

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

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ  
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Кваліфікаційна робота**

на здобуття ступеня вищої освіти бакалавр

Виконала: студентка IV курсу 451 групи

Напряму підготовки

016 Спеціальна освіта

Соколова Анастасія Юріївна

Керівник: проф. Лаврикова О.В.

Рецензент: доц. Конькова А.М.

Херсон – 2020

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1. Поняття та загальна характеристика затримки психічного розвитку</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2. Класифікації затримки психічного розвитку</b> .....	<b>9</b>
<b>1.3. Загальні особливості та закономірності учнів молодшого шкільного віку із затриманим психічним розвитком</b> .....	<b>14</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1. Особливості пізнавальної діяльності у дітей з нормою розвитку та учнів із затриманим психічним розвитком</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2. Формування психічних процесів у дітей із затримкою психічного розвитку</b> .....	<b>23</b>
<b>2.2.1. Відчуття та сприймання</b> .....	<b>23</b>
<b>2.2.2. Увага та пам'ять</b> .....	<b>26</b>
<b>2.2.3. Мислення</b> .....	<b>31</b>
<b>2.2.4. Мовлення</b> .....	<b>33</b>
<b>2.3. Етапи дослідження пізнавальної діяльності</b> .....	<b>36</b>
<b>2.4. Характеристика методів дослідження пізнавальної сфери молодших школярів із затримкою психічного розвитку</b> .....	<b>39</b>
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	<b>56</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	<b>58</b>
<b>ДОДАТКИ</b> .....	<b>62</b>

## ВСТУП

*Актуальність проблеми.* Діти із затримкою психічного розвитку, вже більше трьох десятиліть поглиблено вивчаються фахівцями різних галузей знань: медиками, психологами, педагогами. Досить велика кількість вчених, таких як М. С. Певзнер, Т. А. Власова, Г. І. Жаренкова, Т. В. Єгорова, Н., Е. В. Соколова, К. С. Лебединська, В. В. Лебединський та інші, працювали над дослідженнями дітей із затримкою психічного розвитку, в тому числі над обґрунтуванням особливостей пізнавальної діяльності цієї категорії учнів.

Актуальним є питання поліпшення шкільного навчання і все більше значення надається диференційованому підходу до учнів, підвищується необхідність виявлення дітей із порушеннями розвитку. Навчання таких школярів вимагає розуміння їх особливостей і потенційних можливостей для вибору адекватних корекційних впливів з метою найбільш повної компенсації порушень у розвитку.

Масові обстеження невстигаючих учнів загальноосвітніх шкіл показують, що близько половини складають учні із затримкою психічного розвитку - це порушення розвитку, яке найчастіше виявляється на початкових етапах навчання і проявляється в труднощах засвоєння знань, умінь і навичок, адаптації до навчальних вимог.

Для всіх дітей з затримкою психічного розвитку характерна по-різному виражена емоційна нестійкість, несформованість довільної уваги, підвищена виснаженість і інші порушення в регуляції довільних форм діяльності, які забезпечують нормальний розвиток пізнавальних процесів, таких як відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, без яких формування пізнавальної діяльності стає вкрай ускладненим. Тому від правильного діагностування її складових залежить якісне навчання учнів із затриманим психічним розвитком.

Мета роботи полягає у розкритті особливостей та закономірностей розвитку дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку,

їхньої пізнавальної діяльності та психічних процесів – сприймання, відчуття, пам'яті, мислення та мовлення. Також підбір загальних методик дослідження основних пізнавальних процесів та їх складових.

Згідно з метою дослідження нами було поставлено такі **завдання**:

1. Вивчити науково-педагогічну літературу з теми дослідження.
2. Розкрити поняття затримки психічного розвитку та її особливостей.
3. Охарактеризувати класифікації затримки психічного розвитку з опорою на різних вчених для кращого розуміння специфіки виду дизонтогенезу.
4. Висвітлити загальні особливості та закономірності учнів молодшого шкільного віку із затриманим психічним розвитком.
5. Розкрити стан пізнавальної діяльності молодших школярів із ЗПР та учнів з нормою розвитку.
6. Розкрити особливості пам'яті, уваги, мислення, мовлення, сприймання, відчуття молодших школярів із затриманим психічним розвитком.
7. Підібрати методики дослідження стану сформованості пізнавальних процесів в учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

**Об'єкт дослідження** – учні молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

**Предмет дослідження** – стан пізнавальної сфери дітей із затриманим психічним розвитком.

**Методи дослідження** – при підготовці кваліфікаційної роботи було використано науково-теоретичні методи дослідження, а саме: вивчення, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукової літератури з теми дослідження.

**Практичне значення** – матеріали кваліфікаційної роботи можна використовувати при вивченні основ спеціальної педагогіки та психології, методичних порад щодо навчання та виховання молодших школярів із затримкою психічного розвитку у процесі розвитку та формування пізнавальної діяльності.

**Структура:** дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел ( 37 найменувань ).

## РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

### 1.1. Поняття та загальна характеристика затримки психічного розвитку

У своєму класичному варіанті термін «затримка психічного розвитку» був озвучений і запропонований класиками вітчизняної дефектології Т. А. Власовою та М. С. Певзнер в 60-70 рр. У цих роботах термін абсолютно справедливо звучав як «тимчасова затримка психічного розвитку». Тим самим декларувався той факт, що через якийсь певний термін ця затримка компенсується, дитина наздожене своїх однолітків і її розвиток увійде в нормативне «русло» [3].

Затримка психічного розвитку розумілася як уповільнення темпу психічного розвитку.

У загальному вигляді під поняттям «затримка розвитку» Білопольська Н. Л. має на увазі «синдроми тимчасового відставання розвитку психіки в цілому або окремих її функцій (мовленнєвих, моторних, сенсорних, емоційно-вольових), уповільнення темпу реалізації властивостей генотипного коду організму». Затримка розвитку може мати зворотній характер, тому що є наслідком тимчасово і м'яко діючих факторів (ранньої депривації, легкого органічного ураження центральної нервової системи, педагогічної занедбаності і т. п.) [2].

Під керівництвом Певзнер М. С. були проведені ряд досліджень, які показали, що стійкі форми затримки психічного розвитку, як правило, пов'язані з органічним ураженням центральної нервової системи. Цим вони відрізняються від порушень інтелектуальних здібностей, при яких превалює не пошкодження, а саме недорозвинення мозкових функцій. Як нам відомо -

діти зі стійким порушенням інтелекту характеризуються «тотальним недорозвиненням всіх психічних функцій та ієрархічною недостатністю у вигляді найбільшого порушення вищих форм пізнавальних процесів». А ось при порушеннях пізнавальної діяльності - при стійкій церебро-органічній затримці психічного розвитку, спостерігається не тотальне, а «парціальне порушення ряду компонентів інтелектуальної діяльності». У той же час «потенційні можливості абстрагування, оперування поняттями» більш збережені. [21]

У педагогічних дослідженнях Лебединського В. В. діти із затримкою психічного розвитку можуть виділятися серед невстигаючих учнів масових шкіл і будуть характеризуватися як ті, що «повільно навчаються», із «труднощами в оволодінні шкільними навичками», зі «специфічними труднощами в навчанні». Таким чином в одній і тій же групі можуть виявитися діти, у яких труднощі навчання обумовлені різноманітними причинами - від педагогічної занедбаності до пошкодження і вираженої функціональної незрілості центральної нервової системи [13].

Реалізація завдань по вихованню нормативної поведінки у дітей із затримкою психічного розвитку ускладнена через дефіцитарний, ослаблений розвиток, головним чином психофізіологічної бази поведінкових механізмів. Йдеться про так звану афективно-вольову сферу особистості, що забезпечує довільну саморегуляцію особистості в її взаємодію з середовищем.

Терміном «афективна сфера» або «афективно-вольова сфера» позначають психоемоційний потенціал особистості, який забезпечує силу, збалансованість і вольову підконтрольність емоцій і психічних станів.

У нормі афективно-вольові механізми забезпечують врівноваженість поведінки, самоконтроль і саморегуляцію емоцій, баланс процесів збудження і гальмування. Розлади в афективній сфері полягають у зниженні можливості довільної регуляції поведінки, що проявляється або в підвищеній збудливості, або в підвищеній загальмованості.

За дослідженнями Соколової Е. В., в учнів із затримкою психічної діяльності розлади в афективній сфері значно більш часті, ніж у дітей із нормою. Причиною «дисгармонії психічного гомеостазу є різко виражена церебральна недостатність, відставання в розвитку нервової системи». В характері афективних розладів в учнів переважає збудливий тип поведінки і значно рідше зустрічається загальмований тип поведінки [ 26, с. 114]

Дослідження Міщенко З. І. показали нам, що для психічно нестійких дітей характерне поєднання імпульсивності з підвищеною сугестивністю, заражуваністю. Основні мотиви поведінкових реакцій у психічно нестійких дітей - отримання задоволення або наслідування, нездатність протистояти зовнішньому впливу. Така поведінка легко впізнається: педагоги відразу виділяють дітей, які легко і бездумно піддаються будь-якій пораді, прикладу, зразку, заклику. Ці школярі, як правило, потрапляючи в дитячий колектив, швидко опиняються в підпорядкуванні у лідерів із більш сильним характером [20].

За спостереженнями дослідників Лебединської К. С., Грибанової Г. М. та Райського М. М, розвиток психічно нестійких дітей має несприятливий прогноз: негативні прояви зберігаються до 16-17 років і можуть незначно компенсуватися вихованням. Дуже часто через слабку опірності зовнішнім впливам учні, які виходять за межі систематичного педагогічного впливу і контролю, легко переймають погані звички, установки, норми поведінки та стають педагогічно запущеними. Педагог, впливаючи на даних дітей, повинен постійно мати на увазі, що «психічно нестійка особистість може компенсуватися тільки пасивно - при створенні сприятливого мікросоціального середовища, в якому їхні патологічні характерологічні особливості проявляються в меншому ступені» [15].



## 1.2. Класифікації затримки психічного розвитку

Шалонько Е. Б. розділила дітей із затримкою психічного розвитку віком від 6,5 до 9 років на 2 великі групи, які відрізняються по ведучому фактору в структурі порушення. У I групу входять діти, для яких характерна несформованість регуляції довільних форм діяльності, яка поєднується з частковим відставанням формування пізнавальних процесів. До II групи відносяться дітей, для яких головним фактором в структурі порушення є недостатність пізнавальних процесів, яка поєднується із порушенням регуляції довільних форм діяльності [33].

Для дітей I групи характерні такі особливості, як жвавість, нестійкість і безпосередність емоційних реакцій, відсутність глибини переживань, наївність, переважання ігрових інтересів над навчальними, слабкість самоконтролю, нездатність до вольового напруження. Програмування дій проявляється в особливостях виконання рухових та інтелектуальних завдань.

Недорозвиток емоційно-вольової сфери поєднується з несформованістю мимовільної та довільної уваги, яке проявляється в підвищеному відволіканні на незнайомі сильні подразники, в труднощах перемикання і недостатньою стійкістю.

Можна зробити висновки, що порушення розвитку механізмів, які забезпечують регуляцію діяльності у дітей, є основною причиною часткового уповільнення розвитку пізнавальних процесів, недостатнього розвитку мислення, мовлення (словесних понять і уявлень, логічних операцій).

При розгляді психолого-педагогічних і клінічних характеристик дітей II групи на перший план виступає порушення інтелектуальних можливостей, які проявляються в погіршених в порівнянні з нормою показниках мнестичної діяльності. Істотне зниження показників словесно-логічного мислення корелює з недостатнім обсягом знань і уявлень.

Також дітей цієї групи часто відзначаються інертність в поєднанні зі слабкістю спонукань, млявість та пасивність.

Молодший школяр із затримкою психічного розвитку самостійно, без підтримки дорослих, не може гальмувати, придушувати, контролювати свої підвищені патологічні потяги [ 33, с. 116].

Лебединська К. С., Виходячи з етіологічного принципу, розрізняє 4 основні варіанти затримки психічного розвитку [15]:

- конституційного походження,
- соматичного походження,
- психогенного походження,
- церебрально-органічного генезу.

Затримка психічного розвитку конституційного походження (гармонійний, психічний і психофізичний інфантилізм) - гармонійний психофізичний інфантилізм являє собою деяке запізнювання темпу фізичного і психічного розвитку особистості, що виражається в незрілості емоційно-вольової сфери, що впливає на поведінку дитини та її соціальну адаптацію. Такі діти по зростанню і фізичному розвитку відстають від своїх однолітків на 1,5 - 2 роки, для них характерна жива міміка, виразна жестикуляція, швидкі, рвучкі руху. На перший план виступає невтомність в грі і швидка стомлюваність при виконанні практичних завдань. Особливо швидко їм набридають одноманітні завдання, вимога утримання зосередженої уваги досить тривалий час (малювання, рахунок, читання і т.д.). Дітям властива слабка здатність до розумової напруги, підвищене копіювання, сугестивність. Однак до 6 - 7 років дитина вже досить добре розуміє і регулює свою поведінку в залежності від необхідності виконувати ту чи іншу роботу.

Діти з інфантильними рисами поведінки несамостійні і некритичні до своєї поведінки. На заняттях «вимикаються» і не виконують завдання. Можуть плакати через дрібниці, але швидко заспокоюються при перемиканні уваги на гру або на щось, що доставляє їм задоволення. Люблять

фантазувати, замінюючи і витісняючи своїми вигадками неприємні для них життєві ситуації.

При соматогенній затримці розвитку емоційна незрілість обумовлена тривалими, нерідко хронічними захворюваннями, вадами розвитку серця, ендокринними захворюваннями і т. д. Хронічна фізична і психічна астения гальмує розвиток активних форм діяльності, сприяє формуванню таких рис особистості, як боязкість, невпевненість в своїх силах. Ці ж властивості в значній мірі обумовлюються і створенням для хворої або ослабленої дитини режиму обмежень і заборон.

Затримка психічного розвитку психогенного походження (психогенно-обумовлений інфантилізм) пов'язана з несприятливими умовами виховання. При ранньому виникненні і тривалій дії психотравмуючого чинника можуть виникнути стійкі зрушення нервової сфери дитини, що обумовлюють патологічний розвиток його особистості.

В умовах гіперопіки (зазвичай в сім'ях, де одна дитина, яку опікають кілька дорослих) психогенна затримка емоційного розвитку виявляється у формуванні егоцентричних установок, нездатності до вольового зусилля, праці. Гіперопіка часто перешкоджає розвитку самостійності, вміння, а потім і бажання подолати найменші труднощі. Адаптація в дитячому колективі утруднена через егоїзм, протиставлення себе іншим дітям, що призводить до конфліктних ситуацій і до розвитку у дитини невротичного стану.

У структурі церебрально-органічного генезу майже завжди є набір розладів, які свідчать про пошкодження нервової системи. Емоційно-вольова незрілість представлена у вигляді органічного інфантилізму, при якому емоції характеризуються відсутністю жвавості і яскравості, певною примітивністю. При явному переважанні ігрових інтересів над навчальними у грі виступають одноманітність, відсутність творчості і слабкість уяви.

Особливості клініко-психологічної картини органічного інфантилізму в значній мірі пов'язані з переважаючим фоном настрою. У дітей з підвищеним ейфорійним настроєм переважають імпульсивність і психомоторне

розгальмування, зовні імітують дитячу життєрадісність і безпосередність. Характерна нездатність до вольового зусилля і систематичної діяльності. На заняттях ці діти непосидючі, не підкоряються вимогам дисципліни, у відповідь на зауваження легко дають обіцянку виправитися, але тут же про це забувають. У бесіді легко і відкрито висловлюють негативне ставлення до заняття, не бентежачись, говорять, що займатися нецікаво і важко, що вони хотіли б грати або гуляти.

Для дітей з переважанням зниженого настрою характерна схильність до боязкості, страхам. Цей емоційний фон, а також завжди супутні церебрастенічні розлади, які перешкоджають формуванню активності, ініціативи, самостійності. У цих дітей переважають ігрові інтереси.

У дітей із затримкою психічного розвитку церебрально-органічного генезу уповільнення зміни вікових фаз психічного розвитку (запізнювання формування рухових функцій, мовлення, етапів ігрової діяльності) часто має місце вже в дошкільному віці. При стійких формах затримки психічного розвитку цього генезу спостерігаються розлади пізнавальної діяльності, обумовлені порушенням працездатності (підвищена стомлюваність, порушення вищих психічних функцій), недостатня сформованість окремих коркових або підкіркових функцій: слухового, зорового або тактильного сприйняття, просторового синтезу, моторної і сенсорної сторони мовлення.

У своїй роботі Міщенко З. І. виділяв два види затримки психічного розвитку, пов'язаних із афективно-вольовою сферою: із підвищеною та загальмованою збудливістю [20].

Для дітей із підвищеною афективною збудливістю є характерним стійке переважання таких психічних станів, як імпульсивність, бурхливі реакції, схильність до агресії (словесної і фізичної), войовничість, конфліктність, груба реакція протесту, відмови при контактах із педагогом. У зв'язку з тим, що у більшості дітей із затримкою психічного розвитку є недоліки розвитку нервової системи, афективні спалахи нерідко можуть закінчитися підвищенням температури, головним болем, втомою,

короткочасним виснаженням. Дуже часто діти з цим типом поведінки є лідерами в класі, підпорядковують і ведуть за собою пасивно-загальмованих і психічно нестійких однолітків.

Нерідко афективна поведінка поєднується зі станом педагогічної занедбаності, схильністю до асоціальних вчинків. Діти зі стійкою афективною збудливістю можуть мати відносно сприятливий прогноз розвитку: при цілеспрямованому вихованні і систематичній медикаментозній терапії, саморегуляції, починається активне формування навичок самоконтролю і позитивних комунікативних установок, прояви афектів згладжуються, учень поступово привчається частково контролювати і гальмувати імпульсивні спалахи, освоює навички безконфліктного спілкування [20, с. 115].

Міщенко З. І. також виділив другий варіант афективно-вольових відхилень в учнів із затримкою психічного розвитку – діти з поведінкою загальмованого типу. В цьому випадку діти повільні, апатичні, вдаються до реакції відмови, ухилення, якщо завдання або доручення здається їм важким, непосильним. При зауваженні або недобррозичливій інтонації дорослого діти ціпеніють, часто плачуть. Не вмючи дати відсіч, знаходяться в підпорядкуванні у більш вольових і активних однокласників.

Повільність реакцій і загального темпу діяльності, в тому числі розумової, вимагає особливого терпіння і розуміння проблеми цих дітей. Основна мотивація при цьому типі поведінки - уникнення неуспіху, відмова від самореалізації, низький рівень домагань.

Будучи зовні загальмованими, ці діти відрізняються, підвищеною чутливістю, чуйно вловлюють ставлення до себе, дуже сприйнятливі до похвали, ласки. Хронічні навчальні невдачі, фіксація на негативних переживаннях призводять до стійких розладів настрою, поступово формуються риси пасивності, безініціативності як властивості характеру. Ці діти особливо потребують підтримки з боку дорослих, в ситуації успіху, цілеспрямованому формуванні ціннісного ставлення до себе, зняття

спеціальними психотерапевтичними засобами сором'язливості, боязкості, замкнутості. [20, с. 116]

Також дослідження М. С. Певзнер і Т. А. Власової дозволили виділити дві основні форми затримки психічного розвитку:

1) затримку розвитку, яка обумовлена психічним і психофізичним інфантилізмом (неускладненій і ускладненим недорозвиненням пізнавальної діяльності і мовлення, де основне місце займає недорозвинення емоційної сфери);

2) затримку, яка виникає на ранніх етапах життя дитини і обумовлена тривалим астеничним церебрастенічним станом. Затримка психічного розвитку у вигляді неускладненого психічного інфантилізму розглядається як більш сприятлива в порівнянні з церебранічними розладами, коли необхідні не тільки тривала психо-корекційна робота, а й лікувальні заходи [4].

### **1.3. Загальні особливості та закономірності учнів молодшого шкільного віку із затриманим психічним розвитком**

Як показують сучасні дослідження, в тому числі і думки Стребелевої Е. А., що до початку навчання дитини в школі, негрубі порушення темпу розвитку нерідко залишаються без належної уваги батьків та фахівців. Це істотно ускладнює навчальну діяльність і адаптацію, які в свою чергу можуть викликати появу вторинних емоційно-особистісних і поведінкових проблем розвитку. Пропущені строки в навчанні і вихованні не зможуть автоматично компенсуватися в старшому віці, після чого шкільні труднощі можуть створити стійке негативне ставлення до школи. Також Стребелева Е. А. стверджувала, що якщо відповідні інтелектуальні та емоційні якості не отримують з тих чи інших причин належного розвитку в ранньому віці, то згодом подолання такого роду недоліків виявляється важким, а часом і неможливим [27].

Власова Т. А. та Певзнер М. С. стверджували, що коли діти із затримкою психічного розвитку потрапляють в школу, вони досить погано включаються в навчальну діяльність: поводяться так само як і в дитячому садку, а тому не сприймають і не виконують різні шкільні завдання. У них відсутні шкільні інтереси, «обов'язки по відношенню до виконання запропонованого завдання; вони насилу оволодівають початковими навичками письма і читання». Власова Т. А. та Певзнер М. С. пояснили причини такої поведінки: «недорозвиненням у цих дітей здатності до усвідомленого аналізу звукової сторони мови, відсутністю інтересу до таких форм абстрактної діяльності, як вміння аналізувати звуковий склад слова, що і ускладнює процес оволодіння навичками читання і особливо письма». Також автори відзначили, що під час занять може підвищуватися стомлюваність та іноді з'являтися головні болі. Головне, що також варто відзначити – в учнів із затримкою психічного розвитку немає первинного інтелектуального порушення. Ці діти можуть зрозуміти зміст прочитаної ними розповіді або казки, а також розкласти в певній послідовності серію поданих малюнків і зрозуміти сенс сюжетної картинки [4].

Шалонько Е. Б. стверджувала, що якщо неуспішність дитини з затримкою психічного розвитку проявляється в початкових класах, вона істотно ускладнює оволодіння обов'язковою шкільною програмою. Так як в цей початковий період навчання закладається фундамент системи знань, які будуть поповнюватися в подальші роки, формуються розумові і практичні операції, дії і навички. В кінцевому підсумку, такі діти можуть випадати з навчання через велику кількість труднощів в оволодінні інформацією [33].

Нерозуміння вчителями особливостей школярів із затримкою психічного розвитку, невміння впоратися з ними нерідко призводить до негативного відношення до них педагогів і, згодом, однокласників. Усе це також погано впливає на ставлення дітей до школи й навчання, а тому можуть з'являтися порушення дисципліни, або навіть асоціальна поведінка.

В результаті дитина не тільки сама нічого не отримує від школи, а й чинить негативний вплив на своїх однокласників [33, с. 130].

Молодший школяр із затримкою психічного розвитку наївний, несамотійний, безпосередній, часто конфліктує з однолітками, не сприймає і не виконує шкільних вимог, але в той же час він прекрасно почуває себе в грі і вдається до неї в тих випадках, коли виникає необхідність піти від важкої навчальної діяльності, хоча вищі форми гри зі строгими правилами дітям із затримкою психічного розвитку недоступні і викликають страх і відмову грати.

Також дитина може не усвідомлювати себе учнем і не розуміти мотивів навчальної діяльності та її цілей, вона затруднюється в організації власної цілеспрямованої діяльності.

Інформацію, яку дає вчитель, учень сприймає уповільнено і так само її переробляє, а для більш повного сприйняття він потребує розгорнутих інструкцій і наочно-практичної опори. Словесно-логічне мислення недорозвинено, тому дитина довго не може освоїти згорнуті розумові операції.

У дітей із затримкою психічного розвитку рівень працездатності, обсяг і темп роботи нижче, ніж в учнів у нормі.

Соколова Е. В. зазначила, що у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку можна спостерігати чітке зміщення рівнів нервово-психічного реагування на більш ранні терміни - так типовим проявом аж до старшого дошкільного віку є сомато-вегетативний рівень. На психотравматичну ситуацію школярі із затримкою психічного розвитку зазвичай реагують підвищеною загальною і вегетативною збудливістю, шлунково-кишковими розладами з порушеннями апетиту, ритмами сну і неспання, сон стає тривожним, поверхневим.

Психомоторний рівень реагування спостерігається частіше як прояв шкільної дезадаптації вже у молодших школярів - на проблеми з успішністю,



несприятливі відносини з однолітками і вчителем, у дітей можуть з'являтися гіпердинамічні розлади різного генезу: психомоторна збудливість, заїкання.

Соколова Е. В. вказує, що «...переважна симптоматика кожного вікового рівня реагування не виключає симптомів попередніх рівнів, але відводить їм, як правило, периферійне місце в загальній картині дизонтогенії. Переважання ж патологічних форм реагування, властивих більш молодшому віку, свідчить про явища затримки психічного розвитку» [26, с. 53].

Дослідниця Л. В. Кузнецова писала про те, що яскравим проявом мотиваційної незрілості дітей із затримкою психічного розвитку є затримка в розвитку всіх основних компонентів ігрової діяльності. Рівень розвитку до моменту надходження в школу такий, що не забезпечує безкризового переходу дитини до навчальної діяльності. Учень із затримкою психічного розвитку ще «не переріс» ігрову діяльність, ще не опанував її вищими формами, тому він не приймає режиму шкільного життя, в якому гри відводиться мінімальне місце.

Навчальна мотивація дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку носить особливий характер. Для них тривалий час провідною діяльністю продовжує залишатися гра в її елементарних формах. Діти уникають заняття, що наближаються до навчальних: складні гри сюжетно-рольової характеру з правилами, заборонами. Інтелектуальне відставання сильно гальмує розвиток пізнавального інтересу. Щоб уникнути непосильною і неприємною для них ситуації вчення, інтелектуальної напруги, діти вдаються в якості захисту до відмови від завдань, від відвідування школи [12, с. 68].

Підсумовуючи вищезгадане, можна сказати, що учням із затримкою психічного розвитку шкільна адаптація дається дуже важко. Тому, знаючи загальні показники порушення, що описується у цьому розділі, можна попередити складні наслідки на соматичному, психічному та фізичному рівнях функціонування.

## **РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

### **2.1. Особливості пізнавальної діяльності у дітей з нормою розвитку та учнів із затриманим психічним розвитком**

Діяльність людини визначає сутність формування особистості, вона являє собою специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу і самого себе. Одним із видів діяльності учнів є пізнавальна діяльність.

Структура пізнавальної діяльності учня і її механізми виражаються в мотивах дій, в тому, як він розуміє і приймає завдання, в якій мірі володіє потрібними для її виконання способами, вміннями, із яким настроєм відбувається процес діяльності (захоплено, інертно, самостійно або з підказками), який результат вираження в мовленні, в її матеріалізованих, практичних формах.

У навчальному процесі пізнавальна діяльність учня - вчення, яке являє собою складний процес переходу учнів від незнання до знань, від випадкових спостережень, почерпнутих в досвіді життя до системи пізнання. В даний час широко поширене поняття «пізнавальна діяльність» зазвичай несе дидактичне навантаження і за змістом тотожне навчанню.

На думку Г. І. Щукіної, поняття «пізнавальна діяльність» більшою мірою відноситься до діяльності того, кого навчають, це «форма співпраці дорослого та школяра, а головне те, що в ній вдосконалюються як пізнавальні процеси, так і соціалізація підростаючого покоління» [37].

Кінцевою метою формування пізнавальної діяльності є становлення учня як її суб'єкта, досягнення нею такого рівня розвитку, коли він може самостійно ставити мету діяльності, актуалізувати необхідні для вирішення

навчального завдання знання і способи діяльності, коли учень може планувати свої дії, коригувати їх здійснення, співвідносити отриманий результат з поставленою метою. Тобто вони можуть самостійно здійснити навчальну діяльність.

Пізнавальна діяльність починає формуватися ще в дошкільному віці, чому сприяє інтенсивний розвиток пізнавальних процесів: сприйняття, уваги, мовлення, уяви, мислення, пам'яті. Дуже важливо в цей період не втратити можливості для розумового розвитку дитини. Найбільш інтенсивно пізнавальна діяльність починає формуватися в молодшому шкільному віці, коли саме навчання стає провідною діяльністю у дитини. Відбувається розвиток основних психічних новоутворень, і перш за все основ теоретичного мислення і свідомості, націлених на розкриття закономірностей розвитку предметів. Необхідною умовою розвитку пізнавальної діяльності дитини є розвиток його пізнавальних інтересів.

Успіх пізнавальної діяльності молодшого школяра багато в чому визначається не тільки різноманітними засобами, які використовуються вчителем в процесі навчання, а й мотиваційною сферою учня, а також залежить від його емоційних переживань і вольових зусиль. Якщо для старшокласників активність насамперед полягає в інтелектуальній і вольовій сторонах, то для молодших школярів активність в навчанні - їх копіювання та ігрове ставлення до пізнання, дітям цього віку не властиво замислюватися про які-небудь складнощі і труднощі. Для дитини молодшого шкільного віку характерні такі якості, як інтерес до всього нового, допитливість.

В основі пізнавального інтересу лежить активна розумова діяльність. Пізнавальний інтерес робить дитину здатною до тривалої і стійкої зосередженої уваги, до прояву самостійності у вирішенні завдань. Пізнавальний інтерес супроводжується позитивними емоціями - подивом, радістю, що підсилює прагнення до пізнання.

У молодшому шкільному віці в учнів формуються такі елементи навчально-пізнавальної діяльності, як уміння визначати мету майбутньої

діяльності, способи її досягнення; самоконтроль, що виявляється при порівнянні отриманого результату зі зразком, еталоном, вміння здійснювати довільний контроль за ходом діяльності; вміння планувати діяльність, орієнтуючись на її результат.

Формування навчальної діяльності багато в чому залежить від мотивів. Вони можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми. Навчальна діяльність молодшого школяра часто збуджується зовнішніми мотивами, не пов'язаними з засвоєваними знаннями. Дитина не відчуває інтересу і потреби до знань, але намагається виконати всі завдання, щоб отримати хорошу оцінку, уникнути осуду. Така діяльність є малоефективною. Внутрішня ж мотивація викликана пізнавальним інтересом дитини. У цьому випадку знання не є засобом досягнення будь-якої мети, а метою самої пізнавальної діяльності. Результати такої діяльності набагато вищі.

Кропочева Т. П. вважала, що велику роль в активізації пізнавальної діяльності молодшого віку школяра грає переживання учнями радості успіху. Якщо учень відчуває радість успіху, він отримує внутрішнє задоволення від своєї роботи і прагне ще краще вчитися. У молодшому шкільному віці у дітей високий авторитет учителя, їм властиве прагнення до здобуття його схвалення. Отримання учнями високої оцінки з боку вчителя сприяє активізації пізнавальної діяльності, і навпаки, нескінченні докори в ліні, нетямущих, систематичне отримання низьких відміток гальмує пізнавальну діяльність. «У молодшому шкільному віці діти мають значні резерви розвитку. Із надходженням дитини в школу під впливом навчання починається перебудова всіх пізнавальних процесів, набуття ними якостей, властивим дорослим людям» [11, с. 14].

Тализіна Н. Ф. виділяє такі види пізнавальної діяльності (умінь), які потрібні для навчання в школі у молодших класах:

1. Початкові логічні прийоми мислення:

- вміння виділяти властивості в предметах;
- формування поняття про загальні і відмінні ознаки предметів;

- вміння відрізнити в предметах важливі властивості (із точки зору певного поняття) від властивостей несуттєвих, другорядних.
2. Загальнодіяльнісні вміння - знаково-символічна діяльність, запам'ятовування, співпраця, планування, увага.
  3. Специфічні прийоми пізнавальної діяльності - своєрідність цих прийомів полягає в тому, що їх формування можливе лише на певному предметному матеріалі. Ці прийоми менш універсальні і не можуть бути перенесені на будь-який інший предмет.

Якщо взяти до уваги навчальний процес, ті пізнавальні види умінь, які ми розглянули функціонують не ізольовано, а у взаємозв'язку один з одним. Як правило, повноцінне засвоєння нових знань передбачає використання дій як специфічних, так і логічних. В силу цього при побудові змісту навчання предмету і визначенні послідовності його вивчення необхідно враховувати зв'язки і взаємини за трьома лініями:

- а) предметні, специфічні знання;
- б) специфічні види діяльності;
- в) логічні прийоми мислення і логічні знання, що в них входять.

Результатом навчання перш за все є формування різних видів пізнавальної діяльності або окремих її елементів: понять, уявлень, різних розумових дій. Це означає, що ефективне формування пізнавальної діяльності обов'язково призведе до підвищення ефективності навчального процесу в цілому. [28, с. 58]

Дослідження вітчизняних дефектологів Т. А. Власової та М. С. Певзнер показали, що у дітей із затримкою психічного розвитку є своєрідні відхилення в розвитку пізнавальної сфери, які характеризуються недостатньою сформованістю прийомів розумової діяльності, обмеженістю запасу знань і уявлень, низькою інтелектуальною активністю. [3]

У порівнянні зі звичайними школярами діти із затримкою психічного розвитку характеризуються зниженим рівнем пізнавальної активності. Це

проявляється в недостатній допитливості. Також у більшості учнів із затримкою психічного розвитку не виявляється готовність до інтелектуального зусилля.

Аналізуючи особливості пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку, Н. А. Менчинська, Т. В. Єгорова, З. І. Калмикова відзначають труднощі у вирішенні завдань, що вимагають словесно-логічного мислення. На думку цих дослідників, наочно-дійове мислення менш порушено, хоча при аналізі предметних зображень ці діти виділяють майже вдвічі менше ознак, ніж їхні однолітки з нормою розвитку [19, 7, 9]. В. В. Лебединський і А. Д. Кошелева виявили у школярів із затримкою психічного розвитку труднощі поетапного формування розумових дій, а також процесу скорочення і узагальнення вже сформованої дії [14, 10]. Т. В. Єгорова, Г. І. Жаренкова виявили, що при стійкій затримці психічного розвитку у навчальній діяльності дітей відзначається недостатня допитливість, знижений рівень пізнавальної активності, невиразність орієнтовного етапу пізнавальної діяльності [7, 10].

Діти із затримкою психічного розвитку, на відміну від однолітків із нормою розвитку, не вміють орієнтуватися в умовах проблемного практичного завдання, вони не аналізують ці умови. Тому при спробах досягти мети - не відкидають помилкові варіанти, а повторюють одні й ті ж помилки. Крім того, вони відрізняються включенням мовлення в процес вирішення розумових завдань. В учнів із нормою розвитку є постійна потреба допомогти собі осмислити ситуацію шляхом аналізу своїх дій у зовнішньому мовленні. Це дає їм можливість усвідомлення своїх дій, при яких мовлення починає виконувати організуючу і регулюючу функції, тобто дозволяє дитині планувати свої дії. У дітей із затримкою психічного розвитку така потреба майже не виникає. Тому у них присутній недостатній зв'язок між практичними діями і їх словесним позначенням, відзначається явний розрив між дією і словом. Отже, їхні дії недостатньо усвідомлені, досвід дії

не зафіксовано в слові, а тому не узагальнено, і образи-уявлення формуються уповільнена і фрагментарно.

У своїх дослідженнях Л. М. Білопольська висуває припущення про те, що при затримці психічного розвитку не відбувається зміни провідної діяльності з ігрової на навчальну. Автор зазначає, що у дітей з затримкою психічного розвитку навчальна мотивація виявлялася малоефективною. Пропозиція виконання завдання в ігровій формі викликає позитивне емоційне ставлення, а обсяг виконаної роботи в 1,5 - 2 рази перевищує обсяг роботи, виконаної на оцінку.

Таким чином, у дітей з затримкою психічного розвитку ігровий мотив більш виразний, аніж навчальний. Також, Л. Н. Білопольська зазначає, що рівень розвитку гри за правилами у дітей з затримкою психічного розвитку нижче, ніж у дітей з нормальним темпом розвитку. Так як рольова гра дуже важлива для розвитку навчальних мотивів, то робиться висновок про те, що і передумови для розвитку мотивів навчання у дітей з затримкою психічного розвитку виявляються недостатньою сформованими [2].

## **2.2. Формування психічних процесів у дітей із затримкою психічного розвитку**

### **2.2.1. Відчуття та сприймання**

Для дітей із затримкою психічного розвитку характерні, насамперед недостатність, фрагментарність, обмеженість знань про навколишній світ. Це не стосується лише бідності досвіду, який частіше за все обумовлений тим, що сприйняття цих дітей не доставляє достатню кількість інформації. При затримці психічного розвитку порушені такі властивості сприймання, як структурність і предметність, тобто у дітей ускладнений процес впізнавання предметів, які знаходяться в незвичному ракурсі. Шевченко С. Г. вважала,

що в учнів присутнє утруднення у необхідності пізнання предметів на контурних або схематичних зображеннях, особливо якщо вони перекривають один одного. Діти не завжди впізнають і часто можуть змішувати схожі по написанню букви або їх окремі елементи, поєднання букв [35].

Порушується також і цілісність сприйняття. Виникають труднощі при необхідності виокремити необхідні елементи з об'єкта, який сприймається як єдине ціле, в побудові цілісного образу з якої-небудь його частини, самі образи предметів в уявленні дітей і сама кількість образів-предметів значно менша, аніж у дітей з нормою розвитку.

Є труднощі в побудові цілісного образу і виділення об'єкта або фігури на тлі. Такі недоліки сприйняття можуть призводити до того, що дитина не помічає чогось в світі, який її оточує, «не бачить» багато з того, що показує вчитель, який демонструє наочні посібники, картини.

Істотним недоліком сприймання у школярів із затримкою психічного розвитку є значне уповільнення процесу переробки інформації, яка надходить через органи чуття. Під час короткочасного сприйняття явищ або об'єктів багато деталей залишаються «неохопленими». Учень сприймає менший обсяг матеріалу за певний час, ніж його одноліток з нормою розвитку.

Часто швидкість сприйняття може занижуватиметься більше, ніж у дітей цього віку при будь-якому відхиленні від оптимальних умов: мала освітленість, наявність сусідніх аналогічних предметів, поворот предмета під незвичним кутом, дуже часта зміна сигналів (об'єктів), поєднання, одночасна поява декількох сигналів. Ці особливості чітко були виявлені в дослідженнях, яке проводив П. Б. Шошин [36].

У дітей порушені не тільки окремі властивості сприйняття, але і сприйняття як діяльність, яка включає мотиваційно-цільовий і операційний фактори, на рівні дій ідентифікацій, прирівнювання до еталону, перцептивного моделювання.



Цимбалюк А. Н. стверджувала, що учням із затримкою психічного розвитку властива загальна пасивність сприймання, яка проявляється в спробах підмінити більш складну задачу більш легкою, у бажанні швидше «звільнитися» від завдання. Ця особливість демонструє наявність у дітей низького рівня аналізу спостереження, яке може проявляти себе в: переважанні аналізу над синтезом, обмеженому обсязі аналізу; зміщенні істотних і несуттєвих ознак; рідкому використанню узагальнених термінів, понять; фіксації уваги, яка переважно перебуває на видимих відмінностях об'єкта. Також може бути відсутніми цілеспрямованість, планованість в обстеженні об'єкта, який би аналізатор діти не використовували (слуховий, зоровий або тактильний).

Дії, які пов'язані з пошуком характеризуються імпульсивністю та хаотичністю. Під час виконання завдань аналізу об'єктів діти дають результат, який відрізняється недостатньою точністю і меншою повнотою, односторонністю і опущенням дрібних деталей [32]. .

Ступінь сформованості просторових уявлень і їх використання в діяльності є важливою складовою розвитку дитини. Рибалко Е. Ф. та Ананьєв Б. Г. в своїх дослідженнях показали, що сприйняття простору - це складний поліфункціональний процес, який включає в себе гостроту зору, цілісність поля зору і окомір. Сприйняття простору неможливо без утворення систем зв'язку між слуховим, зоровим і руховим аналізаторами. Для правильного положення в просторі потрібен відповідний рівень розвитку аналітико-синтетичного мислення [1].

Дунаєва З. М. в своїх дослідженнях процесу просторового сприйняття в учнів із затримкою психічного розвитку прийшла до такого висновку, що у цієї категорії дітей грубо порушене орієнтування в просторі. А в подальшому це може негативно позначитися у формуванні читання, письма та графічних навичок. Також у молодших школярів на малюнку людини можуть відзначатися виражена непропорційність окремих частин тіла, відсутність

зображення окремих частин тіла людської фігури (пальців рук, вух, брів, одягу), неправильне з'єднання частин тіла між собою [6].

### 2.2.2. Увага та пам'ять

Одним з найважливіших умов продуктивності пізнавальної діяльності є досить розвинені пам'ять і увагу. Увага активізує зосередженість і вибірковість пізнавальної діяльності, а пам'ять зберігає здобуті в її результаті відомості. Увага - це особливий стан активності людини у вигляді спрямованої зосередженості на якомусь об'єкті. Вона є однією з важливих передумов у всіх видах свідомої діяльності, в першу чергу пізнавальної.

Виділяють мимовільну і довільну увагу. Рівень уваги визначається комплексом основних його характеристик: об'ємом, концентрацією, перемиканням. Обсяг уваги - це його інформаційна ємність, тобто кількість одночасно чітко усвідомлюваних при сприйнятті об'єктів. Середньонормативний обсяг уваги при одночасному сприйманні не перевищує п'яти-семи об'єктів. При сприйнятті чимось пов'язаних об'єктів (букв в слові, деталей конструкції) обсяг значно зростає.

Концентрація і стійкість уваги - це здатність не відхилятися від мети, від спрямованої психічної активності, утримувати зосередженість на об'єкті уваги. Концентрація і стійкість уваги є важливою енергетичною базою розумової працездатності школяра.

Переключення уваги - здатність переміщати його з одного об'єкта на інший - лежить в основі переходу від одного виду діяльності до іншого.

Протилежним увазі станом є неуважність, яка характеризується нестійкістю, відволіканням, поганою зосередженістю.

Як показує досвід, при затримці психічного розвитку недостатній рівень уваги - одна з істотних і помітних особливостей пізнавальної діяльності, при якій найбільш страждають довільні види уваги, недостатній обсяг і здатність до свідомого переключення.

Діти із затримкою психічного розвитку на заняттях вкрай розсіяні, часто відволікаються, не здатні зосереджено слухати або працювати більше 5-10 хв.

Слід зазначити, що динаміка рівня уваги у дітей із затримкою психічного розвитку неоднакова. В одних максимальна напруга уваги спостерігається на початку уроку, і в міру продовження роботи вона неухильно знижується; у інших - зосередження уваги настає лише після деякої діяльності, для третіх характерна періодичність в зосередженні уваги. Відволікання уваги, зниження рівня його концентрації спостерігається при втомі дітей. Вони перестають сприймати навчальний матеріал, в результаті чого в знаннях утворюються значні прогалини.

Часті переходи від стану активності уваги до повної пасивності, зміна робочих і неробочих настроїв тісно пов'язані з нервово-психічним станом дітей і виникають часом без видимих причин. Але і зовнішні обставини (складність завдання, великий обсяг роботи) можуть виводити школяра з рівноваги, змушуючи нервувати, знижуючи концентрацію уваги. Особливо різко виявляються порушення уваги після занять, що вимагають інтенсивного розумового напруження.

Власне безсилля, неможливість зосередитися на завданні викликає у одних роздратування, у інших - категоричну відмову від роботи, особливо якщо потрібно засвоїти новий навчальний матеріал. Як наслідок, у дітей розвивається невпевненість в своїх силах, незадоволеність навчальною діяльністю.

Для більшості школярів із затримкою психічного розвитку характерно ослаблення уваги до вербальної інформації. Навіть під час захоплюючої, цікавої, емоційної розповіді такі діти починають позіхати, відволікатися на сторонні справи, втрачати основний зміст. Особливо яскраво ці особливості проявляються, коли в навколишньому середовищі присутні відволікаючі фактори. Несподіваний стукіт у двері, стороння людина в класі, предмет, що впав - все це відволікає увагу дітей настільки, що вони повністю забувають

завдання вчителя. Педагогу потрібно чимало зусиль для повернення дітей у робочий стан.

Ті ж особливості багато в чому характерні і для процесів запам'ятовування: у дітей з затримкою психічного розвитку пам'ять значно ослаблена: обмежені обсяг запам'ятовування, тривалість запам'ятовування смислової інформації. Ю. Г. Дем'янов констатує ослаблення всіх видів пам'яті: мовленнєвої, зорової, слухової, моторної. Невисокі показники характеризують довготривалу і короткочасну пам'ять значно знижена здатність до мимовільного запам'ятовування, при цьому наочний матеріал утримується в пам'яті краще, ніж вербальний [5].

Недоліки пам'яті помітно гальмують, знижують продуктивність пізнавальної діяльності. Діти із затримкою психічного розвитку схильні до механічного бездумного заучування. Процес запам'ятовування матеріалу важкий, так як механізми пам'яті ослаблені: зменшена швидкість, повнота, міцність і точність запам'ятовування. Тому ці діти ніяк не запам'ятовують тексти, таблицю множення, погано утримують в розумі мету та умову завдання. Їм властиві різкі коливання продуктивності відтворення, вони швидко забувають вивчене.

Учні із затримкою психічного розвитку значно гірше відтворюють словесний матеріал, витрачають на пригадування помітно більше часу, при цьому самостійно майже не роблять спроб домогтися більш повного пригадування, рідко застосовують для цього допоміжні прийоми.

Пам'ять можна поділити на мимовільну, довільну та механічну.

Мимовільна пам'ять - це найбільш онтогенетично рання форма фіксації надходячої інформації. Вона є практично єдиною формою пам'яті протягом раннього та дошкільного віку і не втрачає свого значення в молодшому шкільному віці.

Сгорова Т. М. стверджувала, що з цією формою пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку виникають певні проблеми, тобто через зниження пізнавальної активності страждає мимовільне запам'ятовування

інформації. Під час методик, в яких молодшим школярам із затримкою психічного розвитку потрібно розкласти картинки з групи відповідно до початкової групи, в якій зображувалися предмети, виявилось, що діти не тільки гірше запам'ятовували предмети і витрачали більше часу на завдання, а також у них не спостерігалось зацікавленості в тому, щоб отримати якомога більш високі результати при пригадуванні. «Діти не намагалися використовувати спеціальні прийоми і навіть могли підмінити одну задачу на іншу, тобто вигадували нові слова на відповідну букву» [7].

Піддубна Н. Г. встановила, що на продуктивність мимовільного запам'ятовування дітей може впливати характер матеріалу і діяльність, яку вони виконують. З цього можна вивести, що матеріал, який пред'являється наочно, запам'ятовується краще, ніж вербальний і при цьому можливість маніпулювати ним створює більш сприятливі умови для запам'ятовування [22].

Що стосується довільної пам'яті, то вже починаючи зі старшого дошкільного віку, вона починає займати провідне місце в структурі оптимального психічного розвитку дитини, як основа для систематичного навчання. Тут присутня та ж закономірність, що й з мимовільної пам'яттю - наочний, немовленнєвий матеріал запам'ятовується краще, ніж інші. Школярі із затримкою психічного розвитку за продуктивністю займають проміжне місце між однолітками з нормою розвитку та дітей з інтелектуальними порушеннями.

Довільне запам'ятовування передбачає свідомі зусилля із пошуку спеціальних способів запам'ятовування поданої інформації. Дітям із затримкою психічного розвитку властива відсутність активного пошуку раціональних прийомів запам'ятовування і відтворення. Без допомоги дорослих їм важко утримуватися в рамках поставленого завдання, слідувати інструкціям.

Дослідження Лутонаяна Н. Г. показали, що мнестична діяльність таких дітей характеризується не тільки зниженою активністю в пошуці різних

мнемотехніки, але і невмінням застосовувати потенційно наявні у них прийоми, наприклад, угруповання матеріалу за певними ознаками в якості ефективного прийому для запам'ятовування. Можна додати, що найчастіше після спеціального навчання дітей ефективному використанню угруповання матеріалу за ситуативними ознаках і за родової приналежності показники поліпшувалися [17, 18].

Механічна пам'ять може залежати від ряду факторів біологічного і психічного порядку: від організації і обсягу поданого матеріалу, від вираженості психо-органічного синдрому, наявності у дитини зацікавленості в діяльності.

Завдяки дослідженням короткочасної пам'яті Подобєд А. Л. виявив загальні недоліки механічної пам'яті: знижений обсяг запам'ятовування; помітне зниження результативності перших спроб запам'ятовування; повільне наростання продуктивності запам'ятовування; порушення порядку відтворення цифрових і словесних рядів; повільний приріст результативності пам'яті за якістю та обсягом протягом шкільного віку; нижчий рівень продуктивності пам'яті - на 2 - 3 роки. Наприклад, у віці 10 років їх показники по продуктивності відтворення більше наближаються до показників дітей з порушеннями інтелекту, ніж до дітей із нормою розвитку. При використанні в якості перешкод знайомих і незнайомих слів з'ясувалося, що діти з інтелектуальними порушеннями так само, як і велика частина учнів із затримкою психічного розвитку, знижували продуктивність запам'ятовування при використанні знайомих слів в якості перешкоди. А ось їх однолітки з нормою розвитку відволікалися на незнайомі слова і внаслідок цього втрачали продуктивність. В міру ускладнення мнестичних завдань школярі із затримкою психічного розвитку за показниками наближались до своїх однолітків з порушенням інтелекту [23].

Таким чином, порушення в розвитку пам'яті є характерними для затримки психічного розвитку як специфічного виду дизонтогенезу і

головною його особливістю є те, що можуть страждати лише окремі її види при збережених інших.

Також, Ульєнкова У. В. стверджувала, що у більшості молодших школярів із затримкою психічного розвитку може бути відсутнім або перебувати на низькому рівні готовність до інтелектуального зусилля, яка необхідна для успішного вирішення поставленого перед ними завдання [29].

### 2.2.3. Мислення

Відставання в розвитку мислення - одна з основних рис, що відрізняють дітей з затримкою психічного розвитку від однолітків із нормою розвитку. На підставі психометричних методів інтелектуальний рівень таких учнів оцінюється в діапазоні 98-80, 80-70 IQ. За даними Г. Б. Шаумарова загальний інтелектуальний показник першокласників із затримкою психічного розвитку у 51,3% випадків ставився до проміжної зони; у 28,2% - до зони нормального розвитку та у 20,5% - до зони порушення інтелектуального розвитку [34].

Аналізуючи особливості пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку, Н. А. Менчинська, Т. В. Єгорова, З. І. Калмикова відзначають у них труднощі в завданнях, що вимагають словесно-логічного мислення. На думку цих дослідників, наочно-дійове мислення порушено в меншій мірі, хоча, наприклад, при аналізі предметних зображень ці діти виділяють майже вдвічі менше ознак, ніж їхні здорові однолітки [19, 7, 9]. В. В. Лебединський і А.Д. Кошелева виявили в учнів із затримкою психічного розвитку труднощі поетапного формування розумових дій, а також процесу скорочення і узагальнення вже сформованої дії [14].

За дослідженнями Т. В. Єгорової, Г. І. Жаренкової при стійкій затримці психічного розвитку навчальна діяльність дітей відзначається недостатньою допитливістю, зниженим рівнем пізнавальної активності, невиразність орієнтовного етапу пізнавальної діяльності [7, 8].

Відставання в розвитку розумової діяльності у дітей з затримкою психічного розвитку проявляється у всіх компонентах структури мислення, а саме:

- недорозвиток мотиваційного компонента, що проявляється у низькій пізнавальній активності, уникненні інтелектуальної напруги, що може призвести навіть до відмови від завдання;
- нераціональність регуляційно-цільового компонента, який обумовлений відсутністю потреби у поставленні мети, плануванні дії методом емпіричних проб;
- тривала несформованість операційних компонентів: аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення та порівняння;
- порушення динамічних сторін розумових процесів.

Соколова Е. В. писала, що у дітей із затримкою психічного розвитку нерівномірно розвиваються всі види мислення. Найзначніше виражено відставання в словесно-логічному мисленні (оперує уявленнями, чуттєвими образами предметів), ближче до рівня нормального розвитку знаходиться наочно-дійове мислення (пов'язане з реальним фізичним перетворенням предмета). Однак, починаючи працювати із учнем із затримкою психічного розвитку, треба глибоко усвідомлювати сприятливий інтелектуальний потенціал цієї категорії дітей: вони сприйнятливі до інтелектуальної допомоги, можуть вільно перенести засвоєний образ-прийом у нові умови, що визначає найважливішу для процесу навчання якість учня - здатність до навчання, здатність до продуктивного засвоєння знань, умінь, чужого досвіду. На користь більш збережених пізнавальних можливостей говорить їх здатність до прийняття допомоги у вигляді змістового опорного матеріалу; оволодіння в процесі навчального експерименту логічними прийомами запам'ятовування; засвоєння принципів поетапного формування розумових операцій з подальшим перенесенням засвоєного принципу дій на аналогічні завдання [26, с. 274].



При використанні таких видів допомоги ефективність засвоєння нового матеріалу помітно підвищується і наближається до показників дітей з нормою розвитку того ж віку. Позначений потенціал є базою для успішної корекції інтелектуальної діяльності в умовах спеціального навчання.

У дітей із затримкою психічного розвитку наочно-дійове мислення характеризується відставанням в темпі розвитку. Вони самостійно не можуть узагальнювати свій досвід повсякденного дії з предметами-знаряддями, що мають фіксоване призначення. Тому у них відсутній етап осмислення інформації, що вимагає застосування фіксованого (загальноприйнятого) знаряддя. У тих випадках, коли діти за допомогою дорослого застосовують допоміжні засоби, вони недостатньо узагальнюють свій власний досвід дій і не можуть використовувати його при вирішенні нових завдань, тобто у них відсутнє перенесення способу дії.

#### **2.2.4. Мовлення**

У роботах В. В. Лебединського, Е. Д. Хомської, Г. І. Жаренкової, А. Д. Кошелевої, та інших вчених вказується, що значну роль в порушенні пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку грає недостатність мовленнєвої регуляції, здійснення в мовленнєвому плані звіту про проведені дії та поетапного контролю за ним, словесне зіставлення результатів із запропонованим завданням [14, 31, 8].

Готовність до шкільного навчання включає в себе певний рівень мовленнєвого розвитку: правильну звуковимову, здатність розпізнавати і диференціювати акустичні ознаки звуків; достатній рівень сформованості словника і граматичної будови.

Діти із затримкою психічного розвитку відрізняються своєю рівністю мовленнєвого розвитку. Це проявляється як в затримці темпу розвитку окремих сторін мовлення, так і в характері недоліків його розвитку.

Імпресивна сторона мовлення характеризується недостатньою диференційованістю сприйняття мовленнєвих звуків та відтінків.

Для експресивної сторони характерні бідний словниковий запас, порушена звуковимова, недостатня сформованість лексико-граматичної будови слів, речень, словосполучень, наявність аграматизмів, порушення в будові артикуляційного апарату, відзначається недостатність артикуляційної моторики: діти під час артикуляційних вправ важко утримують позу язика, губ, м'язи язика напружені, погано перемикаються з однієї статичної або динамічної вправи на іншу.

До ознак своєрідної затримки мовленнєвого розвитку Е. С. Слепович відніс процес вікового розвитку словотворення при затримці психічного розвитку. Він вважав, що процес бурхливого словотворення у дітей з нормою розвитку закінчується до старшого дошкільного віку. У дітей із затримкою психічного розвитку цей процес затягується аж до кінця початкової школи. Діти нечутливі до норм вживання мовлення, використовують атипові граматичні форми, що мають характер неологізмів. У розумово відсталих дітей цей період зовсім відсутній [25].

Неологізми школярів із порушеннями психічного розвитку мають свою специфіку: це можуть бути скорочені слова («стриб» - від стрибати, «мал» - від малювати; несподіване поєднання морфем («копалка» - замість лопатка, «мальник» - замість художника, маляра); своєрідне використання зменшувально-пестливих суфіксів.

Створення дітьми неологізмів свідчить про їхню здатність до виділення значень коренів слів і використанню закономірностей рідної мови для побудови нових слів.

Серед помилок звуковимови переважають порушення свистячих [с], [з] і сонорних звуків [м], [н], [л], [р], тоді як у дітей з нормою розвитку в 5 - 9 років частіше спостерігається порушення вимови звуку [р] і шиплячих [ш], [ж], [ч], [щ]. Порушення вимови свистячих пов'язують переважно з порушенням мовнослухового аналізу.

Лексична сторона мовлення знаходиться в тісній залежності від загального рівня пізнавального розвитку дитини. У зв'язку зі зниженою пізнавальною активністю, в учнів із затримкою психічного розвитку відзначається бідний словниковий запас, що відображає неточні уявлення про навколишній світ.

Мовлення в основному складається з іменників і дієслів, прикметники використовуються тільки для позначення видимих властивостей предметів. Зв'язок слова і предмета, який він показує, нестійка. Діти затруднюються при використанні антонімічних та синонімічних засобів мовлення.

За ступенем вираженості можна виділити три групи мовленнєвих порушень, що спостерігаються у дітей з затриманим психічним розвитком:

- ізольований фонетичний дефект - неправильна вимова лише однієї групи звуків. Причина, як правило, у порушенні будови артикуляційного апарату і мовленнєвої моторики;
- комбінований дефект: дефекти вимови поєднуються із порушеннями фонематичного слуху. Є порушення в оволодінні двома-трьома фонематичними групами;
- системне недорозвинення мовлення - порушення лексико-граматичної сторони мовлення на тлі вкрай бідного словникового запасу, примітивної структури висловлювань.

Важкість мовленнєвого порушення багато в чому залежить від характеру основного порушення. Так, при неускладненому інфантилізмі рівень мовленнєвого розвитку має характер деякої затримки або відповідає рівню розвитку за нормою, а ось при затримці психічного розвитку церебрально-органічного генезу спостерігається порушення мовленнєвої діяльності як системи.

Отже, можна зробити висновки, що пізнавальна діяльність є важливою складовою в навчанні дітей у молодших класах. За допомогою психічних процесів: сприймання, уваги, пам'яті, мовлення та мислення, неможливо сформулювати потрібну кількість знань для навчання в школі. Але за умови,

якщо вчитель буде знати всі закономірності та особливості розвитку пізнавальної діяльності, рівень її сформованості в учня з особливими освітніми потребами та правильного підходу до корекції та формувань знань, умінь і навичок, він зможе домогтися позитивних шкільних успіхів.

### **2.3. Етапи дослідження пізнавальної діяльності**

Питаннями диференціальної діагностики дітей з затримкою психічного розвитку займалися багато вітчизняних дослідники. Важливе значення при дослідженнях має використання уявлень Л. С. Виготського про зони актуального розвитку, про роль допомоги дорослого в навченості дитини. Існують загальні закономірності в порушенні в розвитку: дитина завжди відчуває труднощі у взаємодії з навколишнім світом, зниженні стійкості і концентрації уваги, порушення вербалізації, недостатність словесно-логічних операцій, сповільненість у формуванні понять.

Без використання методик, які дозволяють нам отримати об'єктивні дані про співвідношення рівня розвитку пізнавальних процесів з характеристиками, які відображають стан процесів регуляції пізнавальної діяльності, неможливо здійснити диференційований підхід до дітей з затримкою психічного розвитку, а отже, і вибору якісних корекційних заходів, які повинні підвищувати ефективність засвоєння знань, умінь і навичок в обсязі програми загальноосвітньої школи.

Шалонько Е. Б. виділила основні вимоги до набору діагностичних методик [33]:

1. Методики, які використовує дефектолог повинні виявляти провідний чинник в структурі порушення, тобто дозволяти оцінити співвідношення порушень регуляції довільних форм діяльності і пізнавальних процесів.

2. Головною рисою повинна бути надійність визначення характеру різних психічних функцій та їх співвідношення. Тут мають бути присутніми

певні якісні і кількісні показники і критерії. Вони забезпечують відмежування від норми і інших порушень (педагогічна занедбаність, соматичне ослаблення, уповільнення психічного розвитку при сенсорних і локальних порушеннях), які можуть супроводжуватися подібними результатами при виконанні завдань. Особливого значення набуває розробка уніфікованих умов використання методик для порівнянності відомостей, які ми отримаємо.

3. Обстеження повинно тривати не більше однієї години, так як діти із затримкою психічного розвитку характеризуються нестійкістю показників діяльності, а також їх погіршення при тривалому виконанні інтелектуальних завдань. З цим пов'язано додаткова вимога до обстеження - воно повинно відбуватися поетапно.

Н. Я. Семаго та М. М. Семаго виділили п'ять блоків дослідження пізнавальної діяльності дитини дошкільного та молодшого шкільного віку [24]:

1. Дослідження особливостей пам'яті, уваги і працездатності.
2. Дослідження особливостей сприймання, зорового гнозису.
3. Дослідження невербального і вербального мислення.
4. Дослідження сформованості просторових уявлень.
5. Розуміння складності логіко-граматичних мовленнєвих конструкцій.

Завдання, які входять до першого блоку мають на меті дослідити стан мовнослухової, зорової пам'яті; стійкості, перемикування уваги, працездатності, прояв ознак втоми та загальний темп діяльності під час виконання завдань.

Надзвичайно важливим являється перед дослідженням особливостей мислення виявити специфіку зорового сприйняття, у тому числі і буквеного гнозису, тому Н. Я. та М. М. Семаго виділили другий блок. Подібна організація дослідження дозволяє диференціювати помилки ідентифікації зображень, букв, а також їх окремих частин від безпосередньо труднощів розумових операцій при роботі з використанням різного роду малюнкових і

текстових матеріалів. Всі методики для виявлення особливостей зорового гнозису в нормі доступні дітям із 3,5-4-річного віку за винятком буквеного гнозису, який пред'являється дітям, які опанували початковим письмом і читанням. Безумовно, необхідно враховувати нормативний словниковий запас для кожного віку.

Завдання третього блоку складаються з методик, що містять вербальні та невербальні завдання. Загальна стратегія проведення дослідження полягає у пред'явленні; як правило, більш складних (вербальних), а потім більш простих (невербальних) завдань з метою оптимізації дослідження, а також виключення факторів додаткового небажаного навчання. У зв'язку з цим аналогічні листи завдань розташовані за певним принципом: спочатку - вербальні, а потім подібні завдання, але невербальні.

Практика діагностичної діяльності авторів показує, що загальна послідовність завдань цього блоку є найбільш зручною і адекватною для дослідження характеристик мовно-мисленнєвої діяльності.

Четвертий блок традиційно розглядається в контексті нейропсихологічного дослідження зорово-просторового та конструктивного гнозису.

Із точки зору Н. Я. та М. М. Семаго: «..оцінка сформованості просторових уявлень на всіх рівнях, в тому числі на рівні розуміння прийменників і слів, що позначають просторові взаємини, а також мовленнєвих просторово-часових конструкцій, повинна бути виділена в самостійне дослідження як оцінка однієї з базових передумов психічної діяльності дитини».

Сформованість просторових уявлень повинна бути досліджена не тільки в контексті нейропсихологічного підходу, але і в рамках загального психологічного дослідження дітей молодшого шкільного віку.

П'ятий блок можна розглядати як в рамках логопедичного, так і в контексті нейропсихологічного дослідження. Із точки зору Н. Я. та М. М. Семаго: «..оцінка сформованості квазіпросторових уявлень на рівні

розуміння мовленнєвих конструкцій (просторово-часових, пасивних, та інших складних логіко-граматичних конструкцій) повинна бути виділена в самостійне дослідження як передумова оволодіння базовим шкільним компонентом і проаналізована в рамках загального психологічного дослідження дітей дошкільного і молодшого шкільного віку» [24].

#### **2.4. Характеристика методів дослідження пізнавальної сфери молодших школярів із затримкою психічного розвитку**

**Перший блок дослідження особливостей пам'яті, уваги і працездатності:**

##### **Методика «Запам'ятовування 10 слів» (за А. Р. Лурія)**

Методика спрямована на дослідження обсягу і швидкості мовнослухового запам'ятовування певної кількості слів, можливості і обсягу відстроченого їх відтворення. Використання методики дає додаткову інформацію про можливості цілеспрямованої та тривалої роботи дитини зі мовнослуховим матеріалом.

Для запам'ятовування використовуються прості (односкладові або короткі двоскладові), не пов'язані за змістом слова в однині називного відмінка.

Залежно від цілей дослідження кількість повторів обмежена (найчастіше 5 повторів) або слова повторюються аж до повного запам'ятовування (9-10 слів).

Оцінити можливість утримання порядку слів представляється досить важким. За результатами дослідження може бути побудована крива запам'ятовування.

Показники до аналізу:

- обсяг мовнослухового запам'ятовування;
- швидкість запам'ятовування поданого обсягу слів;

- обсяг відстроченого відтворення;
- особливості мнестичної діяльності (наявність літеральних або вербальних парафразій і т. п.);
- особливості слухового, в тому числі фонематичного, сприйняття.

Методика може бути використана в повному обсязі, починаючи із 7-річного віку. Запам'ятовування в обсязі  $9 \pm 1$  слово відповідає нормі запам'ятовування. Для дітей молодше 7 років або дітей із порушеннями в розвитку використовується словниковий матеріал меншого обсягу в залежності від виду дизонтогенезу.

### **Дослідження зорової пам'яті**

Методика спрямована на дослідження особливостей зорового запам'ятовування. У Додатку 1 пропонується ряд абстрактних зорових стимулів. Дитині пред'являється колонка з трьох стимулів, що знаходиться в правій частині листа. Час експозиції стимулів довільний і залежить від завдань дослідження. Воно становить 15-30 с. При цьому ліва частина листа з таблицею стимулів повинна бути закрита. Через кілька секунд після закінчення експозиції (час і характер внутрішньої діяльності після експозиції можуть варіюватися в залежності від завдань дослідження) дитині пред'являється таблиця стимулів, серед яких він має впізнати три стимули, пред'явлені раніше. При цьому права частина листа з тестовими стимулами безумовно повинна бути закрита.

Показники до аналізу:

- кількість правильно упізнаних стимулів;
- можливість утримання ряду зорових стимулів;
- характер помилок впізнавання (по просторовим ознаками).

### **Методика П'єрона - Рузера**

Подана методика використовується для дослідження стійкості уваги, можливостей її перемикання. Одночасно можна відзначити особливості темпу діяльності, «ввічкненості» в завдання, прояв ознаки втоми і пересичення.



Методика також дає уявлення про швидкість та якість формування простої навички, засвоєння нового способу дій, розвитку елементарних графічних навичок.

У верхній частині бланка геометричні фігури позначаються умовними позначеннями (крапка, тире, вертикальна лінія), які дитина повинна розставити в пропонованому бланку.

Перед дитиною кладеться чистий бланк, який ми бачимо у Додатку 2, і дефектолог, заповнюючи порожні фігурки зразка, каже: «Дивись, ось в цьому квадратику я поставлю крапку, у трикутнику - ось таку риску (вертикальну), коло залишу чистим, нічого в ньому НЕ намалюю, а в ромбі - ось таку риску (горизонтальну). Всі інші фігури ти заповниш сам, точно так же, як я тобі показав». Обов'язково потрібно ще раз усно повторити, де і що намалювати. Після того, як дитина приступила до роботи, дефектолог вмикає секундомір, фіксує кількість знаків, які були поставлені дитиною за одну хвилину (всього дається три хвилини), і зазначає точкою або рисою прямо на бланку.

Багато фіксувати, хоча б приблизно, із якого моменту дитина починає працювати по пам'яті, тобто без опори на зразок. У протоколі необхідно відзначати, як дитина заповнює фігури: старанно, акуратно або недбало, так як це позначається на темпі роботи.

Показники до аналізу:

- можливість утримання інструкції і цілеспрямованої діяльності;
- параметри уваги: стійкість, розподіл і переключення;
- загальна кількість заповнених фігур;
- число фігур, які заповнила дитина за кожну хвилину - динаміка зміни темпу діяльності;
- загальна кількість помилок;
- кількість помилок за кожну хвилину роботи - динаміка зміни кількості помилок;
- розподіл помилок та їхньої кількості в різних частинах листа.

Методика може застосовуватися в роботі з дітьми з нормою розвитку, починаючи з 5,5-річного віку до 8-9 років, для дітей із затримкою психічного розвитку вікові рамки зміщуються на 1-3 роки. Залежно від особливостей, віку дитини та завдань дослідження використовуються різні умовні позначення: крапка, тире, вертикальна лінія, їх можна ставити в одній, двох або трьох фігурах. Четверта фігура завжди має залишатися порожньою. Зразок на аркуші залишається відкритим до кінця роботи дитини.

Добрими результатами виконання методики вважаються:

- швидке запам'ятовування умовних позначень;
- ситуація, коли після першої заповненої рядки дитина перестає дивитися на зразок;
- незначна кількість помилок: 1-2 за 3 хвилини.

### **Коректурна проба**

Ця методика є аналогічною методиці П'єрона - Рузера і використовується для дітей, які вміють розпізнавати букви, починаючи з 7-8-ми років у нормі розвитку. Методика також призначена для дослідження стійкості уваги, можливостей її перемикавання, дослідження особливостей темпу діяльності, «ввімкненості» в завдання, проявляння ознак втоми і перенасичення. При роботі з коректурною пробою дитині пропонується відшукати та закреслити 3-4 літери для старших школярів, одну або дві букви для молодших школярів у бланку, приклад якого зображений у Додатку 3.

За кількістю правильно закреслених букв можна встановити ступінь стійкості уваги, її обсяг, а розподіл помилок по всьому листу вказує на коливання уваги: якщо помилки помітно наростають до кінця роботи, то це може говорити про ослаблення уваги в зв'язку з втомою - зниженням працездатності, або пересиченням; якщо помилки розподіляються досить рівномірно, це говорить про зниження стійкості уваги, труднощі її довільної концентрації; хвилеподібна появи та зникнення помилок найчастіше говорить про коливання уваги.

Показники до аналізу:

- темпові характеристики діяльності;
- параметри уваги: стійкість, розподіл і переключення;
- кількість помилок і їх характер: помилки просторового, оптичного типу і т. п.;
- динаміка розподілу помилок залежно від етапу роботи, його темпу і просторового розташування на аркуші;
- наявність факторів пересичення або втоми.

### **Таблиці Шульте**

Методика застосовується для дослідження характеристик темпу роботи сенсомоторних реакцій і особливостей, параметрів уваги у дітей, починаючи з 7 - 8 років у нормі розвитку. Дитині пропонується показати числа від 1 до 25, які в таблицях подані у Додатках 4а та 4б, і називати їх вголос. Порівнюється час, що витрачається дитиною на пошук цифр від 1 до 12 і від 12 до 25. Наступним кроком буде порівняння часу, що витрачається на виконання кожної таблиці. Можна відзначати кількість чисел, знайдених за 30 сек.

Показники до аналізу:

- час, витрачений на кожну таблицю;
- параметри уваги: стійкість, розподіл і переключення;
- кількість цифр, знайдених дитиною за певний проміжок часу: 15 сек, 30 сек;
- порівняльні характеристики часу, за який дитина знаходить кожні п'ять цифр: рівномірність виконання завдання;
- помилки впізнавання і знаходження цифр, подібних за оптичною або просторовою ознакою (наприклад, цифри 6 і 9, 12 і 21), помилки на кшталт пропусків певних цифр.

**Другий блок дослідження особливостей сприймання, зорового гнозису:**

### **Впізнавання перекреслених зображень**

Дитині пропонують відшукати і дізнатися, який предмет зображений на аркуші і дати йому назву ( Додаток 5 ). Доцільно не показувати дитині, із якого зображення необхідно починати впізнавання, оскільки це дозволяє виявити особливості стратегії сприйняття. На аркуші зліва направо розташовані: у верхньому ряду - метелик, лампа, конвалія; в нижньому ряду - молоток, балалайка, гребінець.

Показники до аналізу:

- можливість впізнавання перекреслених зображень;
- можливість адекватного виділення фігури: стійкість зорового образу предмета;
- стратегія напрямку огляду: справа наліво, зліва направо, хаотично або послідовно.

### **Впізнавання накладених зображень (фігури Попельрейтора)**

Дитині пропонують дізнатися всі зображення накладених один на одного контурів реальних об'єктів і дати кожному з об'єктів власну назву. На аркуші наводяться дві найбільш відомі класичні «фігури Попельрейтора»: відро, сокира, ножиці, пензлик, граблі та чайник, вилка, пляшка, миска, гранований стакан, які ми можемо побачити у Додатку 6.

Показники до аналізу:

- доступність виконання завдання;
- наявність фрагментарності сприйняття;
- можливість виділення цілісної постаті;
- наявність парагнозій;
- стратегія виділення зображень.

### **Впізнавання недомальованих зображень**

Дитині пропонується впізнати недомальовані предмети і дати їм назву. Предмети розташовані на аркуші в наступному порядку (зліва направо): верхній ряд - відро, лампочка, кліщі; нижній ряд - чайник, шабля, англійська шпилька, як ми це можемо побачити у Додатку 7. При цьому враховується імовірний характер впізнавання.

Показники до аналізу:

- збереження зорового образу об'єкта;
- можливість образного «домальовування» зображення;
- характер помилок сприйняття в залежності від того, права чи ліва частина зображення не домальована;
- наявність фрагментарності сприйняття;
- аналіз помилок впізнавання з точки зору проєкції.

### **Буквений гнозис**

Дитині пропонується назвати по-різному розташовані букви і виділити правильно, неправильно, складно розташовані - дзеркальні і накладені літери ( Додаток 8 ). Залежно від віку і здатності до навчання дитини оцінюються різні параметри виконання.

Показники до аналізу:

- впізнавання букв в різних шрифтах;
- впізнавання букв в дзеркальному зображенні;
- впізнавання накладених і перекреслених букв.

Спеціаліст, безумовно, повинен враховувати рівень оволодіння дитиною тієї або іншої графеми.

### **Третій блок дослідження невербального і вербального мислення:**

#### **Підбір парних аналогій**

Для виконання завдання необхідно провести операцію встановлення логічних зв'язків і відносин між поняттями. Крім того, можливе виявлення порушення послідовності суджень, яке проявляється у неможливості утримання в пам'яті самого завдання. Інформативними вважаються також міркування дитини з приводу зв'язків між словами і пояснення власного вибору. Дитині пропонується підібрати слово за аналогією із запропонованим зразком. У цьому діагностичному комплекті підбір парних аналогій збудований в порядку ускладнення завдань у міру збільшення номера завдання.

Методика пред'являється дітям із сформованою навичкою читання (осмислене читання). За умови достатнього обсягу мовнослухової пам'яті завдання може пред'являтися дитині на слух.

Виділені завдання представляють собою варіант наочної допомоги. Їхнє виконання можна розглядати як варіант навчання. У цьому випадку може бути аналіз навченості дитини.

У разі виражених труднощів актуалізації потрібного слова краще проводити роботу з таким завданням (виконання простих аналогій), де фактор труднощів актуалізації мінімальний.

Методика може бути використана з 7-річного віку. Виконання методики в повному обсязі (13-14 правильних відповідей) є умовно нормативним для дітей 10-11-ти років.

Показники до аналізу:

- можливість утримання інструкції та виконання завдання до кінця;
- доступність виконання завдань за аналогією;
- стратегія виявлення дитиною логічних зв'язків і відносин між поняттями;
- наявність труднощів актуалізації потрібного слова;
- оцінка характеру навченості і обсягу необхідної допомоги зі сторони дорослого.

### **Прості невербальні аналогії**

Із дітьми, які не володіють навичками читання або які не вміють читати, можливість встановлення логічних зв'язків і відносин між поняттями (предметами) здійснюється за допомогою аналізу виконання простих невербальних аналогій. При цьому дорослий пояснює співвідношення між предметами в лівій частині першого завдання.

Далі дитині пропонується відповідно до співвідношення зображень і лівій частині малюнка за аналогією підібрати одне зображення, яке єдино підходить за аналогією з лівою частиною, із нижньої правою частиною малюнка: Додатки 9а, 9б, 9в.

Потім пред'являється завдання друге завдання, що збігається за своєю смисловою структурою з першим завданням.

Методика використовується для дітей 4,5 - 6,5-річного віку для дітей з нормою розвитку, а для учнів із порушенням психічного розвитку можливе використання у молодшій школі.

Показники до аналізу:

- можливість утримання інструкції та виконання завдання до кінця;
- доступність виконання завдань за аналогією;
- стратегія виявлення дитиною логічних зв'язків і відносин між поняттями;
- оцінка характеру навченості і обсягу необхідної допомоги зі сторони дорослого.

#### **Виділення двох істотних ознак**

Виявляється здатність виділення найсуттєвіших ознак предметів та явищ, відмінності їх від несуттєвих. Методика дозволяє також оцінити послідовність міркувань дитини.

Підбір завдань збудований в порядку ускладнення. Методика пред'являється дітям зі сформованим навичкою читання. За умови достатнього обсягу мовнослухової пам'яті завдання може бути пред'явлено дитині на слух.

Виділені завдання представляють собою варіант наочної допомоги. Виконання цих завдань можна розглядати як варіант навчання. У цьому випадку може бути аналіз навченості дитини.

Дитину просять вибрати тільки два слова з п'яти, розташованих нижче, що позначають невід'ємні ознаки першого слова, тобто те, без чого це поняття не існує ( Додаток 10).

Оцінюється не лише правильність виконання, а й уміння самостійно вибирати рішення, довільно зберігати спосіб аналізу, відзначаються типові помилки, в т. ч. вибір більшої чи меншої кількості слів і т. п.

Завдання вважається частково виконаним, якщо дитина виділяє один з істотних ознак; повністю виконаним, якщо правильно виділені обидва суттєві ознаки.

Завдання доступні і можуть бути використані з 7-7,5-річного віку. У повному обсязі (13-15 правильно виконаних завдань) умовно нормативним є виконання завдань до 10-11-ти років.

Показники до аналізу:

- характер діяльності (цілеспрямованість, хаотичність і т.п.);
- доступність виконання завдання;
- характер помилок при виділенні ознак;
- характер міркувань дитини;
- обсяг і характер необхідної допомоги з боку дорослого.

### **Виключення предметів**

Дані, отримані при дослідженні за цією методикою, дозволяють судити про рівень узагальнюючих операцій дитини, можливості відволікання, здатності до виділення суттєвих ознак предметів чи явищ і на цій основі вироблення необхідних суджень.

Замість груп слів учню пред'являються зображення чотирьох предметів, три з яких можна об'єднати узагальнюючим словом, а четвертий предмет за відношенням до них виявиться «зайвим» (Додаток 11).

Важливою умовою застосування методики є мовленнєве обґрунтування вибору. Щодо дітей з порушеннями мовлення допустима відповідь одним словом із пояснювальними жестами, якщо це дає фахівцеві можливість зрозуміти принцип, яким керувалася дитина. При обстеженні дітей, котрі через мовленнєві порушення не можуть пояснити свій вибір, застосування даного методу має обмежений характер.

Так само, як і в попередньому випадку, можлива категоризація рівня узагальнення: об'єднання за конкретно-ситуативними, функціональними, понятійними ознаками.



Категоризація узагальнюючої ознаки, що виділяється дитиною, дає можливість співвіднесення її понятійного розвитку до відповідного рівня.

Можна використовувати, починаючи з 4-4,5-річного віку і до 7-8-ми років для дітей із нормою розвитку.

Показники до аналізу:

- характер діяльності (цілеспрямованість, хаотичність і т. п.);
- доступність виконання завдання;
- характер помилок при виділенні ознак;
- характер міркувань дитини і рівень узагальнюючих операцій;
- обсяг і характер необхідної допомоги з боку дорослого.

### **Розуміння прочитаного тексту**

Досліджуються особливості розуміння, осмислення, запам'ятовування стандартних текстів, а також особливості мовлення при їхньому читанні. Використовуються стандартні тексти патопсихологічної та нейропсихологічної діагностики.

Дитині зачитується чітко і виразно текст, , простої розповіді, діти, які володіють навичками читання, можуть читати самі. Після цього дефектолог просить переказати текст. Оцінюється можливість виділення основної думки - самостійне розуміння змісту, прийняття дитиною допомоги, а також розуміння змісту розповіді, за потребою через навідні питання. Крім того, оцінюються можливість побудови дитиною розгорнутого висловлювання, наявність аграматизмів і т. п., тобто характеристики зв'язного мовлення дитини.

Пропоновані розповіді можуть бути використані для роботи із дітьми 7-8-річного віку - в залежності від сформованості навичок читання і можливості осмислення розповіді, яку читає дефектолог.

Показники до аналізу:

- сформованість навички читання (темп, інтонування і т.п.);
- наявність специфічних помилок читання;
- осмисленість читання;

- можливість смислового стислого переказу прочитаного (розуміння основної думки або підтексту);

-об'єм необхідної допомоги дорослого при смисловому аналізі тексту.

### **Розуміння сюжетної картини**

Завдання направлене на дослідження можливості осмислення зображення, оцінку рівня сформованості мовно-мисленнєвої діяльності, особливостей зорового сприймання, а також розуміння підтексту зображення. Розглянувши картину, дитина повинна розповісти, що на ній зображено і що відбувається. Завдання полягає у виділенні істотних деталей малюнка і визначенні її основного змісту.

Оцінюється можливість виділення основної думки сюжетної картини, самостійне розуміння змісту, прийняття дитиною допомоги через переказ за навідним питаннями. Крім того, оцінюється можливість побудови дитиною розгорнутого висловлювання, наявність аграматизмів у висловлюваннях, тобто характеристики зв'язного мовлення дитини, включаючи особливості регуляції пізнавальної діяльності, стійкість уваги і т. п. Особлива увага повинна бути приділена емоційним реакціям дитини, в тому числі ідентифікаційним характеристикам зображених персонажів. Крім того, оцінюється когнітивний стиль діяльності дитини, можливість цілісного сприйняття зображення, наявність фрагментарності, як в описі сюжету, так і в оповіданні за малюнком.

Показники до аналізу:

- розуміння змісту сюжетної картини;
- особливості когнітивного стилю діяльності;
- специфіка зорового сприйняття (стратегія зорового сприйняття);
- особливості лицьового гнозису;
- вміння побудувати самостійну зв'язну розповідь із виділенням основної думки.

**Четвертий блок дослідження сформованості просторових уявлень:**

## **Розуміння і вживання прийменників і слів, що позначають просторове взаємне розташування об'єктів**

Матеріали використовуються для виявлення труднощів у розумінні та використанні прийменників при аналізі взаємного розташування об'єктів. Доцільно починати роботу з дитиною із виявлення знання ними прийменників, що позначають розташування об'єктів у реалістичних і абстрактних зображеннях у просторі вертикально. Оцінюється правильне володіння дитиною прийменників та понять: вище, нижче, на, над, під, знизу, зверху, між.

Спочатку доцільно досліджувати розуміння прийменників на конкретних предметах. Для цього дитину просять показати, які предмети зображені вище ведмедя (або будь-якого іншого зображення), нижче ведмедя. Після цього він повинен показати, що намальовано над і під ведмедем, які іграшки намальовані на верхній полиці, які - на нижній полиці. У цій же логіці досліджується розуміння прийменників із застосуванням різнокольорових геометричних фігурах, розташованих вертикально.

За тією ж логікою досліджується вживання і розуміння прийменників та слів, що позначають взаємне розташування об'єктів в просторі в глибину. В даному випадку мається на увазі можливість дитини орієнтуватися в горизонтальній площині, використовуючи поняття ближче, далі, перед, за, спереду від, позаду від.

Доцільно починати це дослідження з аналізу розташування об'ємних геометричних фігур, переходячи до аналізу розташування персонажів сюжетної картинки «Звірі йдуть до школи».

Далі досліджується можливість самостійного вживання прийменників і складання просторових мовленнєвих конструкцій. Наприклад, для конкретних зображень: «Де знаходиться машина по відношенню до ведмедя?», «Як ти думаєш, де знаходиться ялинка по відношенню до ведмедя?» і т.п.

Для абстрактних зображень в горизонтальній площині: «Де знаходиться хрест по відношенню до кола?», «Як ти скажеш, де знаходиться ромб по відношенню до трикутника?» і т. п.

Наступним аналізується володіння дитиною поняттями: ліво, право, зліва, лівіше, правіше і т. п. на матеріалі конкретних зображень «Полка з іграшками», «Звірі йдуть в школу» і абстрактних зображень - тоновані геометричні фігури. Спочатку ці поняття аналізуються на рівні розуміння і показуванням дитиною. Далі досліджується можливість самостійного вживання прийменників і складання просторових мовленнєвих конструкцій за цими поняттями на експресивному рівні.

Приклади: «Скажи, що знаходиться на полиці зліва від ракети? Що знаходиться на полиці праворуч від ялинки?» ( Додаток 12а).

«Що знаходиться зліва від ромба? Якого кольору фігура праворуч від хреста? Які фігури правіше, ніж хрест? » і т. п. «Хто із звірів знаходиться лівіше, ніж собака, і правіше, ніж миша?» ( Додатки 12б, 12в, 12г).

Так само досліджуються і поняття, що характеризують просторовий аналіз взаємного розташування об'єктів за заданим напрямком (також на конкретних і абстрактних зображеннях).

Об'єктом аналізу стають такі поняття, як: перший, останній, найближче до ..., далі всього від ..., передостанній, наступний за ... і т. п. Володіння дитиною складними просторово-мовленнєвими конструкціями оцінюється за допомогою завдань типу: «Покажи, де: сірник перед коробком; сірник під коробком; сірник у коробку» і т. п., як зображено у Додатку 12д.

Дослідження володіння поданими прийменниками і поняттями проводиться через логіку формування просторових уявлень і можливості аналізу взаємного розташування об'єктів. Умовно-нормативним вважається правильне виконання всіх завдань до 6 - 8 років.

### **Складання розрізних картинок**

Методика складання розрізних картинок використовується для дослідження перцептивного моделювання, заснованого на аналізі та синтезі

просторового взаємного розташування частин цілого зображення, здатності співвіднесення частини і цілого та їхньої просторової координації, тобто синтез на предметному рівні - конструктивний праксис.

У методиці присутні чотири комплекти малюнків, кожен із яких складається з трьох однакових зображень. В якості зображень взяті кольорові малюнки: м'яч, каструля, рукавиця, пальто. У цих зображеннях додатковим орієнтиром є колір фону: м'яч – жовтий колір, каструля – зелений, рукавичка – синій, пальто – червоний, як зображено у Додатку 13а.

Кожне з еталонних зображень в комплекті не призначене для розрізу, в той час як інші повинні бути розрізані за вказаними лініям. При цьому зображення кожного комплекту розрізаються по-різному і представляють тим самим завдання різної складності. Завдання ускладнюються не тільки числом «деталей», а й конфігурацією розрізу, а також характером самого зображення.

Перед дитиною на стіл кладуть еталонне зображення і поруч, у довільному порядку, розкладають деталі такого ж зображення, але розрізаного. Інструкція подається, як правило, в словесній формі. Дитину просять скласти зі шматочків, які перебувають перед ним, точно таку ж картинку, як еталонна. Незалежно від віку доцільно першої пред'являти картинку, розрізану таким чином, щоб дитина могла скласти її без труднощів.

Після цього необхідно пред'явити дитині іншу картинку, розрізану точно таким же чином, щоб переконатися в доступності завдання для виконання.

Наявність чотирьох комплектів дозволяє виявити не тільки актуальний рівень розвитку наочно-дійового і наочно-образного мислення, а й оцінити здатність до навчання дитини, дозуючи допомогу або навчаючи новим для нього видам діяльності.

Аналізується не тільки успішність виконання, але, в першу чергу, стратегія діяльності дитини.

Аналізовані види стратегії діяльності:

- хаотична діяльність, тобто не має мети, маніпулятивна діяльність дитини, без урахування результативності своїх власних спроб;
- метод «проб і помилок» - дії в наочно-дійовому плані, з урахуванням проведених проб і отриманих помилок;
- цілеспрямоване виконання завдання без попередньої програми або хоча б візуально-просторової оцінки;
- виконання в наочно-образному плані з попередніми зоровим «примірювання», співвіднесенням результату і зразка.

Діти 3-3,5-річного віку із нормою розвитку зазвичай справляються із завданням на складання картинок, розрізаних навпіл. Діти 4-4,5-річного віку зазвичай справляються із завданням на складання картинок, розрізаних на три рівні частини (вздовж малюнка або поперек нього), на чотири рівні частини (маються на увазі прямі розрізи під кутом 90°). Діти 5-5,5-річного віку зазвичай справляються із завданням на складання картинок, розрізаних на три-п'ять нерівних частин (уздовж малюнка і поперек нього), на чотири рівні діагональні частини (прямі розрізи під кутом 90°). Діти старше 5,5-6,5-річного віку зазвичай справляються із завданням на складання картинок, розрізаних на п'ять і більше нерівних частин ( Додатки 13б, 13в).

### **П'ятий блок дослідження розуміння складності логіко-граматичних мовленнєвих конструкцій:**

#### **Впізнавання і розуміння інвертованих і пасивних мовленнєвих конструкцій**

Завдання полягають у віднесенні почутою фрази до того чи іншого зображенню на аркуші. Дитина повинна показати на аркуші те зображення, яке відповідає почутій фразі. Наприклад: «Покажи, де: мамина дочка ... дочина мама; господар корови ... корова господаря ».

Аналогічно розуміння пасивних конструкцій позитивно оцінюється в тому випадку, якщо дитина показала на картинку, яка відповідає висловам

фахівця. Наприклад: «Покажи: хлопчик врятований дівчинкою ... книгою накрита газета» і т. п.

Правильне розуміння складних мовленнєвих конструкцій, що пред'являються усно, оцінюється за відповідною усною відповіддю дитини. При цьому повинен бути обов'язково врахований обсяг мовнослухового запам'ятовування дитини. Виділені кольором ключові слова повинні акцентувати його увагу. Завдання зазвичай доступні дітям, починаючи з 7-8-річного віку.

Показники до аналізу:

- доступність розуміння подібних конструкцій;
- вміння працювати з порівняльними ступенями прикметників;
- якісний аналіз помилок;
- обсяг необхідної допомоги дорослого.

#### **Розуміння часових послідовностей і інтервалів часу**

Оцінюється правильне розуміння дитиною тимчасових послідовностей, тимчасових інтервалів та вміння їх аналізувати, що є важливим параметром формування просторово-часових уявлень. Приклад ми можемо побачити у Додатку 14.

Матеріал або прочитується дитиною самостійно, або, за умови збереженою мовнослухової пам'яті, пред'являється на слух. При цьому дитина повинна дати усну відповідь. Дані завдання можуть бути використані при груповому тестуванні дітей, які володіють письмовою мовою в межах програмного матеріалу. Завдання зазвичай доступні дітям, починаючи з 7-8-річного віку.

Показники до аналізу:

- доступність виконання (володіння тимчасовими уявленнями);
- характер помилок і їх якісний аналіз;
- обсяг необхідної допомоги дорослого.

## ВИСНОВКИ

У висновку можна сказати, що затримка психічного розвитку проявляється в уповільненому темпі дозрівання як емоційно-вольової сфери, так і інтелектуальної. В роботі висвітлено основні питання щодо поняття затримки психічного розвитку, її класифікації та особливостей перебігу молодшого шкільного віку.

При затримці психічного розвитку порушені такі властивості сприймання, як структурність і предметність, ускладнений процес впізнавання предметів, які знаходяться в незвичному ракурсі. Увага характеризується нестійкістю, відволіканням, поганою зосередженістю, унаслідок чого втрачається концентрація та бажання навчатися. Пам'ять також значно ослаблена: обмежені обсяг та тривалість запам'ятовування інформації. Спостерігається затримка та послаблення мовленнєвої, зорової, слухової та моторної пам'яті; невисокі показники характеризують довготривалу і короткочасну пам'ять.

У школярів із затримкою психічного розвитку порушені операційні компоненти мислення: аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення. Наочно-дійове мислення викликає трохи менше труднощів, на відмінно від словесно-логічного. Але насамперед, у цих учнів присутня здатність до навчання, до продуктивного засвоєння знань, умінь, чужого досвіду, за умови правильного підходу вчителя або дорослого.

Також можна додати, що, діти із затримкою психічного розвитку відрізняються своєрідністю мовленнєвого розвитку. Це проявляється як в затримці темпу розвитку окремих сторін мовлення, так і в характері недоліків його розвитку: звуковимові, фонематичному сприйманні, лексико-граматичних особливостях.

У порівнянні з учнями з нормою розвитку, формування пізнавальної діяльності молодших школярів дещо затримане та уповільнене. Формування



психічних процесів не відповідає віку, тому в цій роботі підбрано методи дослідження задля об'єктивного визначення стану пізнавальної діяльності.

З огляду на все вищесказане, можна зробити висновки, що дітям із ЗПР необхідний особливий підхід, який буде забезпечуватися результативною корекційною роботою, яка може проводитися тільки за умови якісно проведеної діагностичної роботи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : «Просвещение», 1964. – 302 с.
2. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. / Н. Л. Белопольская. – М : Изд-во УРАО, 1999. – 148с
3. Власова Т. А., Дети с временной задержкой психического развития / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : «Просвещение», 1967. – 208 с.
4. Власова Т. А. Дети с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : «Просвещение», 1973. – С. 56-84.
5. Демьянов Ю. Г. Пограничные с олигофренией состояния. Психология детей с задержкой психического развития / под ред. О. В. Заширинской. – СПб., 2003. – С. 101–132.
6. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития: методическое пособие / З. М. Дунаева. – М: Советский спорт, 2006. – 144 с.
7. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т. В. Егорова. – М., 1973. – 149 с.
8. Жаренкова Г. И. Действия детей с задержкой психологического развития по образцу и словесной инструкции / Г. И. Жаренкова // Дефектология – 1972. – № 5. – С. 29–35.
9. Калмыкова З. И. Отстающие в учении школьники. Проблемы психического развития / З. И. Калымкова. – М: «Просвещение», 1986. – С. 9–84.
10. Кошелева А. Д. Исследование возможностей формирования некоторых видов деятельности у умственно отсталых детей (дети-олигофрены и дети с задержанным развитием) / А. Д. Кошелева. М., – 1972. – 154 с.
11. Кропочева Т. П. Активизация учебной деятельности младших школьников на уроках естествознания / Т. П. Кропочева. – Новокузнецк : Изд-во НГПИ, 2001. – 165 с.
12. Кузнецова Л. В. Особенности мотивационной готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению / Л. В. Кузнецова. – М., 1986. – 135 с.

13. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей / В. В. Лебединский. – М. : Издательство Московского университета, 1985. – 148 с.
14. Лебединский В. В. Формирование умственных действий как метод диагностики и коррекции задержки интеллектуального развития / В. В. Лебединский, А. Д. Кошелева. М. : Первая Всесоюз. конф. по неврологии и психиатрии детского возраста, 1974. – С. 38–40.
15. Лебединская К. С Подростки с нарушениями в аффективной среде / К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г.В. Грибанова. М., 1988. – С. 27.
16. Лурия А. Р. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / Под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. М., 1979. – 207 с.
17. Лутоян Н. Г. Динамика мнемической деятельности у детей с задержкой психического развития // Тез. докл. IV Всесоюзных педагогических чтений. Т. 2 / Н. Г. Лутоян – М., 1996.
18. Лутоян Н. Г. Формирование рациональных способов запоминания у детей с задержкой психического развития. / Н. Г. Лутоян // Дефектология. – 1977. – №3.
19. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / под ред. Е. Д. Божович – Воронеж : изд-во ИПП, НПО «МОДЭК», 1998 – 448 с.
20. Мищенко З.И. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития: Уч.-метод. пособие / З. И. Мищенко. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 134 с.
21. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа психофизического развития / М. С. Певзнер. М., 1971. – С. 15–20.
22. Поддубная Н. Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР / Н. Г. Поддубная // Дефектология. – 1980. – №4.
23. Подобед В. Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития / В. Л. Подобед // Дефектология. – 1981. – №3.
24. Семаго Н. Я. Проблемные дети: Основа диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, Н. Н. Семаго. М. : АРКТИ, 2000. – 208 с.

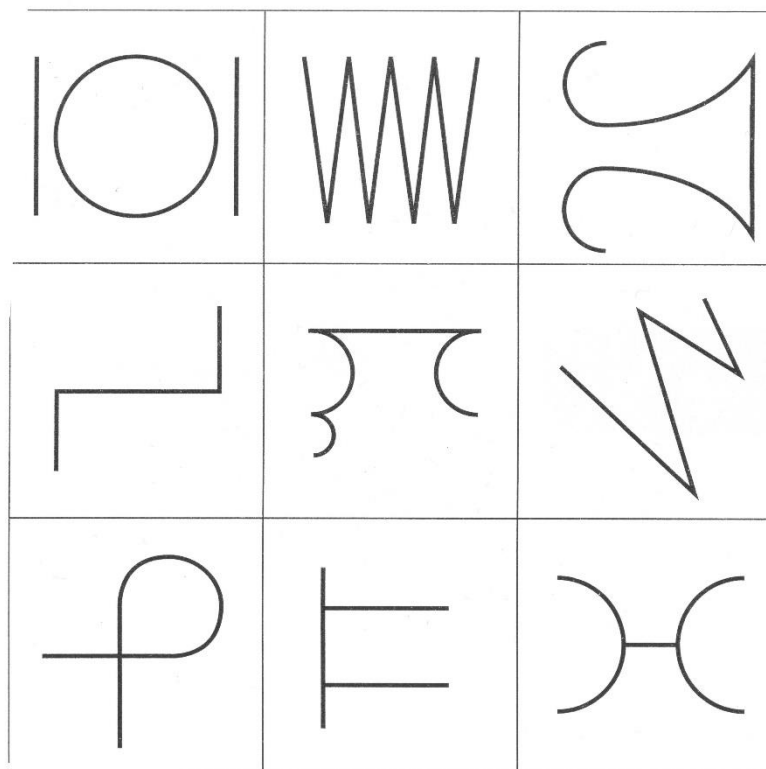
25. Слепович Е. С. Формирование познавательной активности у детей с задержкой психического развития / Е. С. Слепович, С. С. Карин. Минск, 1984. – 156 с.
26. Соколова Е. В. Психология детей с задержкой психологического развития / Е. В. Соколова. Изд-во : Сфера, 2009. – 320 с.
27. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : Кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2005. – 180 с
28. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. для учителя / Н. Ф. Талызина – М. : Просвещение, 1998. – 175 с.
29. Ульенкова У. В. Изучение самостоятельности мышления младших школьников с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова, Т. Н. Князев // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 19–26. – Библиогр. : с. 26 (13 назв.).
30. Ульенкова У. В. Проблема изучения и коррекции задержки психического развития детей. // Хрестоматия. Дети с нарушениями в развитии / сост. В. М. Астапов. – М., 1995. – 264 с. – С. 93–102.
31. Хомская Е. Д. Исследование влияний речевых реакций на двигательные функции у детей с церебрастенией / Е. Д. Хомская. М., 1958. – С. 131–149.
32. Цимбалюк А. Н. Понимание сюжетной картины в условиях обучающего эксперимента детьми с задержкой развития / А. Н. Цимбалюк // Дефектология. – 1973. - №3. – С. 18–25.
33. Шалонько Е. Б. Психология детей с задержкой психического развития: учебно-методический комплекс / Е. Б. Шалонько; Новосиб. гос. пед. ун-т, Фак. педагогики и психологии детства, Каф. общей и специальной психологии. – Новосибирск : НГПУ, 2008. – 184 с.
34. Шаумаров Г. Б. Дифференциальная психологическая диагностика задержки психологического развития на основе анализа стандартизированной методики: Автореф. дис. канд. психол. наук / Г. Б. Шаумаров. М., 1980. – 22 с.
35. Шевченко С. Г. Диагностика и коррекция задержек психического развития у детей: Пособие для учителей специалистов коррекционно-развивающего обучения / С. Г. Шевченко. М : АРКТИ, 2001. – 224 с.

36. Шошин П. Б. Опознавание простых изображений детьми с ЗПР / П. Б. Шошин // Дефектология. 1972. – №4. – С. 35–40.

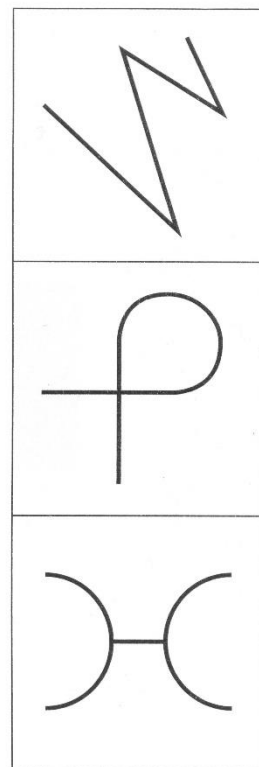
37. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

## ДОДАТКИ

## Додаток 1

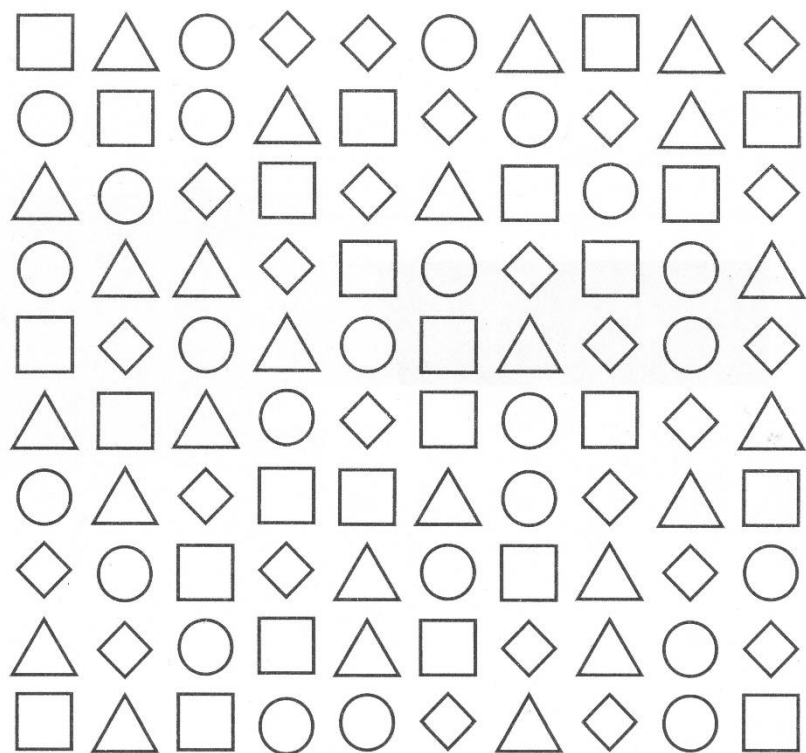


Лист 2



## Додаток 2

лист 3



## Корректурная проба

СХАВСХЕВИХНАИСНХВХВКСНАИСВХВХЕНАИСНЕВХАК  
ВНХИВСНАВСАВСНАЕКЕАХВКЕСВСНАИСАИСНАВХНВК  
НХИСХВХЕКВХРВХЕИСНЕИНАИЕНКХКИКХЕКВКИСВХИ  
ХАКВНСКАИСВЕКВХНАИСНХЕКХИСНАКСКВХКВНАВСН  
ИСНАИХАЕХКИСНАИКХЕХЕИСНАХКЕКХВИСННАИХВИКХ  
СНАИСВНКХВАИСНАХЕКЕХСНАКСВЕЕВЕАИСНАСНКИВ  
КХКЕКНВИСНКХВЕХСНАИСКЕСИКНАЕСНКХКВИХКАКС  
АИСНАЕХКВЕНВКХЕАИСНКАИКНВЕВНКВХАВЕИВИСНА  
КАХВЕИВНАХИЕНАИКВИЕАКЕИВАКСВЕИКСНАВАХЕСВ  
НКЕСНКСВХИЕСВХКНКВСКВЕВКНИЕСАВИЕХЕВНАИЕН  
КЕИВКАИСНАСНАИСХАКВННАКСХАИЕНАСНАИСВКХЕВ  
ЕВХКХСНЕИСНАИСНКВКХВЕКЕКВВНАИСННАИСНКЕКВХ  
АВСНАХКАСЕСНАИСЕСХКВАИСНАСАВКХСНЕИСХИХЕК  
ВИКВЕНАИЕНЕКХАВИХНВИХКВЕХНВИСНВСАЕХИСНАИ  
НКЕХВИВНАЕИСНВИАЕВАЕНХВХВИСНАЕИЕКАИВЕКЕХ  
КЕИСНЕСАЕИХВКЕВЕИСНАЕАИСНКВЕХИКХНКЕАИСНА  
САКАЕКХЕВСКХЕКХНАИСНКВЕВЕСНАИСЕКХЕКНАИСН  
ИСНЕИСНВИЕХКВЕХИВНАКИСХАИЕВКЕКВИЕХЕИСНАИ  
ВХВКСИСНАИАИЕНАКСХКИВХНИКИСНАИВЕСНАКНЕХС  
СНАИКВЕХКВКЕСВКСНХИАСНАКСХКХВХЕАЕСКСЕАИК  
ИСНАЕХКЕХКЕИХНВХАКЕИСНАИКХВСХНВИЕХАЕСВЕ  
СНАИСАКВСНХАЕСХАИСНАЕНКИСХКЕХВХВЕКНЕИЕНА  
ЕХКЕКНАИВКВКХЕХИСНАИХКАХЕНАИЕНИКВКСИСНАИ  
ЕХВКВИЕХАИЕХЕКВСНЕИСНВНЕВИСНАЕАХНХКСНАХС  
ИСНАИЕИНЕВИСНАИВЕВХСИСВАИЕВХЕИХСКЕИЕКХКИН  
КЕВХВАЕСНАСНКИСХЕАЕХКВЕХЕАИСНАСАИСЕВЕКЕ  
ХВЕКХСНКИСЕХАЕКСНАИИЕХСЕХСНАИСВНЕКХСНАИС  
АВЕНАХИАКХВЕИВЕАИКВАВИХНАХКСВХЕХИВХАИСКА  
ВНСИЕАХСНАНАЕСНВКСНХАЕВИКАИКНКНАВСНЕКВХК  
СИАЕСВКХЕКСНАКСХВХКВСНХКСВЕХКАСНАИСКСХКЕ  
НАИСНХАВКЕКВХЕИИСНАИНХАСНЕХКСХЕВКХЕИХНАИ  
КЕВХСНВИХНКВХЕКНСИЕНХАИВЕНАИХНХКВХЕНАИСН  
ВКЕВХАИСХАХКВНВАИЕНСХВКХЕАИСНАВХСВКАХСНА



Додаток 4а

5	14	12	23	2
16	25	7	24	13
11	3	20	4	18
8	10	19	22	1
21	15	9	17	6

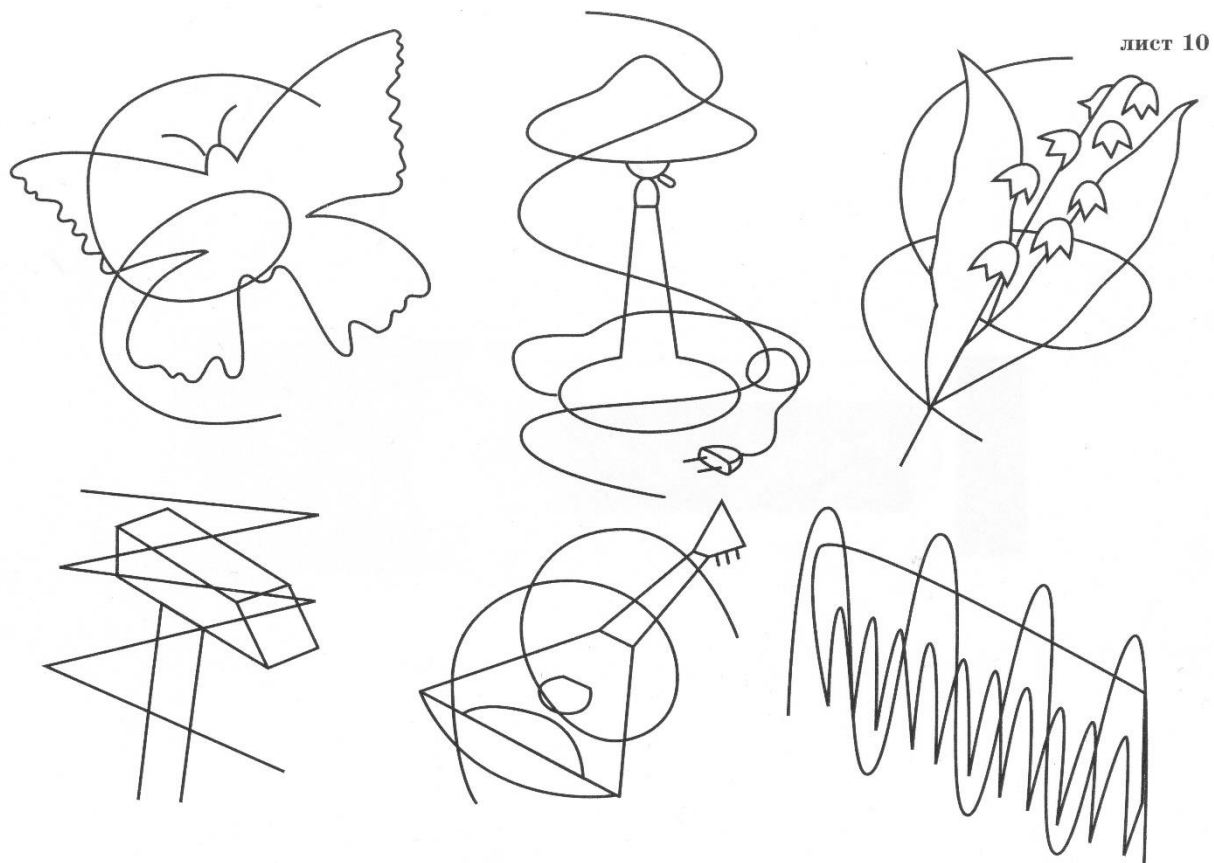
лист 5

Додаток 4б

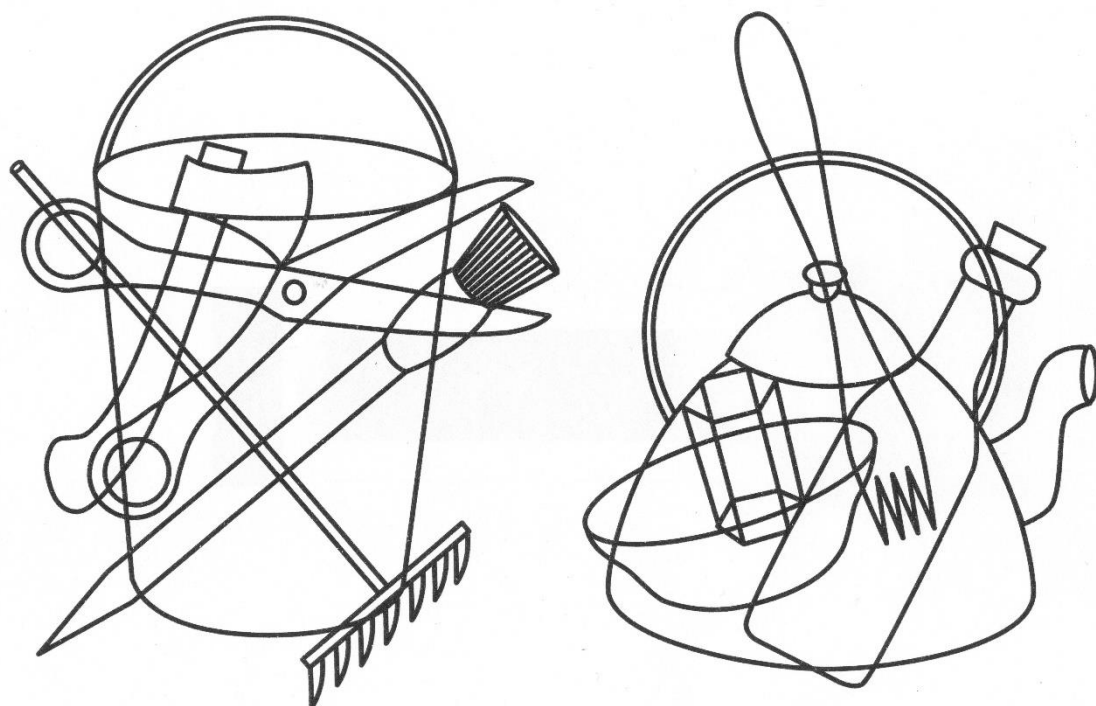
9	12	7	1	10
6	3	5	3	6
7	4	8	13	1
12	2	8	10	5
11	2	9	11	4

лист 6

## Додаток 5

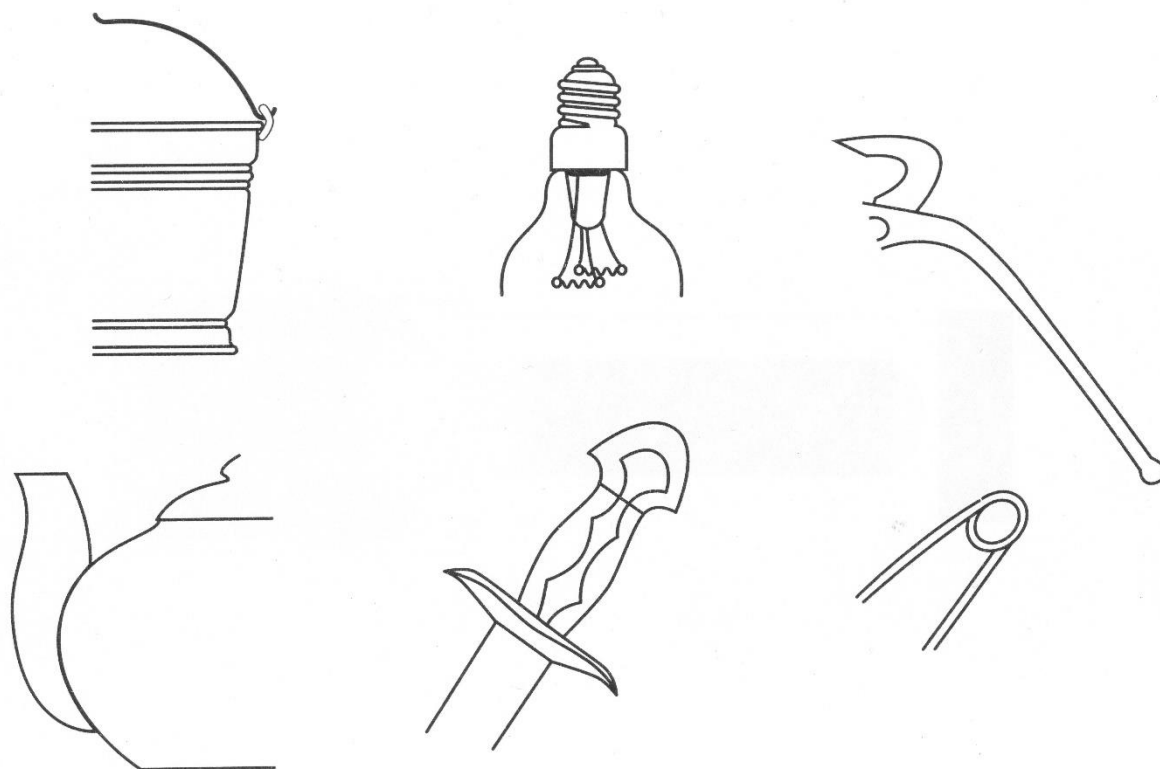


## Додаток 6



## Додаток 7

лист 12



## Додаток 8

лист 13

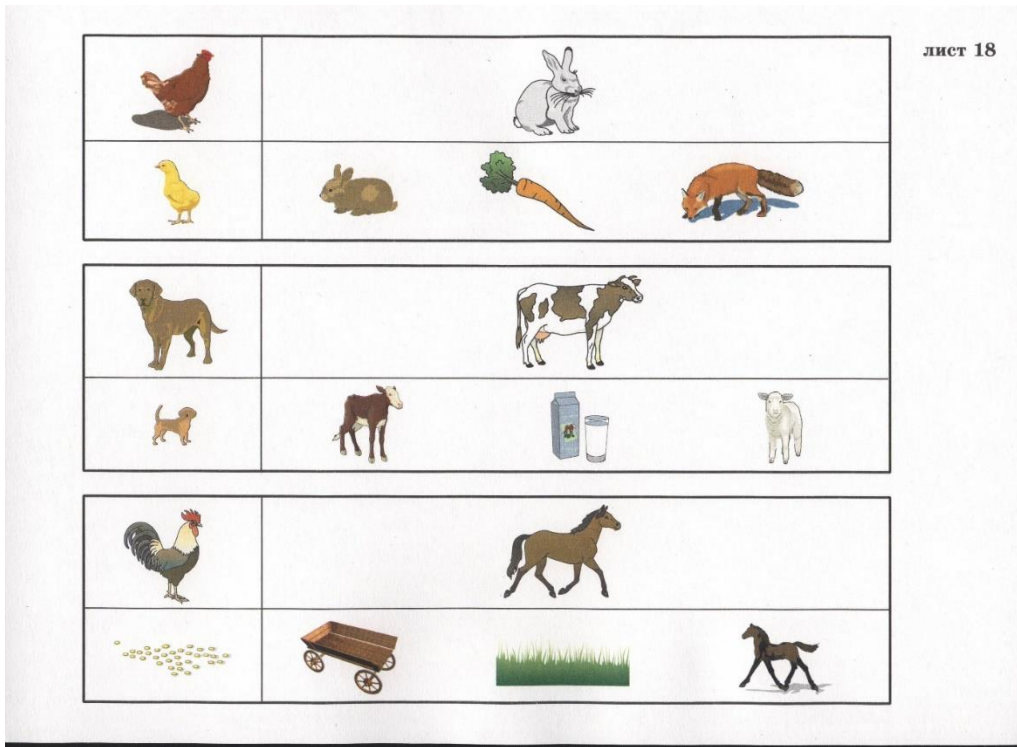
Б Ъ Л а я м м с п е Т ы П К

**Б Р Ы Ы В** р б д к п н г т к и н

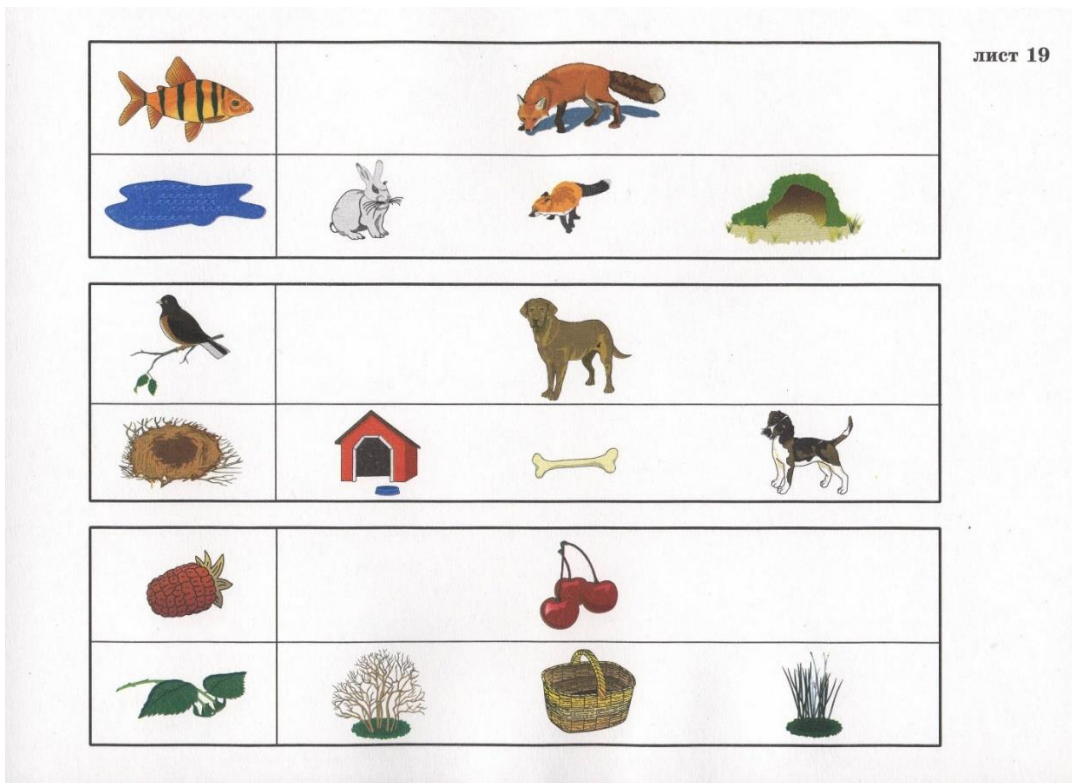
К Ж В Я Г Г Е Е Э Э

Ш Ш Д Д Ж Ж

## Додаток 9а



































## Додаток 9б



## Додаток 9в

лист 20

## Додаток 10

**Виділення двох істотних ознак**

1. Ліс...  
гриби, ґрунт, мисливець, дерево, вовк
2. Сад...  
рослини, садівник, собака, паркан, земля
3. Місто...  
автомобіль, будинки, натовп, вулиця, велосипед
4. Хлів...  
сінник, кінь, дах, худоба, стіни
5. Лікарня...  
приміщення, уколи, лікар, градусник, хворі
6. Гра...  
карти, гравці, фішки, правила, покарання
7. Війна...  
літак, гармати, битви, рушниці, солдати
8. Книга...  
малюнки, оповідання, папір, зміст, текст
9. Співи...  
дзвін, мистецтво, голос, аплодисменти, мелодія
10. Читання...  
очі, книга, текст, окуляри, слово
11. Спорт...  
медаль, змагання, виграш, стадіон

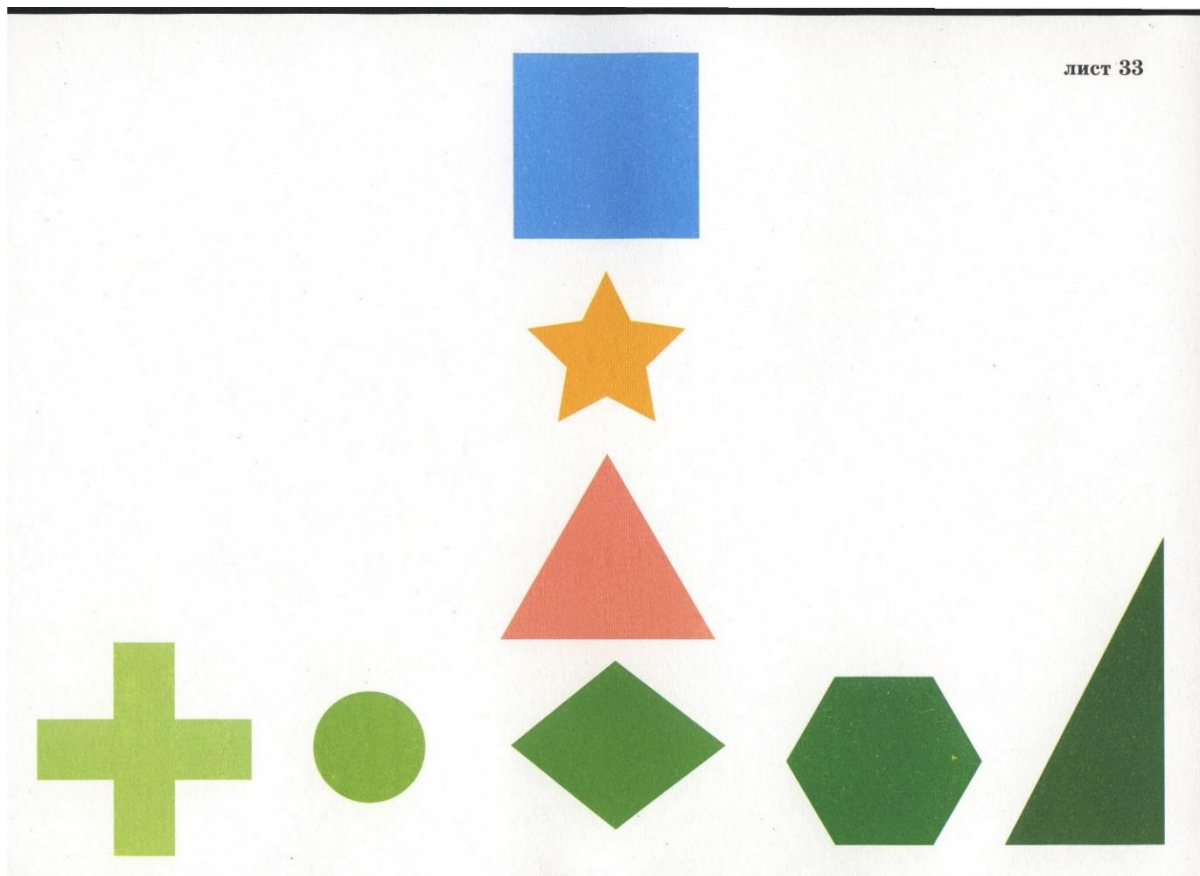
## Додаток 11

1. Перед тим, як йти гуляти, я зайшов до друга.  
Що було раніше?
2. Замість того, щоб вдягнути чоботи, я вдягнув шкарпетки.  
Що потрібно було вдягнути?
3. Що довше – година або доба?
4. Що коротше – день або секунда?
5. Що триває менше – перерва або урок?
6. Яка пора року буває перед літом?
7. Який день тижня буває перед серединою?
8. Після якого дня тижня настає п'ятниця?
9. Який місяць є першим місяцем осені?
10. Який місяць є останнім місяцем зими?

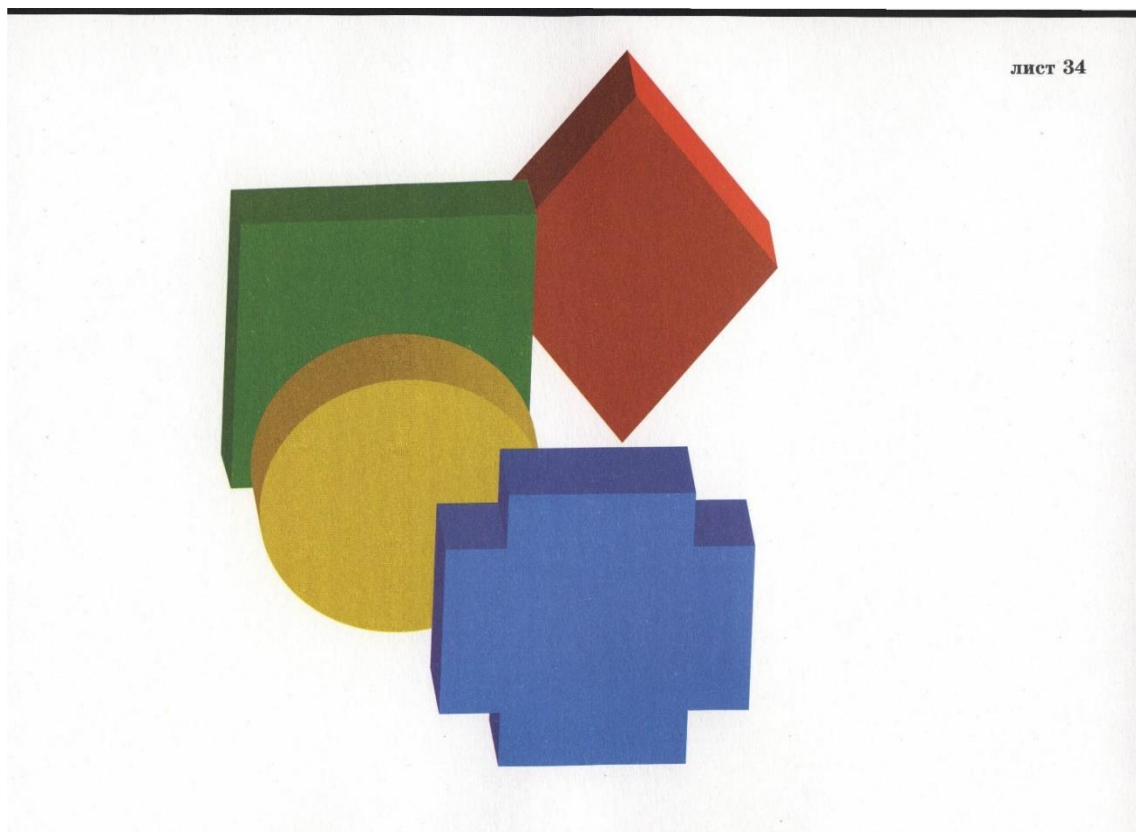
## Додаток 12а



## Додаток 126



## Додаток 12в

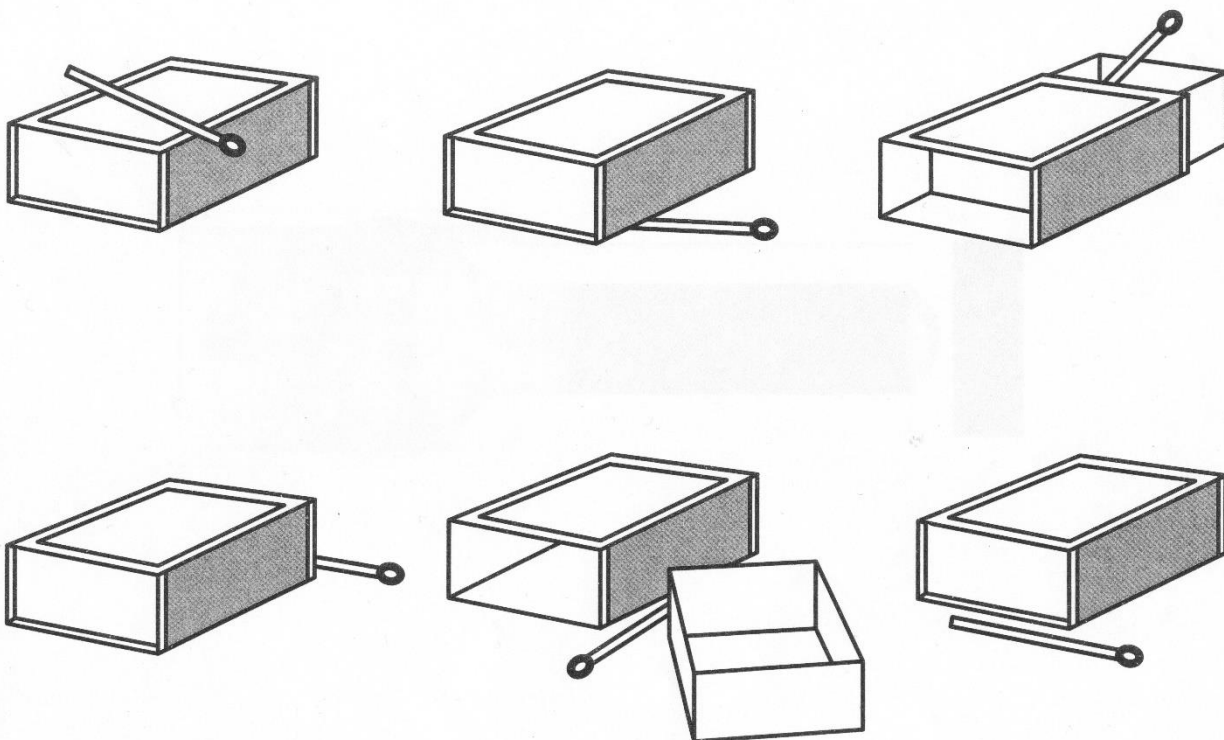




Додаток 12г



Додаток 12д



## Додаток 13а



## Додаток 13б



## Додаток 13в



## Додаток 14

1. Перед тим, як йти гуляти, я зайшов до друга.  
Що було раніше?
2. Замість того, щоб вдягнути чоботи, я вдягнув шкарпетки.  
Що потрібно було вдягнути?
3. Що довше – година або доба?
4. Що коротше – день або секунда?
5. Що триває менше – перерва або урок?
6. Яка пора року буває перед літом?
7. Який день тижня буває перед серединою?
8. Після якого дня тижня настає п'ятниця?
9. Який місяць є першим місяцем осені?
10. Який місяць є останнім місяцем зими?