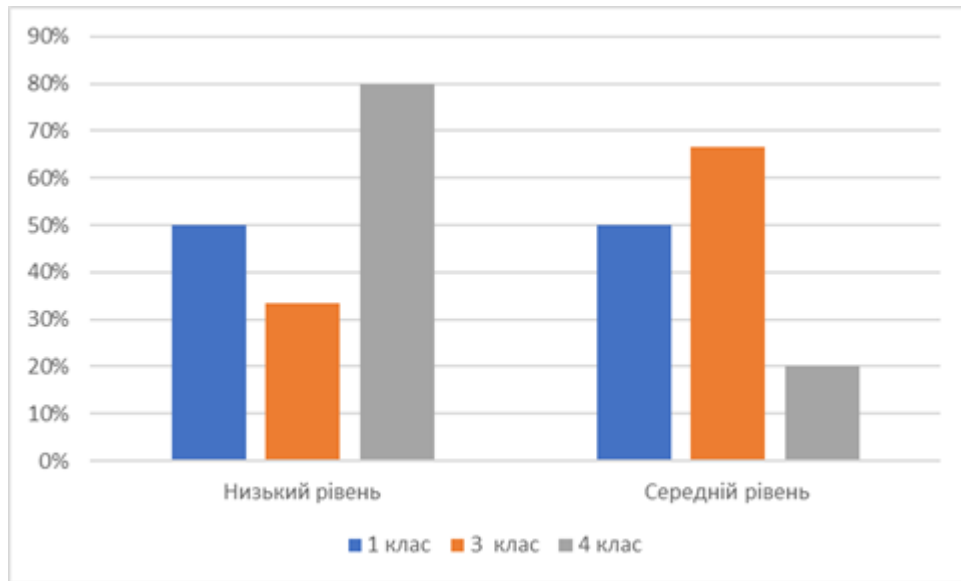


Рис.2.1. Рівні виконання дій методики «Запам'ятовування 10 слів» (Лурія О. Р.) по класам.

Результати показали низький та середній рівні, 50% – низький та середній рівні в першому класі, 33, 33% – низький рівень у третьому класі та середній рівень – 66, 67%, в 4 класі 80% – низький та 20% – середній. В загальній кількості учнів всіх класів низький рівень мають 6 учнів та середній рівень – 4 учні.

У ході обстеження слова вимовлялись чітко та з відповідним інтервалом для кращого сприйняття. Під час порядку відтворення здебільшого учнями першими називались перші два-три слова, наступними – останні слова, які вони почули. В цьому добре простежується слабка концентрація дітей із ЗПР. Здебільшого зосередженість знижувалась в середині прослуховування слів.

Наступні повторення слів хоч і збільшували показники відтворення шляхом доповнення словами передостанніми та словами, що називалися одразу після перших трьох-чотирьох. Незмінним серед всіх повторень

залишалось першочергове називання перших слів та останніх, але зі збільшенням слів втрачалась послідовність.

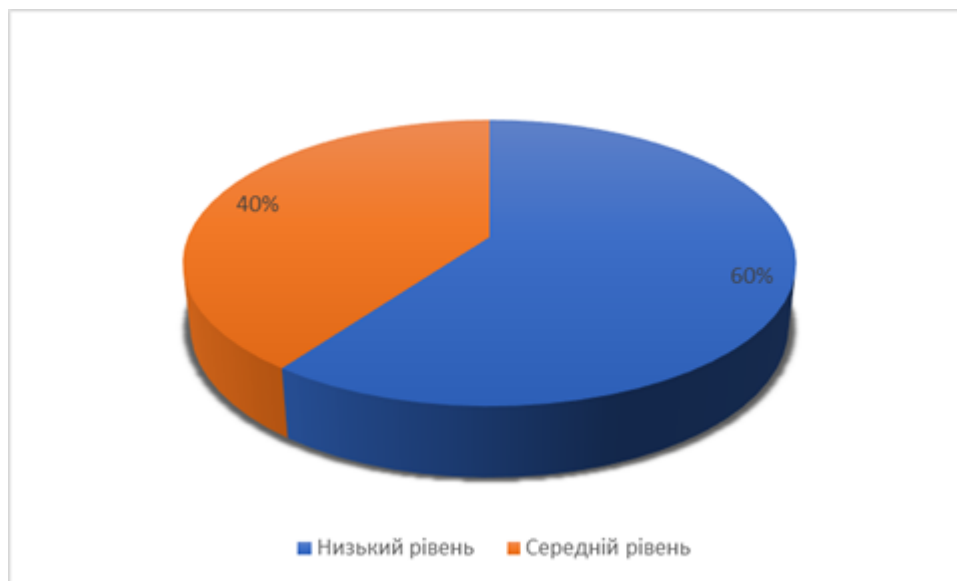


Рис.2.2. Співвідношення низького та середнього рівнів в усіх класах разом.

Результати показали, що загалом в учнів всіх класів: 60% - низький рівень слухомовленнєвої уваги та пам'яті і 40% показали середній рівень загалом. Отримані результати наголошують на важливості збільшення обсягу та концентрації слухомовленнєвої уваги та пам'яті дітей молодшого шкільного віку із ЗПР.

2. *Методика «Запам'ятай двозначні числа» (Автор: Ахмеджанов Е. Р.).*

Методика направлена на визначення слухомовленнєвої механічної пам'яті дітей молодшого шкільного віку.

Результати виконання методики зображені на таблиці 2.2 та на рис.2.3.

*Таблиця 2.2.*

**Кількісні показники виконання діагностичної методики «Запам'ятай двозначні числа» (Автор: Ахмеджанов Е. Р.) дітьми молодшого шкільного віку із ЗПР (у %)**

<i>Ім'я, прізвище</i>	Сергій Ш.	Олександра З.	Катерина К.	Іван М.	Дмитро О.	Михайло Д.	Іван Д.	Макар С.	Владислав Р.	Андрій Л.
<i>Результати методики</i>	16, 67%	25%	25%	16, 67%	16, 67%	16, 67%	25%	33, 33%	25%	33, 33%

За допомогою методики називання чисел вдалося визначити, що розвиток слухомовленневої механічної пам'яті у молодших школярів знаходиться на низькому рівні, що видно в таблиці 2.2. У 1 класі діти змогли відтворити 2-3 числа, в 3 класі – 2-3 числа, в 4 класі – 2-4 числа.

Методика була модифікована для використання її у ході обстеження молодших школярів. Двозначні числа були замінені однозначними для легшого сприймання учнями молодших класів. Використання числових рядів дозволяє дослідити запам'ятовування без усвідомлення логічного зв'язку між названими словами.

Найкращі результати показали учні четвертого класу, які пошепки повторювали числа. Деякі повторювані числа замінялися іншим, що призводило до помилок.

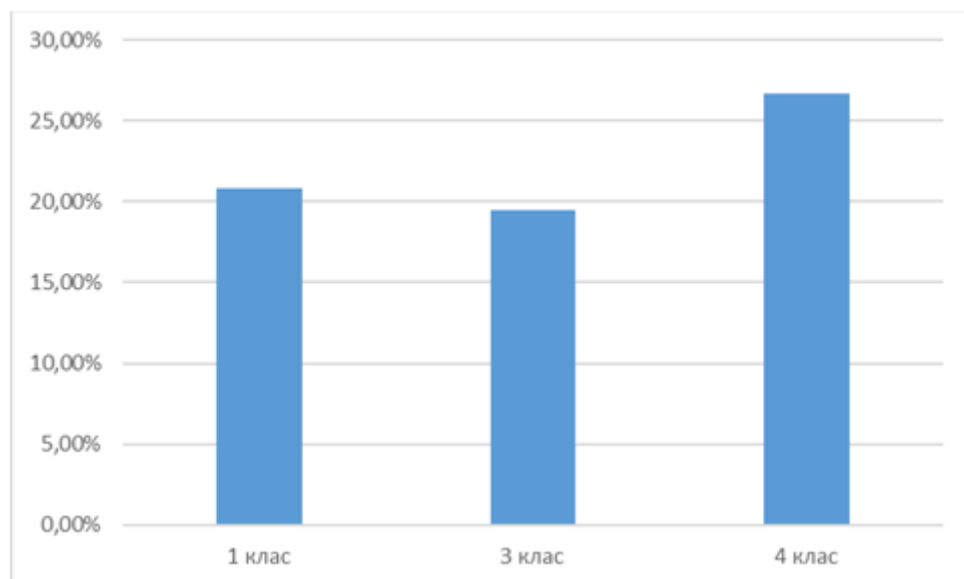


Рис.2.3. Співвідношення результатів обстеження в усіх класах разом.

На рис.2.3 представлено, що найкращі результати показали учні четвертого класу, які, наприклад, для кращого запам'ятовування пошепки повторювали числа, але у ході повторювання числа замінялися іншим, що призводило до помилок.

Хоча під час навчання саме механічна пам'ять є переважаючою, але низькі результати дослідження показують, що розвитку та корекції потребує і цей вид пам'яті.

### *3. Методика «Дослідження опосередкованого запам'ятовування» (Модифікований варіант методики Леонт'єва О. М.)*

Дослідження розпочалось з ознайомлення дітей з набором карток, які вони з захопленням вивчали. Діти активно називали зображені об'єкти. В деяких випадках учень називав можливі дії з зображеним об'єктом, але назву пригадати не міг. Незнайомі картки були вилучені.

Після обговорення та вивчення карток була проведена інструкція з роз'ясненням подальших дій. При виникненні труднощів з розумінням пояснення, інструкція роз'яснювалась повторно.

У ході встановлення зав'язків між словом та картокою, школярі старшого віку обирали, орієнтуючись на власний досвід, тому всі побудовані асоціативні зв'язки були індивідуальні, діти ж молодшого віку поспішно та іноді необґрунтовано пов'язували слова з картинками, підкріплюючи зв'язок другорядними зв'язками, які були важкими для пригадування. У деяких випадках картка обиралась завчасно, що надалі викликало плутанину в асоціативних зв'язках.

У другій серії результати запам'ятовували зросли. До слів, які швидко і добре відтворювались у першій серії додалися 1-2 слова. Одна дитина в першій та другій серії продемонструвала однакові результати. У першій серій була названа така кількість слів : 1 клас (3-4 слова); 3 клас (4-8 слів); 4 клас (6-9 слів). Загалом друга серія показала такі результати: 1 клас (4 слова); 3 клас (6-7 слів); 4 клас (7-9 слів).



З результатами проведення серії 1 та серії 2 можна ознайомитись в таблиці 2.3:

*Таблиця 2.3.*

**Кількісні показники виконання діагностичної методики  
«Дослідження опосередкованого запам'ятовування» (Модифікований  
варіант методики Леонт'єва О. М.) дітьми молодшого шкільного віку із  
ЗПР**

<i>Ім'я, прізвище</i>	<i>Результати методики</i>	
	<i>Серія 1</i>	<i>Серія 2</i>
Сергій Щ.	3	4
Олександра З.	4	4
Катерина К.	4	6
Іван М.	5	7
Дмитро О.	8	7
Михайло Д.	6	7
Іван Д.	7	9
Макар С.	9	8
Владислав Р.	7	8
Андрій Л.	8	8

Отже, на основі рис. 2.4 можна зробити висновок, що слухомовленнєве запам'ятовування, підкріплене наочністю, значно зростає у ході росту дитини, що можна поняти збільшенням чуттєвого досвіду молодшого школяра. Таке збільшення знань про об'єкти дозволяє побудувати міцніші асоціативні зв'язки між словом та карткою, що з меншою імовірністю призведе до забування чи підміною іншим словом.

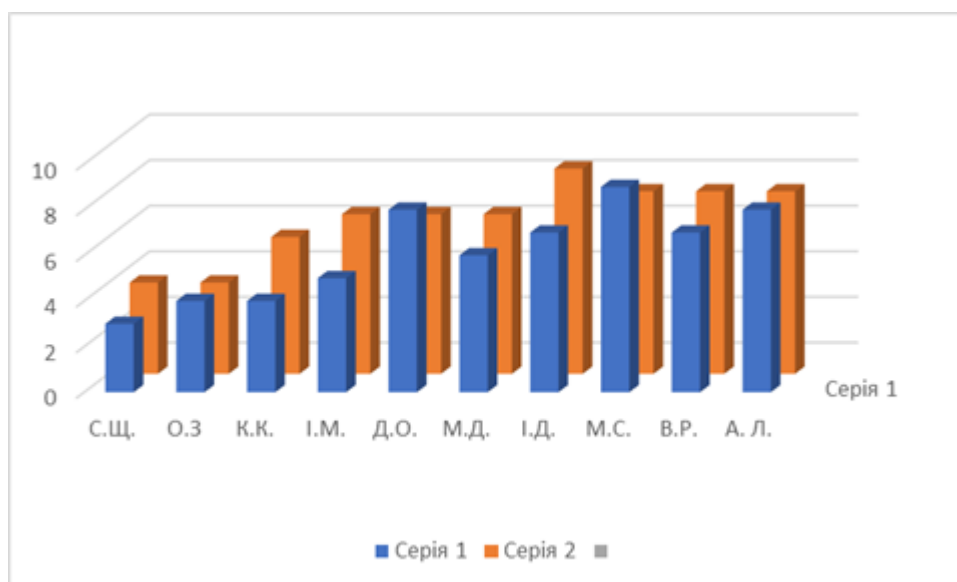


Рис.2.4. Співвідношення результатів учнів першої та другої серії

#### 4. Методика «Переказ тексту» (Автор: Ахутіна Т. В.).

Для проведення дослідження було обрано текст, запропонований автором методики, який складався з семи речень. Перед читанням розповіді, з учнями була проведена бесіда, спрямована на усвідомлення дитиною необхідності запам'ятати зміст складових частин тексту. Після зачитування байки школяр починав відтворювати запам'ятоване, спираючись на створені ними опорні зображення.

Таблиця 2.4.

**Кількісні показники виконання діагностичної методики «Переказ тексту» (Автор: Ахутіна Т. В.) дітьми молодшого шкільного віку із ЗПР**

<i>Ім'я, прізвище</i>	<i>Речення</i>						
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
Сергій Щ.	+	+	-	-	-	-	-
Олександра З.	-	-	+	-	+	+	-
Катерина К.	-	-	+	-	+	+	-
Іван М.	+	+	-	-	+	-	+
Дмитро О.	+	+	+	-	-	+	+
Михайло Д.	+	-	-	-	+	+	+

Іван Д.	+	-	-	-	+	+	+
Макар С.	+	+	+	-	+	-	+
Владислав Р.	+	-	+	-	-	+	+
Андрій Л.	+	+	-	+	-	-	+

На рис 2.5 видно, що найменший показник відтворення (1 учень) має четверте речення, яке знаходилось в середині байки. Найбільша кількість відтворення (8 учнів) – 1 речення, 7 учнів відтворило 7 речення, однакова кількість (6 учнів) – 5 та 6 речення, однакова кількість відтворення спостерігається і у 2 та 3 реченні – 5 учнів. Найкраще запам'ятовувались простіші речення та називались здебільшого основні дії з виключенням з власної розповіді уточнень. Добре простежується і зростання показників в 3 та 4 класі: 2 речення з усього тексту – 1 клас (1 учень); 3 речення – 1 клас (1 учень), 3 клас (1 учень); 4 речення – 3 клас (1 учень), 4 клас (4 учні); 5 речень – 3 клас (1 учень), 4 клас (1 учень).

Методика підкреслила важливість використання візуального супроводження у процесі вербального запам'ятовування.

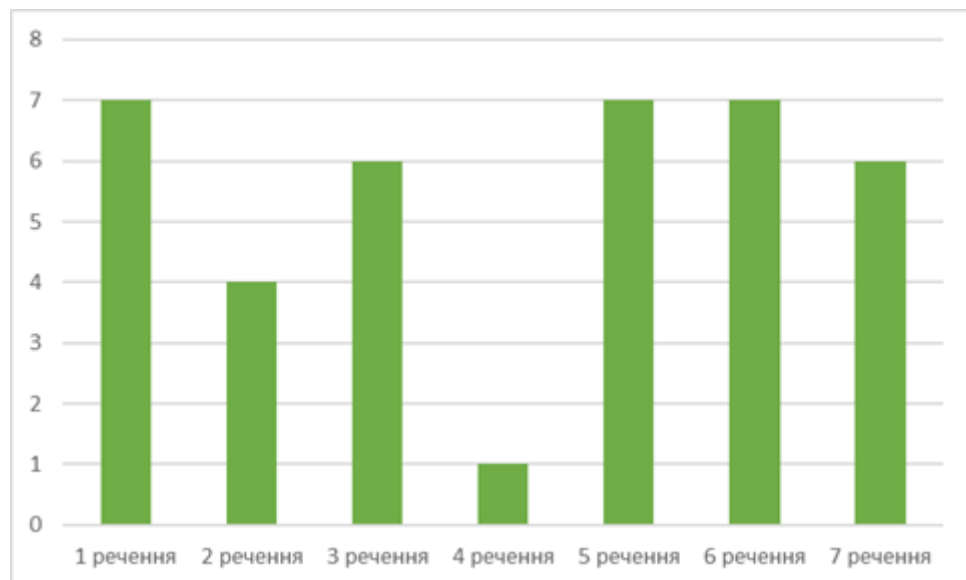


Рис.2.5. Співвідношення частоти пригадування різних речень в тексті

5. Методика «Парні асоціації» (Автор: Критська В. П.).

У ході дослідження дитині були представлені пари слів з сильним та слабким асоціативними зв'язками. При середньостатистичному розвитку дитиною краще відтворюються пари слів з сильним асоціативним зв'язком, але у випадку ЗПР для запам'ятовування характерним є механічність (таблиця 2.5). Виникає це через порушення мислення, що призводить до труднощів у всіх мисленневих процесах, тому для школяра важко пов'язати між собою два слова, які є об'єднані смисловим зв'язком.

Таблиця 2.5.

**Кількісні показники виконання діагностичної методики «Парні асоціації» (Автор: Критська В. П.) дітьми молодшого шкільного віку із**

**ЗПР (у %)**

<i>Ім'я, прізвище</i>	<i>Сильний асоціативний зв'язок між словами</i>	<i>Слабкий асоціативний зв'язок між словами</i>
Сергій Щ.	20%	30%
Олександра З.	30%	30%
Катерина К.	30%	20%
Іван М.	30%	40%
Дмитро О.	40%	50%
Михайло Д.	20%	30%
Іван Д.	30%	40%
Макар С.	50%	60%
Владислав Р.	40%	50%
Андрій Л.	30%	30%

Добре видно переважання механічного запам'ятовування і на рис.2.5. Кращих результатів досягли учні четвертого класу, що свідчить про збільшення обсягу механічної пам'яті з віком. Загалом учня було названо 20 пар слів, з яких 10 пар слів з сильним асоціативним зв'язком, а інші 10 – має

слабкий асоціативний зв'язок. В ході дослідження було відтворено: 1 клас (4 слів з сильним зв'язком та 6 зі слабким зв'язком), (6 слів з сильним зв'язком та 6 зі слабким зв'язком); 3 клас (6 слів з сильним зв'язком та 4 зі слабким зв'язком), (6 слів з сильним зв'язком та 8 зі слабким зв'язком), (8 слів з сильним зв'язком та 10 зі слабким зв'язком); 4 клас (4 слів з сильним зв'язком та 4 зі слабким зв'язком), (10 слів з сильним зв'язком та 12 зі слабким зв'язком), (8 слів з сильним зв'язком та 10 зі слабким зв'язком), (6 слів з сильним зв'язком та 6 зі слабким зв'язком), (6 слів з сильним зв'язком та 8 зі слабким зв'язком).

Отримані результати можуть свідчити про невміння молодших школярів використовувати раціональні прийоми запам'ятовування та відтворення вербальної інформації.

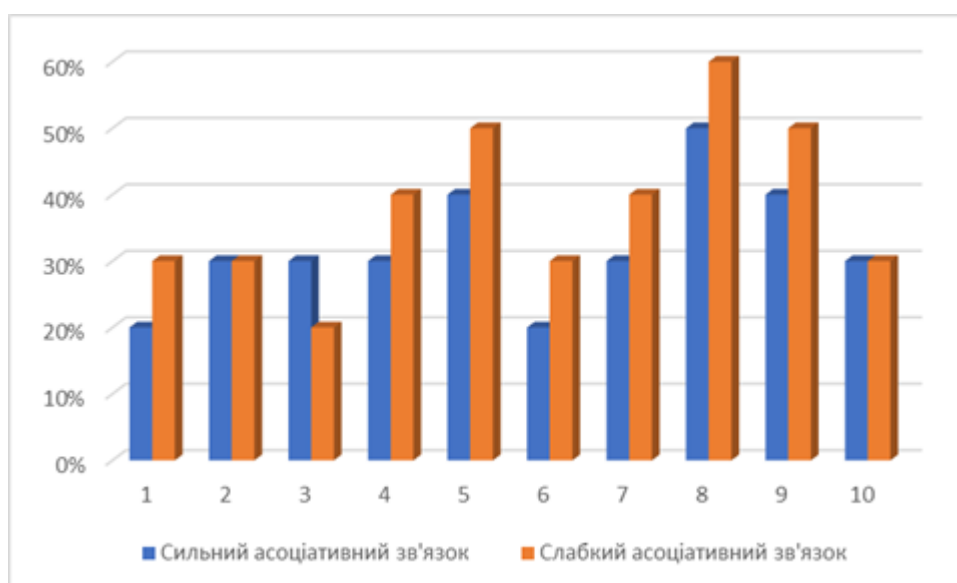


Рис.2.4. Співвідношення результатів запам'ятовування двох груп слів в учнів

Отже, на основі отриманих даних і результатів їхнього аналізу зазначимо, що обсяг і швидкість слухомовленнєвої уваги та пам'яті може варіюватися в залежності від індивідуальних особливостей, але переважно обсяг короточасної та довготривалої пам'яті є недостатнім в порівнянні з нормотиповими однолітками. Пам'ять дітей із затримкою психічного

розвитку має здебільшого механічний характер, через виникнення важкості в формуванні асоціацій та пошуку взаємозв'язків між словами. Когнітивні обмеження роблять процес запам'ятовування числових значень та подальшому відтворенню їх важким та непродуктивним. Діти із ЗПР відчують труднощі у сприйнятті, аналізуванні та точному переказі матеріалу, який був сприйнятий слуховим аналізатором через те, що наявна слабка концентрація, швидка втомлюваність та низька осмисленість сприйнятого матеріалу.

### **РОЗДІЛ 3.**

## **КОРЕКЦІЯ СЛУХОМОВЛЕННЄВОЇ УВАГИ ТА ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

### **3.1. Особливості організації корекційної роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку**

Ще у 2011 році Кабінет Міністрів України постановив, що «особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість» [30].

Тобто процес навчання та корекції недоліків розвитку є нерозривними та взаємопов'язаним, бо саме розвиток можливостей дитини полегшує шлях до успішного виконання освітньо-виховної мети. Навчання дітей з затримкою психічного розвитку відбувається за спеціальними програмами та планом, які включають корекційно-розвитковий компонент.

В програмі з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку «Корекція розвитку» визначено таку мету корекційно-розвиткових занять за Сак Т. В., Прохоренко Л. І. : «Метою корекційно-розвиткових занять для учнів із затримкою психічного розвитку визначено

формування пізнавальної, предметно-практичної та навчальної діяльностей, мовлення, емоційно-вольової сфери».

Автори програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку «Корекція розвитку» Логвіна І. П., Кучеренко Ю. О. вбачають таку мету своєї програми з «Корекція розвитку» : «Метою корекційно-розвиткової роботи визначено формування здорової особистості школярів із затримкою психічного розвитку, корекція їх соціально-емоційних порушень, пізнавальної діяльності, спілкування та створення умов для розкриття їх особистісного потенціалу».

На основі мети корекційно-розвиткової роботи можна виділити такі завдання:

1. Розвивати всі види сприймання (за провідним аналізатором, за формами існування матерії) (Рис.3.1).

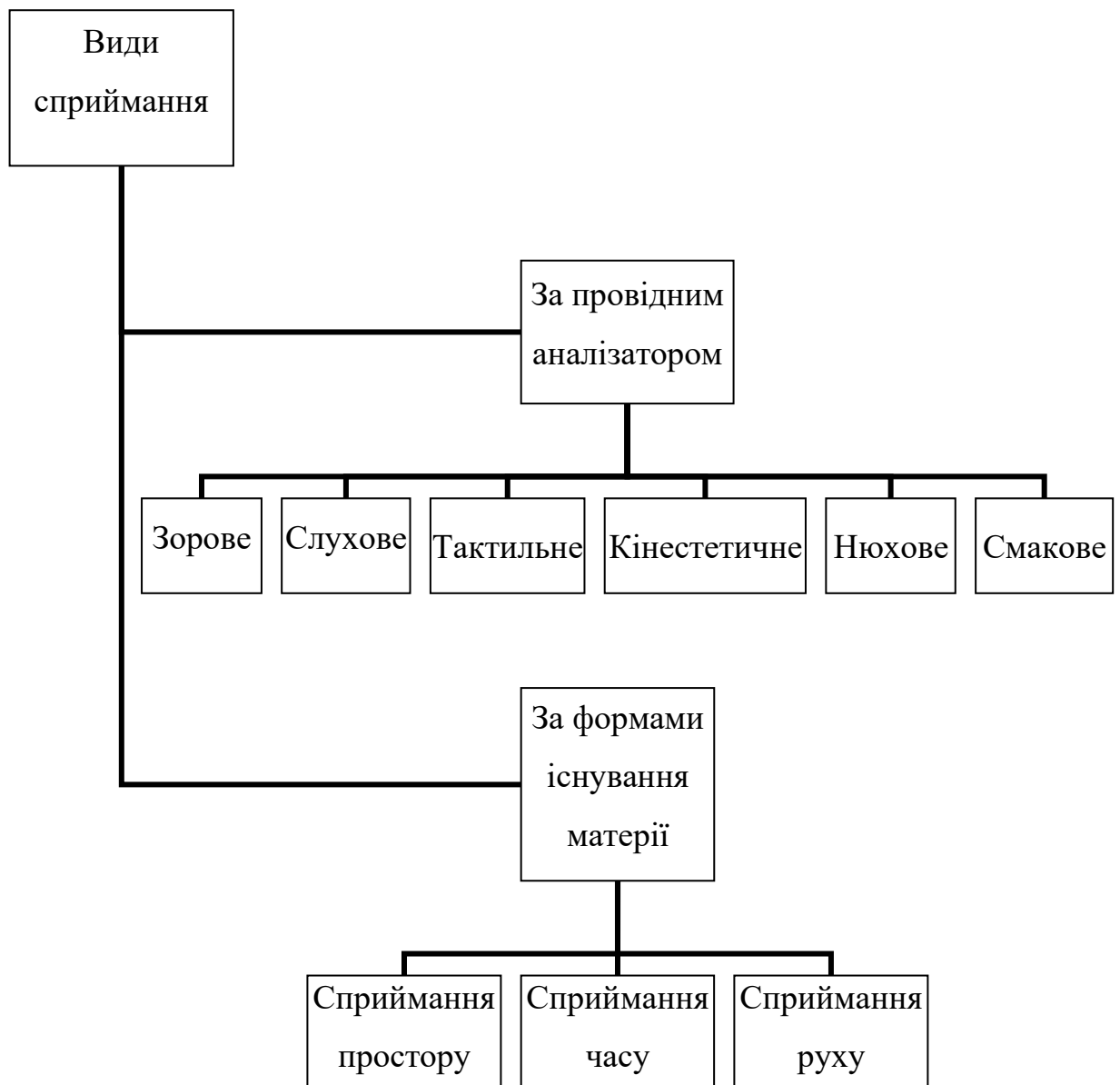


Рис.3.1. Класифікація видів сприймання за провідним аналізатором та за формами існування матерії

У процесі ознайомлення дитини із ЗПР з довідками шляхом залучення всіх видів сприймання у неї не тільки збільшується загальний обсяг знань про навколишній світ, а відбувається розвиток мислення і вона починає усвідомлювати зв'язки між предметами та явищами, спостерігається розвиток мовлення.

2. Розвивати емоційно-вольову сферу шляхом мотивації діяльності й зміцнення працездатності дитини. Учень вчиться концентрувати свою увагу на необхідній діяльності, визначати та дотримуватися її мети, розуміти



можливі способи досягнення цієї мети та вміти робити адекватну оцінку результату цієї діяльності.

3. Стимулювання дитини до самостійного опанування знаннями, їх оперування ними на високому рівні та допомога під час засвоєння нової інформації, розвиток умінь проводити спостереження та набуття досвіду практичного навчання на низькому рівні.

4. Включати в корекційно-розвиткову роботу лікувально-оздоровчі заходи для уникнення поза межного (охоронного) гальмування у дітей з причини сильного нервового перенапруження. Оскільки діти з особливими освітніми потребами швидко втомлюються, то необхідним є постійна зміна виду діяльності на заняттях для зниження напруги та відпочинку.

6. Надавати індивідуальну допомогу кожному учню, орієнтуючись на його потреби та можливості.

7. Фіксувати результати кожної дитини у процесі проведення динамічного спостереження.

8. Будувати весь процес навчання з урахуванням всіх сторін психічної діяльності.

9. Надавати всі необхідні корекційно-розвиткові послуги (допомогу) за потреби у цьому [6, с. 34].

Для проведення з дитиною із ЗПР результативної корекції, фахівцям та батькам необхідно дотримуватися певних умов організації своєї діяльності: [24, с. 59]

1. Ранній початок корекційної допомоги дитині із затримкою психічного розвитку.

Як вже зазначалось, діагностувати затримку психічного розвитку у ранньому віці доволі важко, тому ранній початок надання учню корекційної допомоги хоч і є однією з базових умов, яка обумовлює ефективність та результативність всієї діяльності, але більшість батьків намагаються не помічати явних відмінностей та чекають їх зникнення з віком, не звертаючись до спеціалістів. Лише під час визначення готовності

майбутнього учня до школи стає зрозумілим неможливість виконання звичних для цього віку вимог дитиною із ЗПР, але цінний час для надання корекційно-розвиткових робіт вже втрачено.

Батьків має занепокоїти «зручність» дитини та її знижена активність в порівнянні з іншими дітьми. Родиною повинен бути передбачений вільний час для спілкування з дитиною. У процесі гри або спільного виконання завдань можна помітити безініціативність малечі до комунікації з дорослими, невміння слухати його та виконувати спільну діяльність. Стикаючись з перешкодами під час виконання доручень малюк не просить про допомогу дорослих. У дошкільних закладах та гуртках, які вона може відвідувати, необхідно дізнаватися про рівень засвоєння навчальної програми, труднощі та успіхи, що виникають на шляху навчання, її взаємодію з однолітками, виконання поставлених перед нею завдань.

Під час прогулянок та вдома зверніть увагу на поставлені запитання протягом дня та їх кількість. Діти з нормою психічного розвитку дуже активно намагаються дізнатися про весь навколишній світ: його складові частини, причини та наслідки взаємодії цих складових частин. Тобто дитину цікавлять причинно-наслідкові зв'язки. Дитина ж із ЗПР менше звертає свою увагу на зовнішній світ, тому і питань виникає в неї значно менше в порівнянні з ровесниками.

Для корекції цього батьки можуть самостійно ставати ініціаторами запитань з подальшою відповіддю на них у вигляді монологу-розповіді, але з постійним привертанням уваги дитини та слідкуванням за максимальною концентрацією на розповіді [39, с. 73].

2. Планування програми надання корекційних послуг здійснюється не тільки спеціалістами, а і відбувається з залученням батьків дитини, які мають бути активними учасниками корекції порушень.

Для навчання дітей з особливими освітніми потребами в наш час були створені спеціальні та інклюзивні класи при загальноосвітніх масових школах. Це дозволило не вилучати дитину з родини та не поміщати її в умови

спеціальних шкіл інтенсивної педагогічної корекції інтернатного типу. У навчальний процес в інклюзивних класах залучаються не тільки вчителі загальноосвітніх закладів з фаховою підготовкою для роботи з дітьми з ООП, а і фахівці, які будуть проводити корекційно-розвиткову роботу.

Якщо ж у дитини наявні фізичні порушення чи розлади поведінки, що унеможлиблює її взаємодію з іншими, тоді така дитина переводиться на домашню форму навчання [24, с. 84].

Батьки інформують фахівців про розвиток дитини, як на етапі діагностування, так і здійснюють спостереження за змінами стану у ході надання корекційно-розвиткової роботи. Окрім цього, сім'я дитини надає додаткові дані про інтереси, на основі яких фахівцями будуть будуватися заняття та завдання. Особливо цього потребують діти з ООП при порушенні уваги. Для них звичним є відволікання та стомлення від будь-якої одноманітної діяльності, навіть, у процесі гри. Тому розв'язанням проблеми стає помірна зміна видів діяльності та побудова заняття на базі інтересів та улюбленої діяльності учня. Це викличе у дитини позитивні емоції та приємні сенсорні відчуття для подальшої плідної роботи.

3. Правильний вибір видів гри спеціалістом, добір та наявність відповідного матеріалу.

Дидактичні матеріали, що використовуються на заняттях з учнем із ЗПР відіграють важливу роль у виправленні затримки розвитку. Не дивлячись на шкільний вік дитини, спеціалісти використовують ігрові завдання для дошкільників, щоб поступово перейти від ігрової діяльності до навчальної, зробивши її провідною [24, с. 84].

Під час обрання відповідних дидактичних ігор та матеріалу до них, необхідно використовувати лише ті, які будуть нести розвивальний вплив. Після ретельного вивчення зони актуального і найближчого розвитку можливо добрати матеріал, який буде не занадто легким для учня і не буде нездійсненим. Неважкі завдання, звичайно, будуть породжувати ситуації успіху та стимулювати до роботи, але дуже швидко такі вправи знизять

інтерес. Занадто ж важкі вправи мають протилежний вплив. Вони можуть просто викоринити будь-які спроби виконання вже на початковому етапі. Тому лише коректно обраний матеріал, який буде супроводжувати відповідна наочність, можливо, і музичний супровід, зацікавить дитину та налаштує на спільне виконання завдань на початку та самостійним його відтворенням на наступному етапі [24, с. 75].

4. Фахівець має постійно слідкувати за рівнем зацікавленості дитини у видах діяльності та підвищувати його у разі спадання.

Спеціалісти, які працюють з дитиною із ЗПР, мають безперервно моніторити рівень зацікавленості учня в діяльності. Як вже зазначалось раніше, активне включення дитини у роботу можливе лише при обранні доречного та з цікавої теми для неї самої матеріалу. Ефективним є і надання оцінки діяльності дитини, про що ми поговоримо нижче. При оцінюванні необхідно уникати будь-яких порівнянь з іншими. Дух змагань не є характерним для учнів з ООП. Великою помилкою дорослого буде і власне порівняння дитини з порушеннями розвитку з іншими учнями класу. Їх можливості відрізняються як і темпи розвитку. Тому потрібно уникати негативних оцінок та говорити про недоліки лише разом з її досягненнями. При кропіткій та наполегливій роботі дитина здатна досягти раніше неочікуваних для інших результатів [24, с. 75].

5. Впровадження фізичних вправ у вигляді гри в корекційну діяльність.

Не потрібно забувати й про важливість фізичного виховання учня із ЗПР. Рухова активність сприяє психічному розвитку і формує необхідну поведінку (наприклад, в учня з'являється конформність, емпатія, альтруїзм). Цього ми можемо досягти в ході групових занять з дітьми.

Виконання фізичних вправ разом з іншими учнями з ООП допоможе школяру із ЗПР повірити у власні сили та навчить його роботі у колективі. У спільній роботі дитина відчує себе частиною команди, учасники якої у будь-який момент допоможуть та підтримають. Це породжує позитивне ставлення до комунікації, що своєю чергою буде сприяти мовленнєвому розвитку. Таке

спілкування дозволить зрозуміти як поведінку оточуючих та її причини, так і власну. Внаслідок спостереження за іншими, аналізу, синтезу, узагальненню та порівнянню дій інших відбувається розвиток мислення дитини із ЗПР [24, с. 116-117].

Фізичне виховання також розвиває і волю дитини з ООП. Фізичні вправи вимагають від учня дотримання певної послідовності виконання, регулярного відвідування занять, спонукають дитину до самостійності в роботі та в подоланні труднощів.

Тому фізичні вправи не тільки сприяють фізичному розвитку, а і чинять необхідний корекційно-розвитковий вплив на особистість учня із затримкою психічного розвитку.

6. Побудова бесід на цікаві для учня теми задля розвитку концентрації уваги, розвитку пам'яті та виконання елементарних розумових операцій.

Розвиток уваги, пам'яті та розумових операцій має мати комплексний характер, через їх тісний зв'язок. Порушення пам'яті у дітей із ЗПР є очевидним, тому лише в цьому вбачаються проблеми з засвоєнням навчального матеріалу чи неможливістю вивчення його напам'ять. Насправді причиною може бути не тільки низька концентрація на матеріалі та порушення процесів пам'яті, а і в простому нерозумінні тексту. Без розуміння будь-яке запам'ятовування перетворюється на механічне, а воно є непродуктивне. Тому будь-який матеріал має бути поясненим, а вже потім вивченим [24, с. 80]. У зв'язку з цим не потрібно заціклюватися лише на корекції та розвитку однієї функції, а має зачіпати взаємопов'язані.

7. Сприяння активності дитини та його цікавості завданнями, стимулювання діяльності шляхом надання позитивної оцінки успіхам дитини.

Оцінювати рівень успішності у виконанні завдання ми звикли, спираючись на свій суб'єктивний погляд або порівнюючи результат з іншими. Але це є неприйнятним, як у роботі з дітьми загальноосвітніх закладів, так, особливо, і з дітьми з ООП. Необхідно пам'ятати, що кожен

учень є унікальним та здібним. Можливо, що виконання математичних вправ чи завдань з української мови є чимось незрозумілим і важким, але в той самий час добре виходить бісероплетіння чи малювання. Тобто кожен має талант до чогось, розуміючи це, ми маємо не зациклюватися лише на ситуаціях неуспіху, які травмують дитину та знижують бажання виконувати поставлені задачі. Така фіксація та перебільшена вимогливість може призвести до невротичних станів, при котрих дитина уникає ситуацій, під час яких вона може робити помилки та отримати негативну оцінку. Але і постійного перебільшування досягнень учня маємо уникати.

Необхідно вчити учня розуміти власні слабкі та сильні сторони, не боятися допускати та виправляти помилки, ретельно та уважно виконувати завдання, доводячи його до кінця [24, с. 85-88].

8. Підвищувати чуттєве пізнання довкілля, яке є початковим етапом пізнання та формування вищих психічних функцій.

До елементів чуттєвого пізнання відносять: відчуття, сприйняття, уявлення, представлення.

У дошкільному віці відбувається інтенсивне пізнання навколишнього світу. Зір, нюх, слух, дотик та смак допомагають дитині зібрати необхідну інформацію про об'єкти зовнішнього світу. Загальноприйняті сенсорні еталони починають займати одне з найважливіших місць у віці трьох років. Саме починаючи з цього віку дитина стає виділяти кольори та їх відтінки, усвідомлює наявність різних геометричних форм, співвідносить розміри. Це стає значним прогресом на шляху її нормального розвитку.

Якщо ж спостерігаються порушення вирізняти та порівнювати ознаки необхідно проводити роботу над їх усуненням.

9. Безперервне та систематичне надання корекційно-розвиткових занять, від яких буде залежати вся діяльність учня.

Корекція та розвиток всіх сфер психічної діяльності можливий не тільки в стінах спеціальних закладів з залученням необхідних фахівців, а і повсякденному житті дитини із ЗПР. Це можуть бути як звичайні прогулянки

у громадських місцях, так і спільне виконання щоденних справ. Навіть проста допомога мамі на кухні стає справжнім корекційно-розвитковим заняттям при правильній організації.

До прикладу, звичайна прогулянка містом задля придбання господарських товарів чи похід до лікаря може надати багато інформації, підкріпленої наочними образами. Потрібно пам'ятати, що дитина з порушенням розвитку не буде ставати ініціатором діалогу, тому необхідно запитувати її про все, що вона бачить, які відчуття в неї це викликає, які відмінні ознаки має той чи інший об'єкт та на що він схожий. У разі відсутності відповіді дорослий має самостійно пояснити та впевнитись, що дитина зрозуміла це. Під час таких подорожей чиниться й активне збагачення словника, бо вдома всі речі вже добре знайомі, а в магазині завжди з'являється щось нове, цікаве, а розташування відділів допомагає розділити овочі та фрукти чи на прогулянці можна побачити різних птахів, дерева, квіти тощо.

Допомога мамі на кухні сприятиме розвитку уваги під час спостереження за її діями, а їх коментування допоможе розвинути мовлення. Важливо показати дитині, що кожна дія має свою послідовність, якої необхідно дотримуватися, щоб отримати бажаний результат своєї діяльності. Залучення до сортування круп, виготовлення пельменів та вареників, надання форми тісту для випічки, витирати посуд чи очищати горіхи – всі ці, на перший погляд, звичні справи є ефективними вправами для розвитку дрібної моторики. Тому не потрібно уникати допомоги дитини через низьку якість її роботи.

Процес допомоги познайомить дитину з об'єктами таких лексичних тем: «Меблі», «Посуд», «Харчові продукти», «Одяг та взуття» та ін.

Проведення часу наодинці не чинитиме ніякого корекційного та розвиткового впливу. Через це так важливо приділяти вільний час спілкуванню з власною дитиною та виконанню завдань в ігровій формі.

Також серед видів корекційної допомоги дітям із ЗПР вирізняють такі (Рис.3.2):



Рис.3.2. Види корекційної допомоги дітям із ЗПР

Довготривалі ж види корекційної допомоги дітям із ЗПР передбачають (Рис.3.3) [2]:



Рис.3.3. Довготривалі види корекційної допомоги дітям із ЗПР



### **3.2. Корекція слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку**

Ефективним є навчання дітей з особливими освітніми потребами при поєднанні усної форми викладення матеріалу та її наочної підтримки.

Сучасні реалії дистанційного навчання обмежують використання наочності.

Тому, на жаль, більша частина навчального матеріалу надходить в усній формі. Тут слухомовленнєва пам'ять та увага стає вирішальною для навчального процесу. Від рівня їх розвитку буде залежати успішність молодшого школяра.

Для розвитку слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку можна використовувати такі вправи:

#### *Дидактична гра «Ехо слів»*

*Мета:* розвиток короткочасної слухомовленнєвої пам'яті.

#### *Хід гри*

Логопед пропонує дитині уявити, що вона – це ехо дорослого. Учень має уважно слухати слова вчителя та повторювати за ним кожне слово. Після кожного повторення дитиною слів, логопед називає нове, а дитина повторює та об'єднує з попередніми словами. Поступово ланцюжок слів збільшується словами, які пов'язані між собою прямим або непрямим чином.

Для вправи доречно обрати з однієї лексичної теми. Наприклад, тема: «Дикі тварини» та її ланцюжок слів: «Їжак. Лисиця. Вовк. Ведмідь. Білка. Заєць...». З кожним заняттям складність зростає.

#### *Дидактична гра «Геометричні асоціації»*

*Мета:* збільшення обсягу слухомовленнєвої пам'яті.

*Обладнання:* палички Кюїзенера або дитячі рахункові палички.

### *Хід гри*

Логопед називає предмет, який має певну геометричну форму. Учні під час прослуховування необхідно за допомогою паличок викласти цю фігуру, з якою в неї асоціюється цей предмет. Наприклад, яблуко – коло, піраміда – трикутник, вікно – квадрат, стіл – прямокутник. Згодом, спираючись на ці геометричні фігури, їй необхідно назвати слово, яке називав дорослий.

Кількість слів може варіюватися в залежності від можливостей учня.

### *Дидактична гра «Навпаки»*

*Мета:* розвиток слухомовленнєвої пам'яті.

*Обладнання:* м'яч.

### *Хід гри*

Гру можна проводити на групових і індивідуальних заняттях. На групових заняттях логопед просить дітей стати в коло, а на індивідуальному – навпроти. Логопед називає ланцюжок складів (наприклад, ла-ло-лу) та кидає м'яч учню. Учень, в якого опинився м'яч, повинен повторити названі склади, але вже у зворотному порядку. Після цього знову кидає м'яч логопеду.

Поступово кількість складів зростає.

### *Дидактична гра «Що пропустили?»*

*Мета:* розвиток короткочасної слухомовленнєвої пам'яті.

### *Хід гри*

Логопед виголошує ряд слів, який складається з 5-7 слів. Всі ці слова не мають ніяких смислових зв'язків. Наприклад: «Стілець, троянда, картина, полуниця, двері, олівець, сонце». Під час другого повторення логопед не називає одне слово з рядка. Дитина має назвати це слово.

### *Дидактична гра «Знайди картку»*

*Мета:* розвиток слухомовленнєвої пам'яті.

*Обладнання:* картки з буквами українського алфавіту

*Хід гри*

Гра використовується лише з учнями, які знають український алфавіт, та здебільшого під час групового заняття.

Діти сідають в коло, а в центрі розмішують картки з буквами українського алфавіту. Потім логопед вимовляє слово та просить знайти картку з відповідною буквою, на яку розпочинається чи закінчується дане слово. Той, хто перший обирає правильну картку може назвати наступне слово.

### ***Дидактична гра «Що в чарівному мішечку?»***

*Мета:* розвиток короткочасної слухомовленнєвої пам'яті.

*Обладнання:* мішечок з іграшками.

*Хід гри*

Гру можна розпочати з цікавої розповіді про незвичний мішечок, який загубила чарівниця.

Спочатку діти мають дізнатися, що там вже лежить та назвати ці предмети. Після цього логопед пропонує покласти ще якісь іграшки, які надає спеціаліст.

Потім по черзі діти кладуть обраний предмет та називає його. Наступна дитина називає предмет попереднього відповідача та називає свій.

### ***Дидактична гра «Знайди асоціації та згадай»***

*Мета:* тренування короткочасної слухомовленнєвої пам'яті.

*Хід гри*

Гра є протилежною методиці «Запам'ятовування 10 слів» Лурія О. Р., в якій дитині називають слова, непов'язані між собою.

Учню надається аркуш з двома стовпчиками. В першому записані слова, а другий – порожній. Логопед пропонує школяру доповнити другий

стовпчик словами-асоціаціями. Загалом має вийти 20 слів, тобто, 10 пар слів-асоціацій. Потім логопед забирає аркуш зі словами та чітко зачитує кожну пару дитині. Повторюється все три рази, а потім учень має самостійно відтворити пари-асоціації. При наступних повтореннях спеціаліст зачитує лише перший стовпчик.

### *Дидактична гра «Закодовані слова»*

*Мета:* розвиток слухомовленнєвої пам'яті.

*Хід гри*

Логопед зачитує дитині попередньо обрані слова, перша літера кожного слова – це частина слова, яке має утворити дитина. Наприклад: «Король, інформація, телефон». В кінці дитина має назвати слово «кіт».

### *Дидактична гра «Зверху-знизу»*

*Мета:* розвиток слухомовленнєвої уваги.

*Обладнання:* об'єкти, розставлені у певних напрямках.

*Хід гри*

Логопед пояснює дитині інструкцію, що, коли він каже «знизу», то дитина пальцем показує на предмет, який знаходиться знизу відносно неї. А коли каже «вгорі», тоді учень показує на предмет, наприклад, на полиці вище неї. Спочатку під час виголошення напрямку спеціаліст показує на предмети правильно, а згодом починає показувати неправильний напрямок, уникаючи тим самим механічного повторення дитиною.

### *Дидактична гра «Уважно слухай»*

*Мета:* розвиток слухомовленнєвої уваги.

*Хід гри*

Логопед просить учня стати рівно та пояснює інструкцію, що, коли він буде називати один з кольорів, тоді дитина плескає в долоні, а при виголошенню назви, наприклад, фрукту чи овочу – стрибає на місці.

Вправу можна поєднати з вивченням лексичної теми.

### *Дидактична гра «Спочатку тихо, а потім гучно»*

*Мета:* розвиток слухомовленнєвої уваги.

*Обладнання:* музичні інструменти.

#### *Хід гри*

Логопед пояснює дитині, що вона має повторити фразу. Спочатку логопед каже тихо, а потім – гучно. Паралельно фраза має супроводжуватися звуком музичного інструменту (спочатку звук інструменту тихий, а потім – гучний).

### *Дидактична гра «Цікаве навколо»*

*Мета:* розвиток слухомовленнєвої уваги.

#### *Хід гри*

Цю гру доречніше і ефективніше використовувати під час прогулянки особливо в ще незнайомих місцях. Логопед називає дитині чи групі дітей предмет та чекає, коли діти знайдуть і вкажуть на цей предмет. Згодом завдання можна ускладнювати і використовувати загадки.

### *Дидактична гра «Вибери відповідну паличку»*

*Мета:* розвиток слухомовленнєвої уваги.

*Обладнання:* палички Кюїзенера

#### *Хід гри*

Логопед по черзі називає слова, в яких різна кількість складів. Завданням дитини є підрахувати скільки складів в кожному слові і обрати відповідну за розміром паличку. Якщо в слові три або більше складів, тоді вони обирають довгу паличку, а якщо менше трьох – коротку.

### *Дидактична гра «Повтори за мною!»*

*Мета:* розвиток слухомовленнєвої уваги.

*Хід гри*

Логопед називає дію, наприклад, «Посміхнись!», «Плесни в долоні!» і т.д., а учні мають якнайшвидше повторити названу дію.

***Дидактична гра «Продовж розповідь»***

*Мета:* розвиток слухомовленнєвої уваги.

*Хід гри*

Вчитель-логопед починає розповідь, наприклад: «Жив собі у чарівному лісі хлопчик і були в нього друзі...», а діти продовжують по черзі розповідь одне одного.

***Дидактична гра «Знайди невідповідність»***

*Мета:* розвиток слухомовленнєвої уваги.

*Хід гри*

Логопед обирає невеличку розповідь та зачитує її учню. В другий раз спеціаліст зачитує ту ж саму розповідь, але з «помилками». Дитина має знайти ці невідповідності та озвучити їх.

Проводити розвиток слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку можна і на таких заняттях:

***Розвиток слухомовленнєвої уваги та пам'яті на заняттях з використанням пісочної терапії***

*Обладнання:* пісочниця, невеликі іграшки, запис спокійної мелодії.

*Хід заняття*

Поясніть дитині, що на сьогоднішньому занятті вона почує захоплюючу розповідь про, наприклад, її улюблених героїв мультфільму.

Вся розповідь має бути поділена на сюжетні частини. До кожної частини учень має намалювати на піску відповідну сцену. У ході створення

пісочного малюнку дитина може використовувати іграшки, якими вона за бажанням здатна доповнити створену сцену для зручності.

Після завершення розповіді та створення сюжетних картин, учня просять переказати почуту розповідь, спираючись на «пісочні сцени».

### ***Розвиток слухомовленнєвої уваги та пам'яті на арт-терапевтичних заняттях***

Використання арт-терапії на заняттях з дітьми із затримкою психічного розвитку має свій позитивний вплив.

*Обладнання:* аркуш паперу, різнокольорові олівці чи фарби, пензлі, навушники/девайс/магнітофон, аудіозапис.

#### *Хід заняття*

Вправа проводиться у тихому та зручному для дитини місці для її повного розслаблення. Попередньо вчитель-логопед дізнається в дитини про її улюблену книжку, розповідь чи персонажів. Під час підготовки до заняття логопед знаходить аудіозапис уривку книжки чи коротеньку розповідь. У процесі вибору запису необхідно звернути увагу на якість звуку, чіткість вимови диктора, відсутність зайвих звуків.

На занятті логопед пропонує уважно прослухати розповідь чи уривок в навушниках або просто на девайсі (або, наприклад, магнітофоні). Після прослуховування дитина має намалювати те, що найбільше їй запам'яталось чи сподобалось з почутого. Чим більш насичений деталями буде малюнок, тим краще.

Виконання завдання учнем спеціаліст супроводжує питаннями про отримані враження чи просить називати дії, яка вона виконує в процесі створення малюнку.

Після завершення дитиною роботи необхідно провести рефлексію та дізнатися: «Чи подобається тобі твій малюнок?», «Що було легко малювати, а що – важко?», «Чи змінив би ти в ньому щось?», «Які почуття викликало

виконання цієї роботи? Та чи вплинуло воно на твій настрій? Як?», «Що найбільше запам'яталось з уривку/розповіді?» та ін.

***Розвиток слухомовленнєвої уваги та пам'яті на заняттях із психогімнастики***

*Хід заняття*

Заняття проводиться на відкритому просторі чи в приміщенні без меблів.

Логопед пояснює дитині, що він буде називати слово-іменник (наприклад, слово «камінь») і його словом-парою буде дієслово (наприклад, «підстрибнути»). Учень має запам'ятати цю пару слів. Після відпрацювання всіх слів та відповідних їм рухів, спеціаліст називає лише слово-іменник, а дитина повинна відтворити дію, яка відповідала цьому слову.

Поступово кількість слів та дій збільшується .

У кінці вправи вчитель- логопед разом з дитиною обговорюють враження від вправи. Наприклад: «Який рух був найскладнішим для тебе?», «Що було легко запам'ятати, а що – важко?», «Чи сподобалась тобі ця вправа?», «Як змінився твій настрій після виконання вправи?» та ін.

***Розвиток слухомовленнєвої уваги та пам'яті на заняттях з розвитку дрібної моторики***

Під час виготовлення виробу дитиною, логопед може не пояснювати кожну дію, а подавати її у віршованому вигляді. Дитина має уважно слухати кожен вірш та виділяти в ньому потрібну дію.

Для ускладнення вправи можна використати вірш, в якому будуть описані дії, що йдуть по чергово. У разі неправильного запам'ятовування та відтворення дій з вірша, виріб не отримується.

***Розвиток слухомовленнєвої уваги та пам'яті на заняттях з сюжетно-рольовими іграми***



*Обладнання:* костюм або елементи образу персонажа розповіді.

Гра проводиться в тихому та затишному місці, в якому ніхто не буде заважати грі.

Спочатку логопед має пояснити дитині, що сьогодні вона буде не просто звичайним учнем, а стане справжнім хоробрим казковим героєм. Але для цього йому потрібно відповідно одягнутися та уважно послухати розповідь про життя свого персонажа, щоб якнайкраще вжитися в роль.

Тут дитина грає головну роль, а вчитель-логопед може стати її помічником та корегувати дії відповідно сюжету.

У ході гри школяр має самостійно обирати розвиток подій, але спеціаліст повинен наголошувати на важливості запам'ятовування незначних деталей сюжету.

Після завершення гри учень та логопед підбивають підсумки, обговорюючи спільні враження та труднощі, які виникали в ході гри.

### **3.3. Наслідки порушень слухомовленнєвої уваги та пам'яті на письмі у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку**

На жаль, не є винятком очевидність неуспішності дітей із ЗПР під час навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Однією з головних проблем, яка виникає, є порушення писемного мовлення, тобто «дисграфія» (порушення процесу письма) [16].

А саме рівень розвитку писемного мовлення є важливою вказівкою на готовність до процесу навчання в закладі освіти, несформованість цього процесу на достатньому рівні в дошкільному віці є значущою причиною неуспішності молодших школярів у здобутті знань, вмінь та навичок.

За Лалаєвою Л. І., «дисграфія – часткове специфічне порушення процесу письма», а на думку Корнева О. М., «дисграфія – стійка нездатність заволодіння навичками письма за правилами графіками (а саме під

керівництвом фонетичним принципом письма), попри достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність можливих порушень зорової та слухової функції» [15].

Загалом, писемне мовлення являє собою процес відтворення звуків, перетворюючи їх з фонем (звукові одиниці) в графеми (одиниці писемності). Це є складний розумовий акт, що потребує норми слуху та чіткої артикуляції, долучення оптико-моторних компонентів [38].

Симптоми дисграфії – стійке та постійне допущення помилок під час написання тексту. Дитина може викривлювати та видозмінювати букви у процесі письма, так само може перекручувати звуко-складову структуру слова, також на письмі виникають аграматизми, у реченнях порушується злітність написання окремих слів.

Разом з дисграфією у школяра може спостерігатися немовна симптоматика. У дитини присутні порушення пам'яті, уваги та взагалі пізнавальної діяльності. Окрім цього, характерні неврологічні та психічні порушення [5]. Ураження зазнають всі компоненти, входні до мовної системи, тобто в школяра наявність бідного словникового запасу, порушення сприйняття та відтворення звуків, складність розуміння граматичної будови, не дивлячись на збереженість розумових здібностей [17].

Для запобігання та ліквідації порушень писемного мовлення, супутніх порушень у розвитку, необхідно забезпечити відвідування учнем із ЗПР корекційно-розвивальних занять. Вони можуть носити індивідуальний, фронтальний та груповий характер. Заняття проводяться логопедом, дефектологом, психологом та музичним керівником. Під час побудови заняття, потрібно обрати відповідні практичні та словесні методи, наочність. Для збільшення ймовірності досягнень позитивних результатів, педагог або дефектолог повинен залучати до активної участі в корекційно-розвитковому процесі батьків, які будуть допомагати та мотивувати учня [34, с. 18].

В першу чергу, потрібно сприяти соціалізації дитини та оптимізації психічного розвитку. Досягається це ознайомленням з об'єктами довкілля. Разом з педагогом дитина дає характеристику предмета (колір, розмір, форма, температура та ін.). Органи чуття допомагають школяру сприймати явища та об'єкти, поповнювати словниковий запас новими властивостями, тобто збільшення термінології. Таке вивчення об'єктів та явищ сприятливо впливає і на естетичне сприйняття навколишнього середовища. Дефектолог вчить дитину сприймати кольори, звуки, смаки, запахи та ритми. Під час таких занять також відбувається розвиток та корекція зорового та слухового сприйняття учня.

Для покращення письма підбираються вправи на вдосконалення зорово-рухової координації та усунення недоліків моторики. Для кращого орієнтування використовують також методи слухоголосової координації на уроках музичного мистецтва.

Покращити графомоторні навички, загальну і дрібну моторику допомагають цілеспрямовані та повторювані за вчителем рухи та дії (наприклад, вправи з м'ячем та хода). Для здобуття узгодженості в руховій активності різних частин тіла, використовуються серії вправ, наприклад, нахили та повороти. Дуже важливим є покращення координації рухів всієї кисті та пальців, тому доволі часто логопедами використовується пальчикова гімнастика. Розвиток дрібної моторики не тільки полегшує процес писемного мовлення, але й сприяє розвитку мовлення загалом, через близьке розташування моторного та мовного центрів. Тому при активному розвитку моторних навичок посилюється та стимулюється мовний центр. Розвиток спільної роботи в координації очей та рук, покращує зоровий контроль під час написання тексту. Для реалізації цього завдання педагогами використовується виконання аплікацій та збирання намиста. Окремо розвивати зорове сприйняття та пам'ять можливо вправами направленими на профілактику та корекцію зору учня. Поширеною є гра на знаходження зниклого або зайвого предмету. Також для розвитку дрібної моторики, а саме

тактильно-рухового сприйняття, використовується ліплення, гра з мозаїкою, вгадування предмета на дотик. Гра на музичних інструментах, складання пазлів, конструювання та гра в відтворення рухів тварин допомагає розвитку відчуття руху та положень окремих частин тіла дитини, кінестетичних відчуттів. Також як вже зазначалося, значущу роль при написанні диктанту, відіграє слухове сприйняття та слухова пам'ять, яка розвивається шляхом розрізнення різних звуків оточення, мовних та немовних звуків та їх відтворювання учнів [34].

Питання профілактики та корекції дисграфії у дітей із ЗПР є нагальним та важливим питанням. На жаль, особливості розвитку дітей з ЗПР, як правило, призводять до порушень процесу читання та письма. Дисграфія викликає підвищену увагу через її поширеність серед мовних порушень у дітей із ЗПР. З причини низького рівня розвитку вербальних та невербальних психічних функцій діти потрапляють в групу підвищеного ризику виникнення дисграфії, тому при наявності дитини із затримкою, для неї потрібно створювати спеціальні умови психолого-педагогічного супроводу та індивідуальну програму, проводити корекцію вже наявних порушень та профілактику можливих недоліків.

## ВИСНОВКИ

1. Аналіз психологічної, психолого-педагогічної та корекційно-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми показав, що увага та пам'ять займають головні місця у процесі розвитку, навчання та соціалізації людини. Вже з народження батьки мають уважно слідкувати за становлення психічних процесів, в тому числі й зіставлення рівня уваги, пам'яті своєї дитини з виділеною нормою у кожний віковий період.

У подальшому розвитку це дозволить дитині цілеспрямовано зосереджуватися для виконання навчальних завдань або сприйняття нової інформації та дозволить уникати переключення уваги. Саме зі сприйняття нової інформації починається навчання, тому будь-які порушення уваги викликають труднощі у засвоєнні шкільного матеріалу та сповільнює розвиток когнітивних навичок школяра.

Після сприйняття нової навчальної інформації, вмінь чи навичок починається процес переміщення її у пам'ять для подальшої актуалізації. Саме за допомогою пам'яті в кожного з нас наявний життєвий досвід, на основі якого ми можемо приймати рішення чи виконувати необхідну діяльність. Як від розвитку уваги, так і від можливостей пам'яті буде залежати успішність учня в навчальній діяльності.

Шкільне життя дитини передбачає також і її соціальний розвиток, який є так само пов'язаним з пам'яттю та увагою. Інші діти будуть допускати у своє коло спілкування лише тих однолітків, котрі розуміють та дотримуються соціальних норм, здатні розуміти почуття інших та власні.

Тому вже на початковому етапі розвитку батьки дитини мають уважно слідкувати за процесом розвитку уваги та пам'яті власної дитини, зіставляти його з нормотиповим, та вчасно звернутися до відповідних спеціалістів, якщо відхилення були помічені.

2. Визначити особливості розвитку слухомовленневої уваги та пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку.

Не зважаючи на те, що процес формування цього виду пам'яті збігається з динамікою розвитку однолітків, але для слухомовленнєвої уваги дітей із ЗПР характерним є низький обсяг слухової пам'яті. Порушення сприйняття та засвоєння вербальної інформації у шкільній діяльності виявляється у допущенні помилок в усному та писемному мовленні школяра. Серед загальних характеристик пам'яті дитини із затримкою психічного розвитку: високий рівень неуважності; постійне відволікання на інші об'єкти; низька концентрація, яка може спостерігатися лише на початку роботи або коливатися упродовж виконання; засвоєння слухової інформації значно поступається візуальній; засвоєні знання є неміцними та швидко забуваються учнем великий обсяг матеріалу; у ході запам'ятовування переважає механічне.

3. Експериментально визначити рівень слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Результати дослідження молодших школярів із ЗПР підтвердили порушення всіх характеристик слухомовленнєвої пам'яті. Було виявлено знижений обсяг слухомовленнєвої пам'яті, порівнюючи з середньостатистичними показниками. Це призводить до обмеження здатності запам'ятовувати слова, словосполучення або іншу інформацію у вербальному вигляді.

Було виявлено і сповільнений процес запам'ятовування матеріалу, що вимагає неодноразового повторення інформації та збільшення часу на її засвоєння учнем. У разі ж запам'ятовування молодшими школярами інформації, вона не є усвідомленою її змісту, тому в цьому підтверджується домінування механічного типу запам'ятовування.

Але у ході дорослішання, зростання чуттєвого досвіду, який слугує підкріпленням для запам'ятовування, та проведення корекційно-розвиткових занять для всебічного розвитку всі характеристики слухомовленнєвої уваги

зростають, що стає основою для кращого сприйняття навчального матеріалу і подальшого зростання оцінок.

Сповільнене запам'ятовування призводить і до труднощів в готовності відтворити слухомовленнєвий матеріал учнями із ЗПР. Здебільшого дітям важко зрозуміти інформацію, що надходить вербально від іншої людини. Великі труднощі викликає процес відтворення слів, словосполучень, речень, тексту, що були сприйняті слуховим аналізатором. Найменші показники відтворення мають слова або речення, які знаходяться в середині мовленнєвого матеріалу (через нестійку концентрацію та постійне відволікання на другорядні подразники) або є незрозумілими для дитини. Тому доречним є постійне підкріплення наочністю у процесі навчальної діяльності та корекційної.

Точність відтворення знаходиться на доволі низькому рівні. Діти із ЗПР можуть пропускати частини речень або тексту, замінювати слова на схожі за змістом або звучанням. Виникає це з причини швидкої втомлюваності та постійного відволікання. Також труднощів у точності відтворення завдає механічне запам'ятовування тексту без його аналізування. Тобто школяр лише завчає матеріал без усвідомлення його змісту.

Характерним є короткотривале збереження вербальної інформації. Для збереження необхідного матеріалу на тривалий час, необхідно залучати інші аналізатори дитини (наприклад, зоровий чи шкірний) для створення додаткових асоціативних зв'язків з інформацією, сприйнятою слуховим аналізатором.

4. Дослідити розвиток та шляхи корекції слухомовленнєвої уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Проводити корекційно-розвиткову роботу з розвитку слухомовленнєвої уваги молодшого школяра із ЗПР необхідно повсякчасно та у ході будь-якої діяльності дитини. Головними у корекції є, і корекційні спеціалісти, і батьки. Для досягнення результативних показників сім'я школяра та фахівці об'єднують свої зусилля та обмінюються інформацією про історію розвитку

дитини та шляхи надання корекції. Наймовірно важливою є рання корекційна допомога та високий рівень усвідомленості батьків, які не тільки розуміють наявні відхилення розвитку, а і знаходять час для проведення власного корекційного впливу на дитину вдома. Як і спеціалісти, так і батьки можуть проводити дидактичні ігри з дитиною та розвивати слухомовленнєву увагу та пам'ять у процесі інших корекційних занять (наприклад, арт-терапії, заняття з розвитку дрібної моторики, заняття з сюжетно-рольовими іграми, заняття з психогімнастики, пісочної терапії та ін.).



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахвердова О.А., Гюлушанян К.С., Козлитина О.Н. Руководство к проведению семинарских и практических занятий по курсу «Психология развития и возрастная психология»: учебное пособие. Ч.1 Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. 373 с.
2. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учебно-методическое пособие. М.: Гном-Пресс, 2002. 64 с.
3. Варій М. Й. Загальна психологія.: підр. для студ. вищ. навч. закл. [3-тє вид.]. К.: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
4. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии/ 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1973. 175 с.
5. Волкова С. Н., Шаховская С. Н. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
6. Гаяш О. В. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка) : навч.-метод. посіб./ укл. О.В. Гаяш. Ужгород, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 255 с.
7. Геєць В.М. Україна у вимірі економіки знань / за ред. акад. НАН України В.М. Гейця. К.: «Основа», 2006. 592 с.
8. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
9. Грановская Р. М. Психология веры. 2-е изд., перераб. / Р.М. Грановская.. СПб.: Питер, 2021. 480 с. (Сер.: «Мастера психологии»).
10. Грановская Р.М. Элементы практической психологии: Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 565 с.
11. Грибанова Г.В. Психологическая характеристика личности подростка с задержкой психического развития. / Дефектология. 1986. №5. 13-20 с.

12. Заширинская О.В. Психология детей с задержкой психологического развития. М: СПбГУ, 2019. 179 с.
13. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. М.: МОДЭК, 2000. 608 с.
14. Кіріллова А.О. Діагностичний інструментарій нейропсихологічного базису психічної діяльності особистості. *Загальна психологія. Історія психології*. Випуск 46. 2023. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/46-2023/8.pdf>
15. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
16. Лалаева Р. И. Дисграфия : хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т. 2 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М: Владос, 1997. 511 с.
17. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. М.: ВЛАДОС, 2003. 304 с
18. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 304 с.
19. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учеб. пособие. М: Издательство Московского университета, 1985. 148 с.
20. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / под ред. Е. Строгановой. СПб.: Питер, 2006. 320 с.
21. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.: ил. (Сер.: Учебник нового века).
22. Маклаков А. Г. Общая психология: учеб. пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин. М [и др.] : Питер, 2012. 582 с.
23. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посіб./ 3-е вид. К.: Центр учбової літератури, 2008. 272 с.

24. Мамічева О.В. Корекція затримки психічного розвитку засобами фізичного виховання. Слов'янськ, 2008. 168 с.
25. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992. 95 с.
26. Миколінська С. І. Музично-слухова увага молодших школярів: теорія та методики формування: навч.-метод. посіб. К.: Вид-до НПУ ім.М.П.Драгоманова 2015. 220 с.
27. Милорадова Н. Г. Психология: учеб. пособие для СПО. М.: Издательство Юрайт, 2017. 225 с.
28. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 4-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.
29. Панферова В. Н. Психология: учеб. пособ. /под ред. СПб.: Питер, 2013. 480 с.
30. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872  
URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>
31. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
32. Сергієнко, Є. Мозок найзагадковіший об'єкт Всесвіту. XXI століття — століття досліджень мозку. *Наука і суспільство*. Світогляд №4, 2010. с. 18-21
33. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. М: Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР, 1942. 148 с.
34. Седнева В. О. Основы коррекционной работы з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку : методичні рекомендації. М: ОППО, 2011. 36 с.
35. Синявський В. В., Сергеєнкова О. П. Психологічний словник / ред. Н. А. Побірченко. К.: Наук. світ, 2007. 274 с.

36. Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
37. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т.2, М: 1959. 406 с.
38. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма / Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С.Ляпидевского. М., 1969. С 39-45
39. Ужченко І. Ю. Психологія дітей із затримкою психічного розвитку : навч.- метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / І. Ю. Ужченко ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. Л.: Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. 125 с.
40. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений- 5-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 336 с.
41. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.
42. Bright Futures in Practice: Mental Health—Volume I, Practice Guide URL:<https://www.brightfutures.org/mentalhealth/pdf/bridges/retardation.pdf>
43. Kandel, E.R., Schwartz, J.H., & Jessell, T.M. (2000). Principles of neural science (4th ed.). New York: McGraw-Hill
44. Lamdan E., Yasnitsky A. «Back to the future»: toward Luria's holistic cultural science of human brain and mind in a historical study of mental retardation 2013. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2013.00509/full>
45. Okano, H., et al. (2000) Learning and memory. Proceedings of the National Academy of Sciences 97, 12403–12404
46. Pathman, T. & Bauer, P.J. (2020). Memory and Early Brain Development. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. DeV. Peters, (Eds.), Encyclopedia on Early Childhood Development. Montreal, QC: Centre of Excellence for Early Childhood Development. URL:<https://www.child->

[encyclopedia.com/pdf/expert/brain/according-experts/memory-and-early-brain-development](https://www.encyclopedia.com/pdf/expert/brain/according-experts/memory-and-early-brain-development)

47. Plauche C., Johnson, MEd, MD, William Otis Walker, Jr, MD Mental Retardation Management and Prognosis August 2006.

URL:[https://www.researchgate.net/publication/6968828\\_Mental\\_Retardation\\_Management\\_and\\_Prognosis](https://www.researchgate.net/publication/6968828_Mental_Retardation_Management_and_Prognosis)

48. Webber HearBuilder Auditory Memory Efficacy Studies: Improved Auditory Memory Skills for At-Risk Students Amber B. Hodgson N. Elizabeth Holland Super Duper Publications, Greenville, SC

URL:<https://www.hearbuilder.com/wp-content/uploads/HearBuilder-Auditory-Memory-Pilot.pdf>