

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

**СТАН ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З
ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти
11-481 групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Спеціальна освіта
Сокурєнко Дар'я Федорівна
Керівник д.психол.н., професорка Яковлева С.Д.
Рецензент директорка Херсонської спеціальної
загальноосвітньої школи №1
Херсонської міської ради Петлюк С.С.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	8
1.1. Вплив розумової відсталості на розвиток вищих психічних функцій.....	8
1.2. Розвиток пам'яті у дітей з порушеним інтелектом.....	12
1.3. Мислення та мовлення у школярів з порушеним інтелектом.....	14
1.4. Особливості навчання учнів з порушенням розумового розвитку.....	19
РОЗДІЛ 2. АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	21
2.1. Критерії соціально-психологічної адаптації дітей до школи.....	21
2.2. Фактори, які впливають на соціально-психологічну адаптацію до навчання.....	24
2.3. Шкільне навантаження у контексті адаптації до навчання дітей з порушеним інтелектом.....	32
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ.....	39
3.1. Методи дослідження.....	39
3.2. Аналіз результатів дослідження рівня адаптації до шкільного навчання дітей з порушеним інтелектом.....	40
3.3. Корекційно-розвиваюча програма для дітей, що мають низький рівень готовності до шкільного навчання.....	47
ВИСНОВКИ.....	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	54

Додатки.....	4
КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	58
	64

ВСТУП

Актуальність проблеми. За останні десятиліття у вітчизняній спеціальній психології і педагогіці накопичений досить великий досвід діагностики рівня готовності до шкільного навчання. Розробка різних аспектів цієї проблеми має величезне теоретичне і практичне значення. Проте, дотепер не вироблені єдині критерії визначення рівня адаптації розумово відсталих дітей до школи. Вивчення різних її напрямків показувало, що найбільш значимими є дослідження, що дозволяють виявити ті психічні новоутворення, що є основою для розвитку нової ведучої діяльності - навчальної. Таким чином, проблема готовності до шкільного навчання розуміється не як підготовка до існуючої форми шкільного навчання, а як проблема передумов і джерел навчальної діяльності в дошкільному віці.

Вивчення спеціальної літератури показало, що проблема формування навчальної діяльності учнів допоміжної школи на сьогодні залишається теоретично й експериментально мало розробленою. Комплексна діагностика визначення рівня готовності дітей з вадами інтелекту до шкільного навчання, якісна характеристика їхнього психічного розвитку дозволить більш повно використати потенційні можливості дошкільників з вадами інтелекту та забезпечити їм адекватний тип навчання.

Аналіз стану проблеми показав, що на сьогоднішній день матеріал з навчальних предметів викладається лише у відповідності до навчального плану та програм, але не враховується рівень сформованості навчальної діяльності учнів та не проводиться спеціальна робота по формуванню навчальної діяльності в учнів молодших класів, що має бути запорукою успішного навчання учнів допоміжної школи на наступних етапах навчання.

Особливо гостро постає питання практичного визначення сформованості навчальної готовності розумово відсталих дітей до

школи. Як правило, при її визначенні виявляють основні показники фізіологічного, психічного розвитку, фіксують підсумки розвитку дитини за період дошкільного дитинства, тестують здібності, важливі для початку навчання, вивчають якісні особливості готовності кожної дитини до школи, а також враховують соціальну готовність.

Принципові підходи вітчизняних психологів до розробки системи визначення рівня готовності дітей до шкільного навчання тією чи іншою мірою повинні бути використані при доборі експериментальних методик, що спрямовані на виявлення особливостей фізіологічних критеріїв, соціальної спрямованості та психологічних параметрів розумово відсталих дітей з одного боку, і контролю за їх розвитком у процесі спеціально організованої педагогічної корекції, з іншого. Найбільш повне й об'єктивне дослідження досягається при сполученні комплексу методик, кожна з яких виявляє певні сторони розвитку.

Проблема цілеспрямованого формування навчальної діяльності дітей з інтелектуальними вадами набуває особливого значення в умовах активізації процесу вдосконалення наукової та методичної бази спеціальної освіти на сучасному етапі. Це обумовлює актуальність обраної теми.

Мета дослідження: визначити рівень готовності дітей з порушеннями інтелекту до навчання.

Предмет дослідження: готовність до шкільного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Об'єкт дослідження: формування готовності до навчання дітей з порушеннями розумового розвитку.

Для досягнення мети дослідження були поставлені такі *завдання:*

- 1) ознайомитися з науковою та методичною літературою з теми дослідження;
- 2) розглянути рівень пізнавальних можливостей дітей з інтелектуальним порушеннями;

- 3) визначити фактори та критерії, які впливають на соціально-психологічну адаптацію дітей до навчання;
- 4) проаналізувати результати дослідження рівня готовності до шкільного навчання першокласників з порушенням розумового розвитку;
- 5) визначити корекційно-розвиваючі програми для дітей з низьким рівнем готовності до шкільного навчання.

Методи дослідження: аналіз, синтез, психодіагностичні методи дослідження.

Практична значущість. Результати можна застосовувати під час корекційної роботи з дітьми з порушенням інтелекту, враховуючи їх психологічну готовність до навчання.

Структура роботи. Робота викладена на 54 сторінках, складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (44) та додатків.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Вплив розумової відсталості на розвиток вищих психічних функцій

Дослідження дефектології показали, що у дітей-олігофренів недостатньо розвинені вищі психічні функції (сприйняття, пам'ять, увага, мислення).

Сприйняття – це цілісне відображення, безпосередньо діючих на органи чуття, предметів та явищ оточуючого світу.

Фізичною основою сприймання є мовно-рефлекторна діяльність, яка обумовлює дефекти сприймання у розумово відсталих дітей. В залежності від указаних причин у розумово відсталих дітей відмічаються порушення вибірковості, цілісності, узагальненості, точності, повноти, контрастності сприймання. Розумово відсталі діти не намагаються детально вивчити предмет. При його описі вони указують лише на деякі ознаки, які різко виділяються і обмежуються загальним пізнанням предмету. Вони утруднюються впізнати предмет при зміні його положення. Процес сприймання проходить значно повільніше, ніж у дітей з нормальним розвитком. Це пояснюється уповільненням процесів аналізу і синтезу, тугорухомістю, інертністю нервових процесів. Дітям притаманна вузькість сприймання. Помилкове пізнання у дітей з розумовою відсталістю зберігається довше ніж у дітей з нормою. В розвитку пізнання розумово відсталих учнів велику роль відіграє порівнювання предметів, розвиток мови, словника. У дітей з розумовою відсталістю спостерігається недостатня стійкість сприйняття, порушення цілісності. Ця особливість спостерігається в олігофренів з підвищеною чуттєвістю нервової системи, що пояснюється охоронним гальмом. Для

сприйняття характерним є осмислювання і узагальнення. Так, діти затрудняються виділити суттєве в предметі. Це проявляється при сприйманні предметних картин, не установлюють дійсні відношення між об'єктами, діючими особами, не знаходять необхідних зв'язків. Затрудняються в визначенні виразних рухів, відображення духовного стану людини.

Усі об'єкти реальної дійсності існують в просторі і часі. В процесі сприйняття людина пізнає форму, колір, величину, напрямок, розміщення предмета. Сприймання простору залежить від гостроти зору, поля зору, окоміру та інших фізичних особливостей. Від багатьох порушень зорового аналізатора діти з розумовою відсталістю зустрічаються з порушеннями в сприйманні перспективи, світлотіні, глибини, в просторові орієнтації [25, 26].

Сприймання часу - відображення об'єктивної довжини та послідовності, чергування явищ дійсності. У розумово відсталих дітей, по даним І.І.Фінкельштейна, спостерігається порушення усвідомлення сприйняття побутового, математичного та історичного часу. Так, наприклад, визначається порушення усвідомлення дат, події особистого життя. У сприйнятті математичного часу виступає порушення усвідомленого співвідношення одиниць (мір) часу, знання порівнювальних величин, одиниць часу. В сприйманні історичного часу порушені зв'язку між подіями та відрізками часу, в яких вони проходять. Розумово відсталі діти мають потенціальні можливості розвитку сенсорного пізнання предметів різних видів діяльності [16, 44].

Увага виражається в відношенні до напряму і зосередженості на предметі діяльності. Увага не є самостійним психічним процесом. Вона характеризує ступінь зосередженості і направленості різних психічних процесів: сприйняття, мислення, уяви. В цих процесах увага і проявляється. Характерна для розумово відсталих нецілеспрямована увага над цілеспрямованою пояснюється особливостями їх нейропсиходинаміки: слабкість внутрішнього гальма та різко виражене

внутрішнє гальмо. В основі частих переключень уваги і її нестійкості направленості лежить гальмування нервової системи. Слабка зосередженість уваги олігофренів пояснюється порушенням концентрації процесу збудження. Складність переключення уваги обумовлюється патологічною інертністю. Оскільки органічний дефект, який призводить до порушення уваги, сам по собі ліквідувати не можливо, то корекційну роботу слід направити на пошуки адекватних до дефекту засобів виховання уваги в безпосередній навчальній діяльності.

Цілеспрямована увага розвивається при постановці та вирішенні посильних задач. Запропоноване учням завдання носить ігровий характер, а потім навчальний [34].

У розумово відсталих, так як і у дітей з нормою, пам'ять формується в процесі діяльності. В той же час процеси пам'яті в дітей з порушенням розумового розвитку відрізняються деякими особливостями. У нормальних дітей ефективність цілеспрямованого запам'ятовування значно вище не цілеспрямованого.

Порушення процесів збереження в олігофренів виражається у швидкому згасанні умовних зв'язків і сформованих асоціацій. Причини цього виявляються у функціональних порушеннях процесів вищої нервової діяльності (слабкості замикаючих функцій, патологічній інертності нервових процесів збудження і гальмування). Функціональні порушення тісно пов'язані з органічними ураженнями головного мозку [18,32].

Відтворення залежить від якості запам'ятовування та збереження. При швидкому запам'ятовуванні та відтворенні діти замінюють матеріал. У відтвореному матеріалі нерідко спостерігаються порушення послідовності, порушення змісту та величини відтворюваного. Найбільш це відчувається при відтворенні словесного матеріалу.

Уявлення – це повторювані образи дійсності, вони є відтворенням образів сприймання [37]. У дітей з порушенням розумового розвитку цей процес має свої особливості: характеризується фрагментарністю, не

диференційованістю, нечіткістю. Цілеспрямоване управління уявленнями порушене. Аналіз і синтез на образному рівні перебігає спотворено. Формування асоціативних зв'язків порушені, вони швидко гаснуть. Образна пам'ять переважає над словесно - логічною. Спеціальна корекційна робота сприяє усуненню в значній мірі недоліків пам'яті. В спеціальній психології вказано, що у розумово відсталих дітей після 10 років починає розвиватися логічна пам'ять. Це пояснюється віковим розвитком розумової діяльності, формуванням особливих структур, які призводять до усвідомленого запам'ятовування і усвідомлення важливості навчальної і практичної діяльності. Важливо зрозуміти зв'язок пам'яті і мислення, обмовлення взаємозв'язків пам'яті і мислення [33].

У структурі пізнавальної діяльності мислення відіграє одну з важливих форм пізнання. Особливістю відображеної діяльності дитини з порушенням розумового розвитку є порушення її пізнавальної діяльності. В першу чергу – це порушення узагальненого опосередкованого відображення мислительної задачі має декілька етапів:

- Усвідомлення умови задачі;
- Постановка запитання;
- Визначення гіпотез можливого рішення;
- Перевірка їх правильності;

Вирішення мислительних задач, ще на навчальному етапі, викликає труднощі у розумово відсталих. Вони часто неадекватно усвідомлюють суть задачі, спрощують її та змінюють. В процесі виконання завдання є тенденція віддалятися від поставленої мети, застрягати на певному моменті проблеми. Процес вирішення зводиться до методу проб та помилок. Спостерігається занижена критика на протязі всього вирішення завдання на мислення. Процес мислення здійснюється на взаємодії всіх мислительних операцій: аналізу, порівняння, узагальнення, абстрагування. Всі ці операції у розумово відсталих дітей своєрідні [39].

Абстрагування – найбільш тяжка операція у розумово відсталих дітей. Порушення абстрактного мислення складає ядерну ознаку розумово відсталих дітей. Узагальнення носить ситуативний характер. Порівняння проходить за несуттєвими ознаками. В процесі аналізу та синтезу спостерігається своєрідність. Низький рівень володіння предметними, образними, розумовими діями – характерна риса діяльності мислення розумово відсталих дітей. Недосконалість названих мислительних операцій веде до формування неточних, неповних, а часто неправильних понять про навколишнє середовище.

1.2. Розвиток пам'яті у дітей з порушенням інтелектом

Органічна ушкодженість мозку розумово відсталих дітей значною мірою позначається на розвитку їх пам'яті.

Пам'ять – психічний процес, який полягає в закріпленні, збереженні, наступному відтворенні та забуванні минулого досвіду, дає можливість його повторного застосування в життєдіяльності людини. [35].

Фізіологічною основою пам'яті є утворення, збереження і актуалізація тимчасових нервових зв'язків у корі головного мозку.

Процеси запам'ятовування, збереження і відтворення у розумово відсталих мають своєрідні особливості. Своєрідністю характеризується процес запам'ятовування. Характерним для нього, порівняно з нормою, є обмеженість обсягу. При цьому чим складніший матеріал, тим меншу кількість його здатні запам'ятати розумово відсталі [5, 43].

Відрізняється від норми в учнів допоміжних школах і темп запам'ятовування. У дітей з нормальним розвитком, довільне запам'ятовування значно продуктивніше, ніж мимовільне. У розумово відсталих, як показали спеціальні дослідження, така закономірність не спостерігається. Кількість матеріалу, який вони запам'ятовують довільно

майже не відрізняється від тієї кількості, яка в них зберігається внаслідок мимовільного запам'ятовування [15].

При нормальному розвитку одним із дійових мотивів довільного запам'ятовування є пізнавальні інтереси. У розумово відсталих дітей ці інтереси розвинені недостатньо. Не маючи стійкого інтересу до знань, діти не докладають зусиль до набуття їх, не намагаються зрозуміти матеріал. Таке пасивне ставлення учнів до змісту матеріалу в процесі його вивчення також знижує ефективність довільного запам'ятовування.

В дітей з порушенням розумового розвитку переважає механічний компонент пам'яті, тобто пам'ять, яка ґрунтується на багаторазовому повторенні матеріалу. Діти, як правило, не розуміють того, що вони заучують. Причому. Чим складнішим є матеріал і дитина погано в ньому розбирається, тим глибшим стає її механічне запам'ятовування. Засвоєний таким чином матеріал не стає надбанням дитини, не збагачує її досвіду і дитина швидко його забуває [5].

Особливості пам'яті в дітей з порушення інтелектом знаходяться у тісному зв'язку з процесами відтворення. Відтворюючи матеріал, учні допоміжних шкіл передають його в незв'язній формі, пропускають істотні фрагменти, виявляють тенденцію змінювати текст.

Відтворюючи вивчене, розумово відсталі діти не формують логічні зв'язки, вони констатують факти, які згадали в оповіданні. Процес згадування в дітей з порушеним інтелектом значно утруднений. Розуміння та пригадування попереднього матеріалу можливо лише за додатковими питаннями, які задаються дитині для уточнення попередньо вивченого матеріалу. Такі питання активізують та спрямовують розумову діяльність дітей з порушеним інтелектом [38].

Протилежним процесом запам'ятовування є процес забування. Якщо в основі запам'ятовування лежить утворення тимчасових нервових зв'язків у корі головного мозку, основою забування є їх пригнічення. Такі зв'язки швидко згасають, якщо вони не підкріплюються і не

зміцнюються, що можна спостерігати в дітей з порушенням розумового розвитку [20,21].

В дітей з порушенням інтелектом має місце забутливість тимчасового характеру. Вона найбільш характерна для дітей з травматичною слабкоумкістю і в загальмованих дітей. Як правило ця забутливість є результатом перевтоми, адже в дітей згаданої категорії дуже низька працездатність головного мозку. Тому єдиним способом боротьби із забудькуватістю є відпочинок, який сприяє відновленню вивченого матеріалу. Під час стимуляції та повторення дитина навпаки більш сильно втомлюється і результат виявляється негативним, оскільки призводить до перевтоми [5].

Уявлення – є відтворенням образів сприймання. У дітей з розумовою відсталістю уявлення характеризується не диференційованістю, фрагментарністю, нечіткістю. Довільне уявлення порушене. Аналіз і синтез в дітей з порушеннями інтелекту не сформовані [42].

Оскільки взаємозв'язки у головному мозку формуються слабкі, то змістовні та асоціативні зв'язки також слабо сформовані, що призводить до їх швидкого згасання. Образна пам'ять переважає над словесно-логічною [6,7,11, 13].

1.3. Мислення та мовлення у школярів з порушенням інтелектом

Мислення – процес перетворення фактів, інформації, емоцій тощо на цілісне й упорядковане знання. Мислення є фундаментальною властивістю людини, і через цю фундаментальність йому важко дати означення, спираючись на простіші поняття. Консенсусу щодо того, як визначити та розуміти мислення немає [2]. В структурі пізнавальної діяльності людини мислення є однією з найважливіших форм пізнання.

Відображальна діяльність дітей з порушеннями розумового розвитку відрізняється від нормативного розвитку порушенням пізнавальної діяльності, яка проявляється у процесах узагальнення та опосередкованого пізнання [9].

Основним симптомом порушення розумового розвитку є недорозвиток вищих психічних функцій, що несе за собою недорозвиток пізнавальної діяльності, основою якої є узагальнення та абстрагування.

Розумово відсталим дітям важко абстрагуватися від конкретних неістотних деталей, виділяти головне. Вони не можуть бачити загальні риси у предметах, не можуть аналізувати. Що позначається на збідненні мислення. Діти не вміють повно охарактеризувати предмет, деталізувати його, не вміють узагальнювати побачене на відміну від дітей з нормативним розвитком. Чим складніший об'єкт, тим бідніший аналіз. [22].

Особливо важко розумово відсталим дітям відмінні за кольором, формою та розміром частини предмета, погано орієнтуються у кольорах та фарбах [29]. Вони помічають ті предмети, що зафарбовані більш яскраво.

Розумово відсталим дітям важко обміркувати представлений сюжет картинки. Вони називають велику кількість дрібних деталей, не в змозі зрозуміти загальну картину. Це свідчить про нерозуміння сприйнятого, тобто позбавленого аналізу [41].

Недосконалість аналізу розумово відсталої дитини тісно пов'язана з їх невмінням синтезувати. Розумово відсталі діти не узагальнюють предмети, вони зупиняються, як правило, на окремих частинах побаченого. Діти з нормативним інтелектом, розповівши про частини об'єкта, говорять про нього в цілому. Без цього вони вважають своє завдання невиконаним. Навіть якщо вони самостійно й не можуть пояснити предмет у цілому, запитують про це у дорослих. Розумово відсталі діти не тільки не намагаються дізнатися про повний предмет, а

сприймаючи об'єкт, часто говорять – про його частини, не називаючи предмет в цілому [1].

Значною особливістю в розумово відсталих дітей характеризується і порівняння. Дефектологи (М.В. Зверева, А.І. Ліпкіна) виявили, що порівнюючи два предмети, розумово відсталі діти – першокласники порівнюють дві-три відповідні частини предмета, а далі, як правило, говорять про кожний предмет окремо, і порівняння фактично перетворюється в аналіз [10].

Треба зазначити, що характер порівняння об'єктів розумово відсталих залежить від самих порівнюваних об'єктів, і насамперед від їх складності: складніші об'єкти діти порівнюють гірше і називають лише те, що вони бачать, і не пов'язують об'єкти з їхніми властивостями та функціями [9].

Навіть учні старших класів допоміжних шкіл відчувають особливі труднощі, аналізуючи функціональні властивості об'єктів, легше знаходять відмінність у предметах, ніж подібності. Аналіз відмінностей деталей та предметів значно багатший [22].

Складно формуються в дітей з порушенням розумового розвитку і процеси порівняння. На процесах порівняння розвиваються процеси узагальнення та абстрагування, що є основою мисленнєвих операцій. Діти виділяють, як правило, випадкові ознаки, які не несуть важливої інформації щодо характеристики предметів та операцій [31]. Так, учні 2-4 класів допоміжної школи здебільшого називали одну з ознак: або це жива тварина, або чи приносить вона користь людині. Така орієнтація часто приводила до помилок. Так, усі діти, які враховували першу ознаку, щура відносили до свійських тварин [29].

Дослідження Б.В. Зейгарник свідчать, що «олігофрени не поєднують в одну групу kota й собаку, тому що вони вороги. Такі помилкові висновки називають конкретно–ситуаційними сполученнями. Так розумово відсталі діти виконують завдання не тільки на класифікацію, а й на вилучення», що потребує досить високого рівня

розвитку.» Отримавши завдання – вилучити зайву картку з чотирьох (на трьох були зображені годинники, а на одній - монета), діти відмовилися відкинути монету, враховуючи лише її практичну значимість: за гроші можна купити годинник» [27, 40].

В дітей з порушенням розумового розвитку конкретне мислення, вони не розуміють метафор, умовностей, складно засвоюють нові поняття і не використовують їх у інших ситуаціях [7].

Конкретність мислення розумово відсталої дитини ускладнює процес засвоєння ними абстрактних понять, що впливає на засвоєння математичних знань, розв'язування арифметичних задач, вивчення таблиці множення. Учні, особливо молодших класів, не усвідомлюють завдання, не втримують у пам'яті умови завдання, не усвідомлюють умови завдань, не зосереджуються на його виконанні. Як правило, діти з порушенням розумового розвитку намагаються нові завдання з математики прирівнювати до вже відомих, роблячи при цьому велику кількість помилок. Вони не допускаються припущень. Через косність мислення ці діти майже позбавлені вміння вирішувати задачі різними способами і не можуть переключитися на інше вирішення, якщо почали якусь дію. Зауваження педагога, що учень розв'язує задачу неправильно, не допоможе йому обрати правильний шлях. Косність мислення дебілів позначається на всьому процесі засвоєння навчального матеріалу [36].

У процесі розв'язування задач в учнів допоміжних шкіл виявляється ще одна особливість мислення – некритичність. Розв'язавши задачу або приклад, вони здебільшого не вдаються до перевірки правильності здобутого результату, не допускаючи думки про можливість допущення помилки [29].

Усі розглянуті особливості мислення розумово відсталих дітей не залишаються незмінами. Під впливом корекційної роботи у допоміжних школах вади мислення значною мірою зменшуються. Вади в розвитку мислення розумово відсталої дитини нерозривно пов'язані з особливостями розвитку їх мови і мовлення. Мова в них починає

розвиватися значно пізніше, ніж у нормальних дітей. Так, якщо при нормальному психічному розвитку перші слова дитина починає вимовляти до року, а в 3-4 роки її мова характеризується великим активним словником, правильною граматичною будовою з незначними вадами вимови, то розумово відсталі діти перші слова починають вимовляти у 2, інколи в 3 і, навіть у 4 роки. Вимова розумово відсталої дитини довгий час залишається недосконалою. Вони довго не засвоюють нових слів, звуків; звернене до них зв'язне мовлення сприймають не розчленовано. Тому такі діти розуміють не все, що їм говорять. Через недостатній розвиток фонематичного слуху дитина не розрізняє подібних звуків, вона сприймає слова неправильно. Ця особливість негативно позначається й на писемній мові розумово відсталої дитини. [28].

Розвиткові правильної вимови розумово відсталих заважає дуже повільний темп розвитку артикуляції. Мовлення розумово відсталих дітей характеризується бідністю словникового запасу, спостерігається великий розрив між пасивним та активним словником. Активний словник значно обмежений. Засвоївши якесь слово в певній ситуації, розумово відсталі діти не використовують його в інших ситуаціях, не подібних до тієї, в якій ознайомилися із словом. Для того, щоб вони зрозуміли, що одним словом позначають різні, зовні не подібні об'єкти, потрібна спеціальна педагогічна робота. Самостійно вони не узагальнюють або допускають при цьому істотні помилки (овочі називають фруктами та інше) [26].

Особливістю мовлення учнів допоміжних шкіл є також недосконалість його граматичної будови, наявність логопатії.

Серед розумово відсталих дітей трапляються такі, в яких на фоні загального недорозвинення психіки спостерігаються часткові дефекти, пов'язані з ураженням окремих ділянок мозку. Інколи це виявляється в особливих труднощах під час оволодіння читанням (дислексія). При дислексії діти дуже повільно оволодівають процесом читання,

намагаються вгадувати слова, нерідко при цьому частково перекручують фонemi, неправильно сприймають навіть найпростіші тексти. Частковий дефект у розвитку мовлення інколи виявляється в так званій дисграфії – своєрідному порушенні письма, що характеризується, зокрема, заміною букв [24,30].

1.4. Особливості навчання учнів з порушенням розумового розвитку

Оптимальні умови досягнення успішності в навчанні створюються при наявності взаємозв'язку між чуттєвою та раціональною формами пізнання в діяльності учнів. За даними багатьох спостережень, у розумово відсталих учнів такий взаємозв'язок порушений. В них чітко прослідкується невідповідність темпу та якості розвитку чуттєвих сприймань й розумових процесів в тому розумінні, що мислення тривалий час затримується на емпіричному рівні в такій мірі, що така дитина „не йде далі чуттєвого сприйняття, вона бачить тільки поодинокі, не підозрюючи про існування тих невидимих нервових зв'язків, які зв'язують його з загальним. В зв'язку з цим процес навчання в допоміжній школі проходить на наочно-предметній основі [14].

При розумовій відсталості, обумовленій органічним ураженням центральної нервової системи, немає чітко злагодженого взаємозв'язку. Чуттєве сприйняття не завжди на належному якісному рівні забезпечує прийом, первинний аналіз та своєчасну передачу в мозок сигналів, необхідних для його нормального функціонування. Внаслідок цього і в зв'язку з порушенням кортикальних процесів, порушуються вищий аналіз та синтез сигналів, які надходять від аналізаторів. Це ускладнює утворення повноцінних узагальнень та понять, що в свою чергу створює труднощі в навчанні таких дітей й обумовлює необхідність використання спеціальних засобів корекції. Використання їх націлюється перш за все на коригування чуттєвих сприймань учнями навчального матеріалу:

уточнення вже сформованих образів, уявлень, заповнення допущених „пробілів”, приведення їх змісту до відповідності з реальною дійсністю.

Спеціальна робота проводиться з оптимізації процесу перетворення чуттєвих образів в поняття. В тому випадку, якщо система знань учнів сформована неправильно, проводиться розкладання її на складові частини й вивчення кожної з них окремо з наступним згортанням, тобто об'єднанням в одне ціле [17].

Будуючи процес навчання, олігофренопедагог враховує також низький рівень пізнавальної активності учнів, який проявляється в переважній репродуктивності їх діяльності. У школярів слабо виражені прагнення до пошуку відповідей на виникаючі питання, на подолання виникаючих на їхньому шляху перешкод. Тому в процесі навчання велике значення має стимуляція учнів до пошукової діяльності, переборення їх пасивності та індиферентного відношення до навчання.

Суттєвим стимулом для учнів є своєчасно надана допомога з боку вчителя. В навчанні розумово відсталий учень постійно зустрічається з великими труднощами при побудові своїх пізнавальних дій, перебороти які він сам не зможе. Тому учнів молодших класів доводиться довгий час навчати умінню вчитися: підготовлювати до уроку своє робоче місце, орієнтуватися в зошиті та підручнику, правильно користуватися олівцем, ручкою, правильно вибирати способи рішення завдань, планувати свої дії та багато іншого. Кожна, навіть мала порція знань або дій засвоюється дітьми лише при багаторазовому поясненні та показі, при регулюванні кожного їхнього кроку в навчанні. Лише по мірі накопичення досвіду пряма допомога вчителя поступово зменшується, набуваючи все більш узагальнюючого характеру, коли учень виконує завдання за попередніми загальними вказівками, за словесною інструкцією або планом.

РОЗДІЛ 2

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Критерії соціально-психологічної адаптації дітей до школи

Дані літератури дозволяють виділити сфери життєдіяльності дитини в школі, пристосування до яких необхідно на кожному віковому етапі. До них відносять: оволодіння навичками навчальної діяльності, придбання дружніх контактів з однокласниками, встановлення довірчих відносин із учителями, формування адекватної поведінки. Суб'єктивним індикатором, який відображає стан дитини у школі, виступає емоційний стан. Характер поведінки в кожній з названих сфер шкільного життя слугує критерієм соціально-психологічної адаптації: це ефективність навчальної діяльності, засвоєння шкільних норм поведінки, успішність соціальних контактів, емоційне благополуччя [4, 13].

На підставі запропонованих критеріїв для дослідження процесів адаптації Э.М.Александровською розроблена схема спостереження, яка дозволяє дати кількісну оцінку лише окремим адаптаційним процесам, і виводити інтегральний показник, що характеризує цей процес. Схема містить сім шкал, що відображають різні сторони процесу пристосування дитини до школи: навчальна активність, засвоєння знань (успішність), поведінка на уроці, поведінка на перерві, взаємовідносини з однолітками, відношення до вчителя, емоційне забарвлення. Кожна шкала розглядається як кількісна оцінка критеріїв соціально-психологічної адаптації. Э.М.Александровська на підставі експериментальних даних робить висновок про те, що адаптація учнів до школи відбувається по-різному і відрізняється по швидкості і стійкості [8].

Адаптація дітей до шкільного навчання здійснюється, як показує практика, протягом перших двох місяців перебування у школі.

Частина дітей адаптується без усіляких утруднень, діти швидко знаходять друзів, виконуть всі вимоги вчителя і активно включаються у навчальну діяльність. Гарний настрій, спокійний емоційний стан відзначається в них протягом усього періоду спостереження.

В інших дітей утруднення можуть спостерігати в кожній із сфер шкільного життя. Для визначеної частини учнів виникають складності в соціальних контактах: сфера їхнього спілкування обмежена в перші 2 місяці перебування у школі, вони відволікаються, не можуть висиджувати уроки, роблять багато помилок у зошитах на письмових роботах на перерві часом конфліктують з однокласниками. Але протягом двох місяців поведінка таких дітей змінюється: вноrmовуються відновини з однокласниками, активізується навчальна діяльність. Мінливу адаптацію характеризують наступні показники: більш тривалий період прояву несприятливих форм поведінки, що відображається в низьких значеннях інтегрального показника; відсутність стабілізації інтегрального показника на високому рівні в зоні адаптації. Такий тривалий пристосувальний характер свідчить про низький рівень підготовки до шкільного навчання та слабкий розвиток пізнавальних інтересів. У початковий період навчання, в школярів даної групи повинна відбутися істотна перебудова, що вимагає тривалого часу. Замість навчання вони малюють, ходять по класу, граються іграшками, що свідчить про їх соціальну незрілість. У деяких учнів протягом перших 3-4 місяців навчання спостерігається низький рівень оволодіння шкільною програмою, що супроводжується труднощами у взаєминах із вчителем і однокласниками. Тобто майже півроку потрібно для зміни поведінки в них на більш адекватні. Зміна поведінкових реакцій відбувається і в позитивній динаміці інтегрального показника, однак його значення не досягає високого рівня. При ускладненні навчальної програми в більшості учнів цієї групи відзначається нестійкість виявлених критеріїв [19].

Порушення нормальних форм соціально-психологічної адаптації виявляється в обмеженій здатності справлятися зі своїми навчальними і соціальними функціями, у негативних формах поведіння, появі негативних емоцій. Їх відрізняє нестійкість за усіма виділеними критеріями: зриви адаптації, неухильне зниження інтегральної оцінки. При цьому в деяких дітей слабкі результати у навчанні знижують їхній соціальний статус, діти-однокласники активно їх зневажають. Подібна ситуація несприятливо позначається на їхньому емоційному стані. Це сприяє поступовій зміні характер їх взаємин з учителем: діти намагають уникнути контакту, неохоче йдуть на взаємодію, а шкільна неуспішність у даному випадку є нібито вторинним фактором їх дезадаптації, що позначається на їхній навчальній діяльності, перерву проводять на самоті, вважаючи, що краще не входити в клас, а зайнятися будь-якою іншою справою. Вираз їх обличчя відбиває емоційний дискомфорт: сум, тривогу, напруження, це типові для них реакції.

Відсутність адаптації у визначеній частини учнів пов'язаний з проблемною поведінкою під час занять: вони відволікаються, заважають іншим, хоча можуть при зосередженні правильно виконати завдання. На перервах такі діти заважають іншим, бігають, кричать, що призводить до їх поступової ізоляції. Усе це поступово призводить до їхньої ізоляції, а у їх поведінці проявляються вибухи гніву, агресії до однокласників [27].

Таким чином, до основних критеріїв соціально-психологічної адаптації дітей вчені відносять ефективність навчальної діяльності, засвоєння шкільних норм поведіння, успішність соціальних контактів і емоційний стан. Згідно з цими критеріями більшість дітей досить швидко адаптуються. Швидкість і стійкість адаптації знаходиться в прямій залежності від гармонійності розвитку дитини.

2.2. Фактори, які впливають на соціально-психологічну адаптацію до навчання

До числа факторів, які затруднюють адаптацію дітей до навчання, які безпосередньо пов'язані зі школою, вчені називають наступні: неспроможність до шкільного навантаження; вороже відношення педагогів; зміну шкільного колективу; неприйняття дитячим колективом; надмірне розумове навантаження тощо [1,25,36,44].

Фактор " неспроможність до шкільного навантаження " виникає або в зв'язку з надмірним обсягом і складністю навчального матеріалу, або обумовлений особливостями інтелектуальних властивостей учня, які перешкоджають йому в оволодінні програмними вимогами нарівні з однолітками. Аналіз обсягу і складності навчального матеріалу відноситься, головним чином, до педагогічної компетенції. Але як психологи, так і медики одностайно відзначають, що шкільні заняття можуть стати причиною неврозу, якщо запропоновані дитині вимоги не відповідають його можливостям [2].

Багаторічна педагогічна практика встановила припустимі для "середнього" учня кожного віку межі пропонованої йому навчальної інформації. Це приводить до шкідливого для нервової системи дітей перевантаження, або недовантаження, а найчастіше має місце кількісно і якісно надлишкова інформація, що призводить до неврастенії (Л.Н.Винокурів; Э.Гринене, Э.Марачинскене.)

Науково-технічний процес веде до ускладнення шкільної програми, до інтенсивності педагогічного процесу. Це спонукає підсилити турботу про психічне здоров'я учнів. Дослідники відзначають, що однією з найважливіших умов виникнення прикордонних форм нервово-психічних розладів є невідповідність наявних у людини соціальних і біологічних можливостей для переробки інформації – швидкості її надходження і кількості. Це положення обумовило виникнення теорії інформаційних неврозів, відповідно до якої, важливий

фактор невротизації – інформаційні перевантаження мозку в сполученні з постійним дефіцитом часу . У випадку приєднання до них третього фактора – високого рівня мотивації, що не дозволяє ухилитися від розумового навантаження, невротизує дітей ще більше.

Фактор "вороже відношення педагогів" містить у собі не тільки характер взаємовідносин вчителя й учня, але і виставляння оцінок за успішність учителем. Сутність цього фактора полягає в тому, що оцінюється оцінкою. Найчастіше це рівень відповіді учня або якість контрольної роботи незалежно до того, якою ціною цей рівень досягнутий. Автори вважають, що двійчник, який змінив свою оцінку на трійку, зробив більший вчинок, ніж відмінник, що одержав свою звичну п'ятірку [3,26,42].

Дослідники відзначають, що саме ярлик невстигаючого, породжений частими низькими оцінками, нерідко служить причиною виникнення неврозів у дітей [13,41]. Вони констатували тісний зв'язок між оцінками і виникненням неврозів у 45% обстежених хлопчиків і 66,13% дівчинок.

Відсутність поваги до особистості школяра з боку педагога, приниження його гідності найчастіше буває причиною конфліктів між ним і учнем. Судячи з результатів опитування, проведеного А.Божановим, як саму небажану властивість педагогів найчастіше (у 4 рази більше, ніж суворість) була названа неповага до учнів, яка проявляється в різних формах.

Т.А.Фейзулаєва вказує, що крикливий і дратівливий, який не бажає стримувати себе, учитель впливає на психічне самопочуття і працездатність дітей, викликає в них емоційно негативні переживання, стан тривожного очікування і невпевності в собі, почуття страху і незахищеності. В такого вчителя діти залякані, подавлені, крикливі і грубі у відносинах один з одним; вони часто скаржаться на погане самопочуття і настрої, головний біль, болі в області серця і живота.

Фактор "неприйняття дитячим колективом" може бути також причиною, яка викликає відхилення в психічному здоров'ї і утрудненні адаптаційних процесів. Соціометричні дослідження показують, що незалежно від сприйняття учня його однокласниками, а отже, і бажаності контакту з ним (вибору його) у різних ситуаціях, кожен школяр у системі особистих взаємин попадає в одну з категорій: "зірок" (загальних улюбленців), яким віддають перевагу, прийнятих та неприйнятих і зневажливих або в крайніх випадках – відкинутих). Нестабільність в системі міжособистісних відносин впливає на формування негативних рис особистості і може служити джерелом важких ускладнень у її розвитку. Положення учня у стані своєрідної психологічної ізоляції – ким би вона не була викликана – призводить до виникнення відчуття роз'єднаності, самотності, сприяє появі в характері школяра таких рис, як похмурість, підозрілість, замкнутість.

Фактор "зміна шкільного колективу" виявляється рідше інших, хоча він також може негативно впливати на психічний стан дитини. Причина цього криється або у втраті старих друзів, або в необхідності пристосовуватися до нових учителів, до нового колективу [30]. Результати досліджень стану здоров'я 450 учнів 9 класу однієї з загальноосвітніх шкіл України дозволили з'ясувати, що більшість з дітей, у яких був діагностований невроз у тій чи іншій формі, за 8 років навчалися в трьох і більше школах. Автори констатували, що за певних умов, а саме: недоліках у постановці педагогічної роботи, несприятливому емоційно-психологічному кліматі – в школі можуть створюватися передумови для шкоди психічному здоров'ю учнів та утрудненню адаптації до навчання.

Фактор "надмірне розумове навантаження" найбільш розповсюджене в сучасній школі. У школярів дуже часто спостерігається перевтома, яка знаходиться на межі патології, і ця межа нерідко переступається, про що свідчать численні дані про погіршення психічного здоров'я школярів у процесі навчальних занять. Діти

скаржаться на втому, у них іноді спостерігається підвищена сонливість у денний час, пасивність на уроках і навіть під час ігор, відмовлення від розумової напруги, нестійкість інтересів [3,13].

Дуже часто батьки і педагоги приймають такий стан за лінощі і намагаються підвищувати свої вимоги. Одним з факторів, що затруднюють адаптацію дітей до навчання, вчені називають відхилення в їх психічному розвитку [15,28].

На думку В.И.Лубовського, саме школа повинна відігравати вирішальну роль не тільки в первинній профілактиці, але і в діагностиці і, навіть в лікуванні емоційних порушень у дітей.

Відхилення в психічному розвитку дослідники тісно пов'язують зі станом психічного здоров'я багато дослідників, серед яких М.И.Бешкетників; С.М.Громбах, А.Д.Степанов; В.Судаків та ін.

Учені відокремлюють наступні основні критерії психічного здоров'я: функціональний стан організму, емоційний стан і емоційні реакції [18].

Функціональний стан у фізіології розуміється як інтегральний комплекс наявних характеристик тих функцій і якостей людини, які прямо або опосередковано обумовлюють виконання діяльності. Ці характеристики не завжди визначаються наявністю або відсутністю захворювань і тому представляють самостійний критерій оцінки стану здоров'я, у тому числі психічного. Головним критерієм, що відображає зміну функціонального стану, є зниження або підвищення ефективності виконання задач, які стоять перед організмом, а одним з ведучих показників актуального функціонального стану психіки слугує розумова працездатність, яка інтегрує основні процеси психіки – сприйняття, увагу, пам'ять тощо. Розумова працездатність розглядається, як визначений обсяг розумової роботи, виконаний без зниження рівня функціонування організму, властивого для конкретного індивіда. Існує можливість коливань обсягу виконуваної кожним суб'єктом розумової

роботи, тобто наявності в нього в різні проміжки часу високої, середньої чи низької працездатності [14,15].

У спеціальній літературі є дані про розрізнення понять емоційний стан і емоційна реакція. Так, С.М. Громбах вважає, що при оцінці психічного здоров'я ці поняття варто розмежувати. Емоційні реакції – це безпосередні відповіді на будь-який вплив або ситуацію. Вони супроводжуються комплексом вегетативних, біоелектричних і рухових змін і слугують сигналами сприятливих і несприятливих впливів. В.П.Симонов представляє їх як відображення мозком величини потреби і ймовірності її задоволення в даний момент. Емоційний стан - це більш-менш стійкий характер реакцій на ті чи інші життєві фактори, емоційне забарвлення, що має назву "настрій". В даний час термін "настрій" набув прав громадянства і в науковій літературі. Він трактується як "переважний емоційний стан (тривожний, веселий, сумний та ін.), який спричиняє вплив на психічну діяльність" (И.К.Матюша; О.П.Саннікова; А.Я.Чебикін). Коли мова йде про психічне здоров'я, увага повинна фіксуватися саме на емоційному стані, тобто властивому даному індивіду настрої.

Ряд авторів висловлюють судження про те, що емоційні стани визначають не тільки поведінкові реакції, але відіграють важливу роль у процесах адаптації [11,22].

Отже, розглядаючи критерії психічного здоров'я, автори тісно пов'язують їх з можливістю виконання різних видів діяльності на досить високому рівні. Стан психічного здоров'я і його динаміка, тісно пов'язана з процесами навчання, досліджується багатьма вченими протягом тривалого часу. В.П.Белов; С.В.Белякова, В.Б.Смулевич із спів.; В.В.Ковальов; Г.Ктельниц ; Л.Г.Голубєва; А. И. Захаров; С. С. Мнухін відзначають, що в останні роки помежовані стани одержали широке поширення, виникаючи як наслідок психотравмуючих ситуацій, емоційної напруги, особливо при впливах інфекційних захворювань на дітей, внаслідок особливості функціональної діяльності мозку. Ці

розлади, як правило, нетривалі, але викликають тривогу у фахівців, оскільки проявляються у вигляді змін форм реакції на стимули. Найбільш типові це неадекватність стимулу як за силою, так і за змістом. Це обумовлює зміну взаємовідносин між дитиною і навколишнім середовищем: подразники, що були до того індіферентними, стають патогенними, внаслідок чого настає стан психічної дезадаптації.

Аналіз порушень соціально-психологічної адаптації в дітей молодшого шкільного віку, визначених авторами, дозволив визначити найбільш характерні для них психозахисні реакції: активний протест (ворожість); пасивний протест; тривожність і непевність у собі [2,3]. Автори характеризують їх наступним чином. Реакція активного протесту. У молодшому шкільному віці це виражається у порушеннях поведінки дитиною, негативним ставленням до однокласників, поведінковим протестом, усамітненням, іноді агресією, депресивними проявами, страхами тощо. Дитина часто плаче, червоніє, губиться навіть при найменшому зауваженні вчителя. Зміни в поведінці, виражені реакцією тривожності і непевності, супроводжуються появою невротичної симптоматики у вигляді тиків, заїкуватості, енуреза й ін., а також частими соматичними захворюваннями.

Зі збільшенням віку розглянуті поведінкові реакції втрачають свій характер, приймаючи форму подвійних стереотипів поведінки, що поширюються на навчання в цілому, на відношення до однокласників і вчителів, а потім до дорослих взагалі. Закріплення реакцій протесту і збільшення почуття тривожності є основним механізмом психогенного патологічного формування особистості [15,29].

Вчені думають, що дослідження соціально-психологічної адаптації в даному аспекті допомагає виявляти дітей у помежованому стані між нормою і патологією. Школярі, що виявляють негативну динаміку процесу адаптації складають групу ризику відповідно до нервово-психічних захворювань. Чим більш дисгармонійно виражений психічний розвиток дитини, тим складніше відбувається її

приспособлення до нових мікросоціальних умов. Прояв у них більш-менш чітко окреслених дезадаптованих форм поведінки служить орієнтиром для проведення психокорекції.

При повноцінній адаптації, якій сприяє гармонійний розвиток особистості, школярі характеризуються досить високим рівнем сформованості інтелектуальних функцій, стійкою мотивацією до навчальної діяльності. Більшість з них мають стійкий тип особистості, що включає такі властивості, як товариськість, сумлінність, впевненість у собі, емоційну стабільність і високий самоконтроль. Перевага цих особистісних властивостей найчастіше забезпечена сприятливими мікросоціальними і біологічними умовами розвитку.

Комплекс особистісних особливостей, на думку авторів, серед яких ведучим є підвищена емоційна лабільність, невпевненість у собі, соціальна боязкість, низький самоконтроль, призводить до хитливої адаптації. За даними вчених, майже в половині школярів відзначається порушення динаміки інтелектуальної діяльності, що найбільшою мірою затруднює пристосування до школи. Але великий резерв компенсаторних можливостей організму дитини, шкільна мотивація, почуття провини можуть деякою мірою компенсувати наявні недоліки.

Найбільші труднощі в соціально-психологічній адаптації випробують діти, у яких поряд з інтелектуальними дефектами спостерігається недорозвинення мотиваційно-потребової сфери. У їх поведінці переважають риси інфантилізму, який проявляється в двох формах: Перша форма у вигляді моторного розгальмування, друга – у вигляді психічного гальмування. Психотравмуюча ситуація пов'язана з неспроможністю дітей з інфантильним типом особистості працювати в умовах масової школи. Шкільна дезадаптація несприятливо відбивається на стані здоров'я таких дітей і призводить до виникнення астеничних і неврозоподобних симптомів [31,33].

Автори вважають, що у цих дітей негативні соціально-психологічні фактори виражені найбільшою мірою. Нерідко соціальні

умови, у яких вони живуть і виховуються, незадовільний: низький освітній рівень батьків, внутрішньосімейні конфлікти призводять до соціально-педагогічної занедбаності дитини. Дітям із соціально-педагогічною запущеністю не властиві елементарні навички поведінки, у них не сформована пізнавальна мотивація й уміння самостійно організувати свою працю. Недостатній ступінь засвоєння соціальних норм позначається в недорозвиненні мотивації і перекручуванні спрямованості особистості.

Серед несприятливих біологічних факторів у цих школярів відзначаються такі, як обтяженість акушерського анамнезу в період новонародженості, виснажуючі захворювання в ранньому віці, інфекційні захворювання, післястресові стани. Їх патологічний розвиток проявляється вже на ранніх етапах у вигляді затримки психічного розвитку, моторних навичок, мови, а надалі – порушенні пам'яті, уваги. У дітей, які перенесли травму або струс мозку в ранньому віці, спостерігається моторно-рухове розгальмування. Виникає своєрідне коло, коли хвороба, неправильне виховання спричиняють психічне недорозвинення, а виникаючі при цьому ускладнення й емоційний стрес призводять до появи нової хвороби і відставання в розвитку [23,41].

Автори підкреслюють, що порушення соціально-психологічної адаптації в школі в дітей молодшого шкільного віку відіграють істотну роль у розвитку помежованих нервово-психічних розладів.

Серед тих задач, що сьогодні школа ставить перед учнями, у першу чергу виділяється необхідність засвоєння ними певного обсягу знань а отже достатній рівень розвитку інтелекту (П.Н.Калью). Невідповідність її розумових можливостей і інформації, що надходить, створює для дитини найбільші труднощі, які ускладнюють адаптацію і гальмують загальний психічний розвиток.

Таким чином, до основних факторів, що затруднюють соціально-психологічну адаптацію до школи, належать: незпроможність до

шкільного навантаження; вороже відношення педагогів; зміна шкільного колективу; неприйняття дитячим колективом; надмірне розумове навантаження; функціональний стан, в першу чергу, розумова працездатність; емоційний стан, емоційні реакції.

Крім того, до факторів, що утрудняють соціально-психологічну адаптацію до навчання, відносять: порушення психічного здоров'я, інтелектуальні дефекти, недорозвинення мотиваційно-потребнісної сфери й інфантилізм особистості. Вчені визначають найбільш характерні психозахисні реакції в дітей при порушенні в них соціально-психологічної адаптації. Такими є: активний протест (ворожість); пасивний протест; тривожність і непевність у собі, а також комплекс особистісних особливостей.

2.3. Шкільне навантаження у контексті адаптації до навчання дітей з порушеним інтелектом

Значення шкільного навантаження на психіку дитини відмічається багатьма вченими: гігієністами, фізіологами, вітчизняними та зарубіжними психологами. Так, польські вчені відмічають, що завищене шкільне навантаження (може призвести до виникнення затримки психічного розвитку неорганічного генезу у здорових дітей. За даними М. І. Буянова, надмірне навантаження дітей програмним матеріалом сприяє виникненню в них шкільних неврозів.

Однією з найважливіших умов, без якої неможливо зберегти здоров'я учнів першого класу на початковому етапі навчання в допоміжній школі є відповідність режиму, методів викладання, змісту і насичення навчальних програм, умов навколишнього середовища і вікових можливостей першокласників.

Режим шкільних занять і ступінь шкільного навантаження в першу чергу відбивається на стані нервової системи учнів. Вже з перших днів

навчання у допоміжній школі ми виявляємо дітей, у яких дуже швидко наростає втомлюваність, в'ялість, або навпаки – рухове занепокоєння.

Так, сумарна величина навчального навантаження не повинна перевищувати чотирьох 35-ти хвилинних уроків на день, організована рухова активність повинна складати не менше 60% від загального часу перебування учнів у школі, а також включати усі види фізкультурно-оздоровчої роботи. Протягом дня передбачається триразове повноцінне харчування, двогодинна перерва (сон), а у другій половині дня – 1,5-годинна прогулянка. При проведенні уроків тривалістю 45 хвилин, якісні показники розумової працездатності погіршуються на 70%, а при тривалості уроку в 35 хвилин і правильній їх організації такого різкого погіршення працездатності не відбувається [15,36].

Такий підхід до проблеми шкільних навантажень зумовив виокремлення нами спеціального компонента умовно названого "Вплив шкільних навантажень на психіку першокласника". Факторами цього компонента є: функціональні і фізичні реакції, психологічні і поведінкові реакції. Нами виокремлено параметри, які негативно впливають на формування даних факторів: неправильно складений розклад уроків на день, неправильно складений розклад уроків на навчальний тиждень, перевантаження навчальної програми предметами інтелектуального спрямування, викладання програмового матеріалу у важкодоступній для першокласників формі, підвищена втомлюваність першокласника на уроці, недостатнє використання нових методів і прийомів навчання першокласників, недостатнє використання на уроках фізкультхвилинок та інших форм рухової активності. Параметр "Неправильно складений розклад уроків на день" займає чільне місце в даному компоненті. Розклад уроків є суттєвим фактором шкільного режиму в допоміжній школі. Психолого-педагогічні вимоги до складання розкладу занять у допоміжній школі базуються на даних врахування психофізичних особливостей розумово відсталих учнів, їх

працездатності, стомлюваності. Доведено, що стомлюваність зростає щоденно під кінець дня і навчального тижня. Це, безумовно, призводить до зниження розумової працездатності першокласників в допоміжній школі, особливо в суботу. Занадто низька працездатність спостерігається в перший навчальний день тижня – понеділок. Триває злам динамічного стереотипу поведінки, і тому в понеділок першокласники ніби заново "входять" у шкільний режим. Таку ж картину ми спостерігаємо щоденно на першому уроці, коли учні першого класу приходять з дому і знаходяться ще під впливом родинних вражень. Цим ми пояснюємо відносно низьку працездатність на кожному першому уроці, особливо в першому класі. Тому при складанні розкладу занять на день і тиждень, необхідно надавати більш скорочений навчальний день в понеділок і п'ятницю. В середині навчального тижня слід чергувати дні з більшою і меншою кількістю уроків.

Параметр "Недостатнє використання на уроках фізкультхвилинок та інших форм рухової активності" – один з важливих у цьому факторі. Як відомо, фізична культура має велике оздоровче і профілактичне значення не тільки для здорових учнів, але й для тих, хто обтяжений певними психічними й фізичними вадами (опорно-рухового апарату). Фізична культура є могутнім засобом в аспекті корекційного впливу її на розвиток розумово відсталого першокласника. Тому недостатнє використання фізкультхвилинок на уроці позначаються і на усій сфері пізнавальної діяльності школяра. Обмеження рухової активності учнями перших класів порушує розвиток усіх життєвих процесів. Розвиток рухових навичок особливо важливий для молодого організму, який формується і росте. Вчителю-дефектологу важливо пам'ятати, що фізична активність впливає не лише на рухові функції першокласника, їх застосування активізує діяльність всього організму, і, зокрема, кори головного мозку. Саме при виконанні фізичних вправ на уроці, в позаурочний час, зміцнілий організм збагачується новими руховими

умовно рефлексорними зв'язками; створюються і закріплюються нові рухові уміння, які полегшують оволодіння різними трудовими навичками. Параметр "Підвищена втомлюваність першокласника на уроці" тісно пов'язаний із попереднім. Протягом навчального дня змінюється співвідношення розумової працездатності і втомлюваності першокласників. Зниження працездатності під кінець навчального дня сумарно виявляється в послабленні зацікавленості і уваги до занять.

Підвищення нервових процесів збудження і гальмування характерне для учнів перших класів допоміжної школи. Втомлюваність у першокласників допоміжної школи може починатися вже на першому уроці. Вони погано розуміють пояснення вчителя, сидять з байдужим поглядом, лягають на парту. Параметр "Перенавантаження навчальних програм предметами інтелектуального спрямування" – один з важливих у даному компоненті. У багатьох дослідників про навчання першокласників склалась думка, що інтелектуальне спрямування а навчальній діяльності первинне. Так, ми цього не заперечуємо. Втомлюваність у них проступає різким зниженням розумової працездатності, уповільненим темпом діяльності. Ми звертаємо увагу на той факт, що неблагополучна динаміка працездатності першокласника і висока і втомлюваність залежить від індивідуальних можливостей учнів сприймати програмовий матеріал. Але існує чітка залежність між працездатністю та втомлюваністю дитини і можливостями в навчальній діяльності. Це, скоріше, сукупність проявів не сформованості процесів вищої нервової діяльності розумово відсталого першокласника.

Поєднуючись і виявляючись в різній мірі у кожного окремого учня першого класу, ті якості і складають ту особливу властивість, яку ми називаємо научуваністю.

Параметр "Викладання програмового матеріалу у важко доступній для дітей формі" має місце у повсякденній практиці.

Вчитель-дефектолог повинен не тільки знати і вміло використовувати різні можливості першокласника, а й мати право це

робити. Наші спостереження показали диференційованість педагогічного процесу в залежності від можливостей навчання., яке складається з різних вимог, забезпечення можливості працювати в більш уповільненому, або ж більш швидкому темпі, виконувати не надто складні завдання, що дозволяє покращити функціональний стан першокласників і психологічний клімат у класі.

Досить часто вчителі подають програмовий матеріал у важкій, недоступній для дитини формі, а це в свою чергу призводить до того, що учні не розуміють матеріалу, втомлюються, капризують, займаються сторонніми справами. Ми вважаємо, що темп роботи в класі визначає учитель, а пов'язане це, як правило, з особливостями вищої нервової діяльності самого вчителя, і не дивно, що в тих учителів, які працюють досить інтенсивно з високим темпом, в більшості учнів спостерігаються відхилення у психоневрологічному статусі. Тому, починаючи заняття в першому класі допоміжної школи, слід співставити свої можливості подачі матеріалу з можливостями і особливостями учнів першого класу.

Проте надмірність призводить до того, що учні першого класу не в змозі втримати такий темп, що в свою чергу виявляється в тому, що учні часто втомлюються, нервують, їх психічні показники погіршуються, що призводить до розладів навчальної діяльності. Саме тому, ми пропонували вводити до шкільної програми більше фізичних вправ, пов'язаних з руховою активністю на перервах і в позаурочний час.

Параметр "Недостатнє використання нових методів і прийомів навчання першокласників" доповнює названі параметри даного фактора. Як показує досвід, учителі досить часто не знають, не впроваджують цікаві, нові форми і прийоми в роботі з першокласниками. Вони не досить чітко уявляють собі, що можуть самі зробити, як діти реагуватимуть на новітні форми роботи в першому класі, що може учень допоміжної школи, де межі між "можна спробувати" і "треба", де потрібно змінити самі вимоги до учня, щоб не зашкодити йому. Можливо, підвищений інтерес до нових методик, нестандартних програм

в умовах допоміжної школи, змісту навчання з першокласниками в певній мірі і допоможе вчителю оптимізувати процес навчання.

Компонент "Вплив шкільного навантаження на психіку першокласника", цілому допомагає вчителю правильно зорієнтуватись на чітку, злагоджену роботу з учнями першого класу в навчальній діяльності.

Таким чином, проведені нами дослідження дозволяють констатувати, що шкільні навантаження не враховують психофізіологічний стан розумово відсталих першокласників. погіршення якого відмічається багатьма вченими [8, 45, 10, 15, 21] перенасиченість шкільної програми предметами безпосередньо інтелектуального спрямування при ослабленому стані здоров'я веде за собою зниження темпів ефективності адаптації до навчання в допоміжній школі у контингенту, який нами вивчався. Наші спостереження дозволяють констатувати., що засвоєння розумово відсталими першокласниками програмного матеріалу проходить за рахунок високої фізіологічної „ціни”. Перевтома нервової системи (плата за навчання) призводить до ще більшого погіршення стану здоров'я дітей. В кінцевому результаті у них формується стійке негативне ставлення не тільки до шкільних предметів, але й процесу пізнання в цілому. Відповідно компонент „Шкільне навантаження на психіку першокласника” пов'язаний не тільки зі станом здоров'я, але й іншими компонентами соціально-психологічної групи модулі психологічної адаптації.

Таким чином, проведене дослідження дало можливість відокремити такі основні труднощі, інтерферуючий процес психолого-соціальної адаптації, які умовно позначені терміном „параметри”. Основою для цього послугувало основне призначення даного терміну: „величина, яка зберігає постійне значення і яка входить у визначене ціле”.

Зміна соціально-економічних відносин у нашій державі вимагає нових підходів в навчанні і вихованні осіб з аномаліями розвитку. Саме тому, на сьогоднішній день гостро постає питання про необхідність прискорення процесу інтеграції в суспільство осіб, які мають фізичні та психічні вади розвитку. На жаль, системи вищої і середньої педагогічної освіти не передбачають при підготовці спеціалістів цього аспекту, діяльності вчителя (вихователя)-дефектолога. В першу чергу це стосується підготовки дефектологів для роботи в школі першого ступеня.

Як показує аналіз літератури, досвід колег-дефектологів і нашої діяльнісної проблеми адаптації до навчання розумово відсталих першокласників практично не надавалося істотної уваги. В педагогічних колективах допоміжних шкіл розуміють необхідність прискорення процесу інтеграції в суспільство осіб з розумовою відсталістю, проте, як вирішити дану проблему, практично не знає ніхто. Пошук шляхів вирішення даної проблеми багато часу, а в кінцевому результаті отримали незначний ефект. Усе вище зазначене і зумовило необхідність розробки спрямування діяльності педагогічного колективу допоміжної школи по прискоренню процесу інтеграції осіб з розумовою відсталістю в суспільство за допомогою удосконалення процесу адаптації до навчання вже на початкових етапах засвоєння дітьми навчальних дій.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

3.1. Методи дослідження

Дослідження проводилось у 1-А класі спеціальної загальноосвітньої школи № 10 м. Нова Каховка У дослідженні приймали участь 10 дітей (6 хлопчиків та 4 дівчат семи- та восьмирічного віку).

При вивченні дітей у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку діагностичні методики повинні включати як діагностику новоутворень дошкільного віку, так і діагностику початкових форм наступного періоду.

Для дослідження рівня сталості уваги застосовували тест „Переплетені лінії”.

Дослідження об’єму, точності, рівня концентрації уваги та швидкості переробки інформації здійснювалося за тестом «Коректурна проба».

Діагностика об’єму короточасної зорової пам’яті проводилася за тестом «Запам’ятай 10 слів».

Діагностика об’єму короточасної зорової пам’яті проводилася за тестом «Впізнання фігур».

Дослідження мислення здійснювалося за тестом „Порівняння ознак”.

Оцінка здатності до узагальнення та вміння виділяти істотні ознаки здійснювалося за тестом „П’ятий зайвий».

Вивчення рівня розвитку аналітико-синтетичних умінь здійснювалося за тестом „Прогресивні матриці Равена”.

Дослідження цілісності сприймання здійснюється за тестом „Чого не вистачає на малюнках?”

Діагностика процесу сприймання здійснюється за тестом „Розрізані фігурки”.

Дослідження дрібної моторики здійснювалося за тестом «Змальовування групи точок». Метою тесту є діагностика вираженості витонченої координації рухів.

3.2. Аналіз результатів дослідження рівня адаптації до шкільного навчання дітей з порушеним інтелектом

Проведена нами діагностика першокласників рівня готовності до шкільного навчання та ступеня розвитку дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку дає можливість, проаналізувавши отримані дані, своєчасно виявити дітей, що мають низький рівень розвитку й запропонувати певні корекційні програми, спрямовані на розвиток процесів пам'яті, уваги, мислення, сприймання та графічних умінь. При дослідженні інтелектуальної сфери першокласників нами були отримані наступні результати.

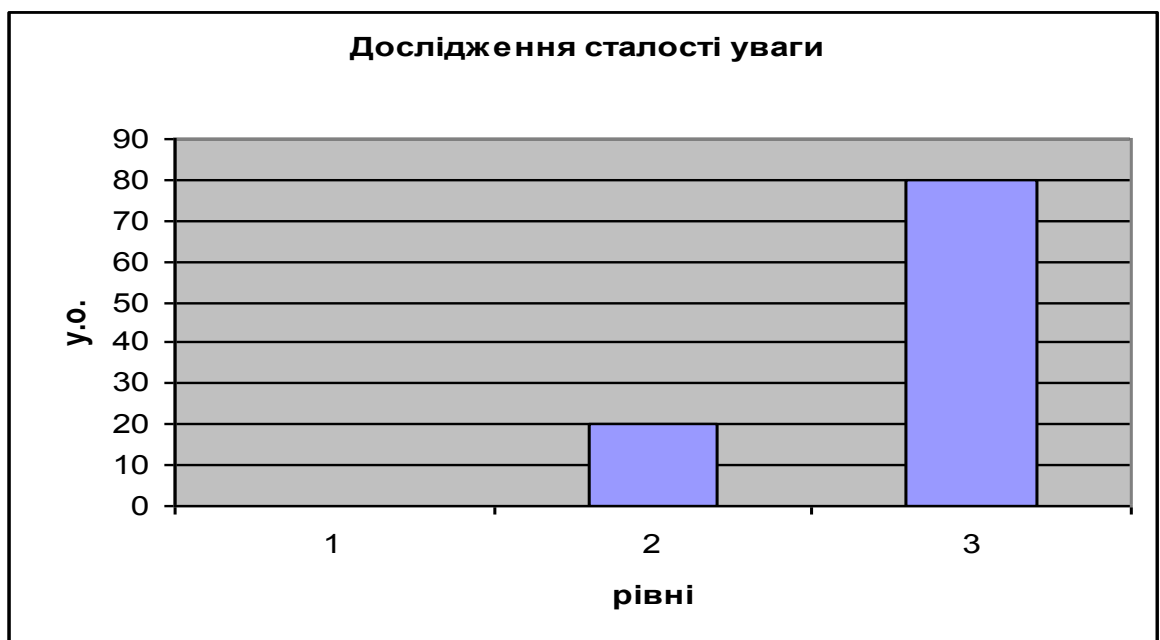
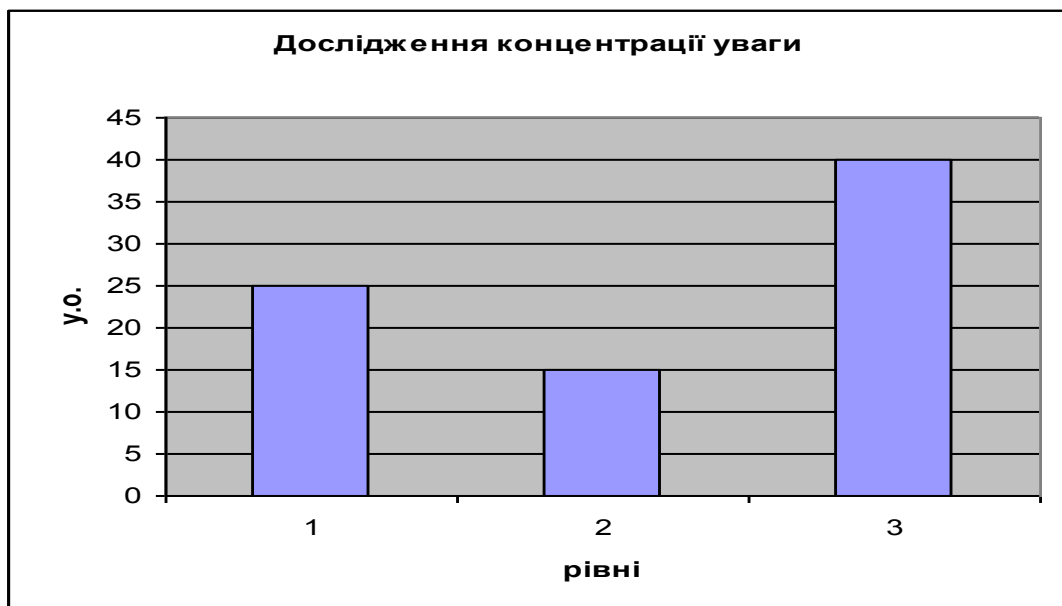


Рис. 3.1. Дослідження сталості уваги (1 рівень – високий; 2 рівень

– середній; 3 рівень – низький).

За результатами дослідження більшість дітей показали низький рівень сталості уваги, що свідчить про труднощі при потребі зосередитися на одноманітній діяльності і тривалий час зберігати зосередженість на певному об'єкті, тобто визначений час зберігати одну доміную. Низький рівень сталості уваги є наслідком того, що в цьому віці тільки починають формуватися первинні форми довільної уваги. Це зумовлено віковим особливостями дітей і пояснюється недостатньою зрілістю нейрофізіологічних процесів, що забезпечують процеси уваги.

В навчальній діяльності це проявляється в тому, що дитина відволікається від роботи, швидко стомлюється при виконанні певної розумової роботи. Слід зазначити, що крім вікових особливостей мають значення й індивідуальні відмінності дітей (темперамент).



2.

Рис.3.2. Дослідження концентрації уваги (1 рівень – високий; 2 рівень – середній; 3 рівень – низький).

Дослідження об'єму, точності уваги та швидкості обробки інформації

Коефіцієнт точності уваги (сер.)	0,82
Об'єм зорової інформації (сер.)	173
Швидкість обробки інформації (сер.)	0,42

Результати дослідження показали, що об'єм уваги та швидкість обробки інформації у дітей першокласників є низькими, точність уваги досить висока, а рівень концентрації уваги різний, що може бути зумовлено як різницею у віці (різниця навіть у кілька місяців є істотною), так і індивідуально-типологічними особливостями. Аналіз допущених помилок показав, що найчастіше діти пропускали потрібні фігури, а деякі діти – навіть цілі рядки. Це свідчить про те, що учні відволікалися, дуже поспішали при виконанні завдання, що й викликало помилки. Кількість помилок протягом всього часу виконання завдання була неоднаковою – це показник періодичного коливання уваги у дітей при виконанні тривалої й одноманітної роботи. Аналогічними є причини значної кількості помилок у класних роботах дітей (так звані «помилки через неувважності») та невміння зосередитися на змісті уроку. Таким чином, для більш ефективної роботи дітям потрібні покрокові, чіткі й короткі інструкції.

Дослідження об'єму короткочасної зорової пам'яті більшості дітей показали, що у першокласників переважає середній рівень розвитку цього виду пам'яті. Дана розумова здібність забезпечує короткочасне утримання у свідомості інформації, що потрібна для виконання певного завдання (речення, що потрібно переписати у зошит з підручника або написати під диктовку; при усній лічбі – вихідні дані, спосіб обчислення й результат вже виконаних дій). Таким чином, чим більший цей показник, тим вищі успіхи школяра (за інших рівних умов).

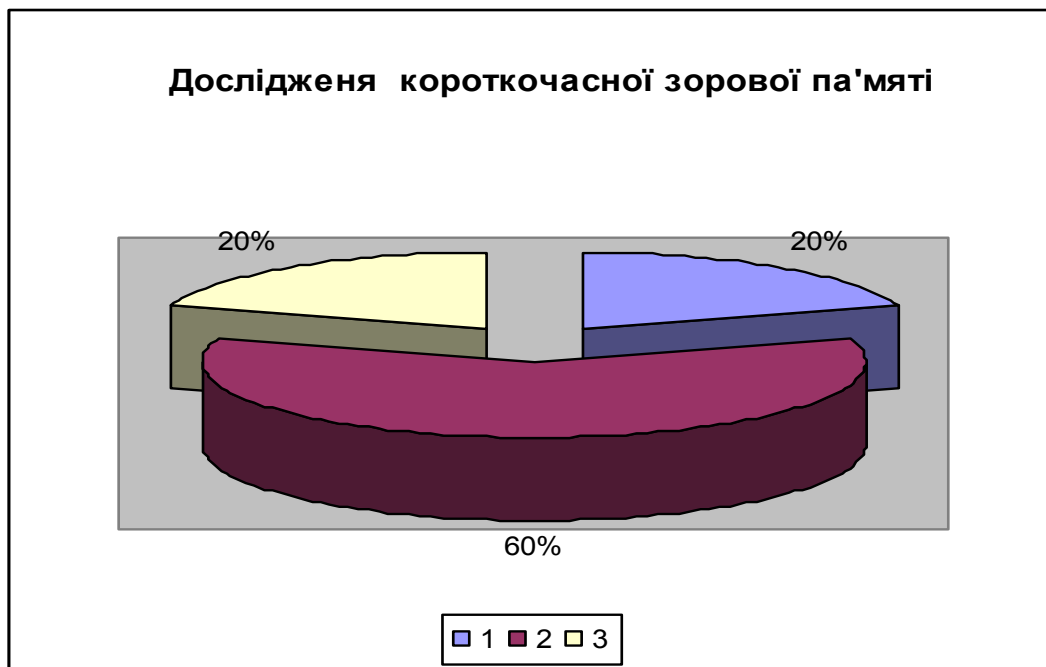


Рис 3.3. Дослідження короточасної зорової пам'яті (1 рівень – високий; 2 рівень – середній; 3 рівень – низький).

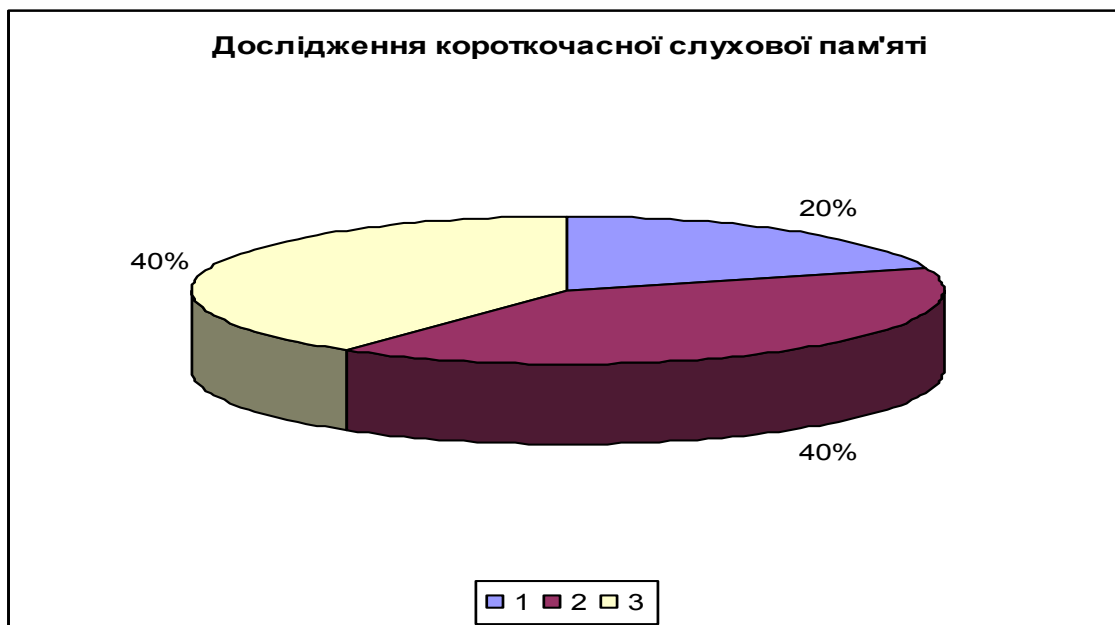


Рис 3.4. Дослідження короточасної слухової пам'яті (1 рівень – високий; 2 рівень – середній; 3 рівень – низький).

Результати дослідження показали, що діти мають досить різний рівень розвитку слухової пам'яті, що може бути зумовлено індивідуальними особливостями процесу запам'ятовування.

Порівняння результатів дослідження слухової та зорової пам'яті дає змогу висунути припущення, що рівень розвитку пам'яті у дітей є різним; у більшій частині дітей переважає зорова пам'ять. Це свідчить про те, що подача інформації повинна бути комбінована, з урахуванням особливостей процесу запам'ятовування дітей молодого шкільного віку. Матеріал, що подається тільки на слух, без візуального підкріплення, запам'ятовується тільки частково, причому губиться значна його частина. Для найпродуктивнішого запам'ятовування слід використовувати опору та наочність та залучати як резерв інші види пам'яті (емоційну, рухову тощо). Крім цього, отримані результати свідчать про наявність у першокласників довільної пам'яті, що дає їм можливість виконати завдання, отримавши установку на запам'ятовування ніяк не пов'язаних між собою одиниць.

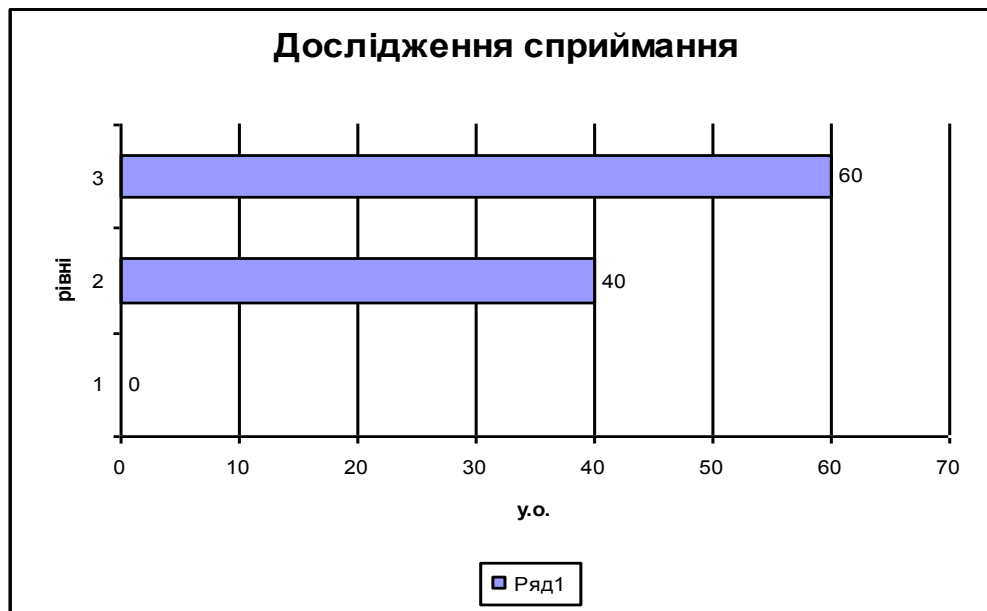


Рис.3.5. Дослідження сприймання (1 рівень – високий; 2 рівень – середній; 3 рівень – низький).

Дослідження процесу сприймання показало, що рівень систематичного аналізу сприйнятих ознак у переважній більшості досліджуваних є низьким і викликає у дітей труднощі. Це пояснюється віковими особливостями сприймання, а саме – недостатнім рівнем розвитку образних уявлень та низьким рівнем оволодіння окомірними

діями. Недостатній розвиток аналітико-синтетичної функції кори зумовлює утруднення при встановленні зв'язків між елементами фігур. Для повноцінного сприймання дітям необхідна можливість практичного оперування предметами.

Таблиця 3.2

Дослідження цілісності сприймання

Високий рівень	0 %
Середній рівень	0%
Низький рівень	100%

З поставленим завданням діти не справились. Це дає можливість зробити висновок, що у дітей виникають значні труднощі при сприйманні предмета як стійкого системного цілого. Привертає увагу, що й швидкість, й продуктивність сприймання сформовані на низькому рівні.

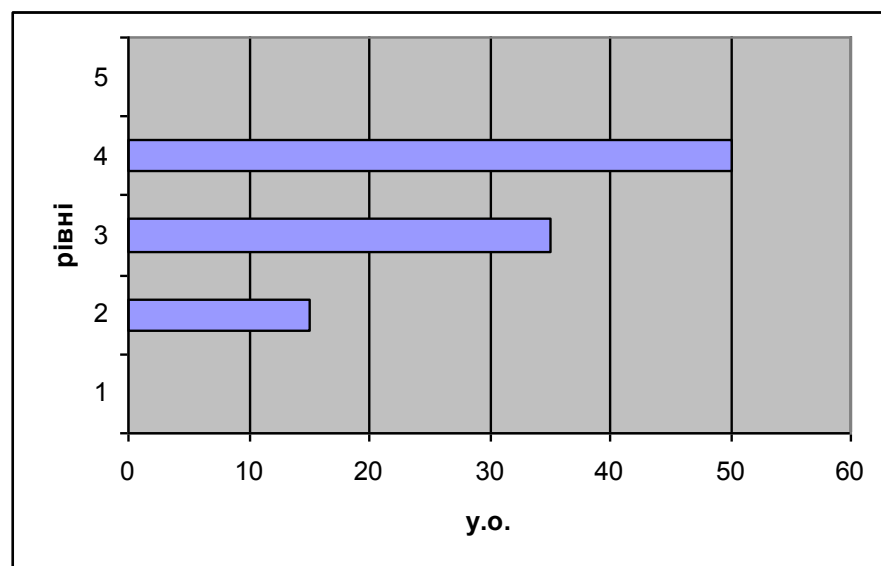


Рис. 3.6. Дослідження рівня розвитку операції узагальнення та вміння виділяти істотні ознаки(1 рівень – високий; 2 рівень – середній; 3 рівень – низький).

Результати дослідження показали, що у більшості дітей розвинена здатність до узагальнення й виділення істотних ознак, але є діти, у яких

при виконанні завдання виникли певні труднощі, що свідчить про недостатню сформованість навичок елементарного аналізу. Це проявляється в тому, що вони узагальнюють предмети за несуттєвими, ситуативними ознаками. Деякі діти не можуть підібрати узагальнююче слово до групи предметів. В навчальній діяльності це відображається на успішності розв'язання математичних задач, вмінні застосовувати вивчений матеріал на практиці, застосовувати правила щодо того класу понять, якого стосується конкретне правило.

Результати дослідження показали, що уміння робити елементарні висновки, розмірковувати у дітей тільки починає розвиватися, тому рівень розвитку цих умінь є досить низьким, що зумовлено віковими особливостями дітей. Аналіз зв'язків між предметами викликає значні труднощі й спричиняє неправильні висновки, що пояснюється не сформованістю у дітей першокласників повноцінного логічного мислення .



Рис 3.7. Дослідження рівня розвитку операції порівняння (1 рівень – високий; 2 рівень – середній; 3 рівень – низький)

Результати дослідження показали, що у більшості дітей виникають труднощі при порівнянні предметів. Причиною цього може бути невміння порівнювати предмети або явища, виділяючи істотні ознаки, що свідчить про недостатній рівень розвитку логічного мислення, характерний для дітей першокласників.

**Діагностика ступеня зрілості дрібної моторики,
координації зору і рухів**

Високий рівень	0%
Середній рівень	45%
Низький рівень	55%

Отримані дані свідчать про те, що у більшості дітей низький ступінь зрілості дрібної моторики, а також координації зору та рухів руки. Результати діагностики дають можливість зробити висновок про середній рівень здатності працювати за зразком та певну зрілість нервової системи й ступеня розвитку м'язів кисті руки.

3.3. Корекційно-розвиваюча програма для дітей, що мають низький рівень готовності до шкільного навчання

За результатами діагностики рівня готовності першокласників до шкільного навчання були виявлені діти з низьким рівнем розвитку певних пізнавальних процесів. Враховуючи, що це зумовлює труднощі в навчанні дітей й, відповідно, може бути причиною шкільної дезадаптації, ми вважаємо необхідним проведення корекційно-розвиваючої роботи в основі якої лежить принцип розвитку окремих вищих когнітивних сфер дитини через розвиток мотивації. Розвивальна програма буде успішною тільки у тому разі якщо дитині буде цікаво те, що їй запропонує дорослий. Тому фундаментальними принципами роботи повинні бути:

- методологічний принцип корекційно-розвиваючої роботи – розвиток певних психічних процесів через перебудову й розвиток афективно-мотиваційної сфери дитини;
- індивідуальний підхід, що враховує «зону найближчого розвитку» дитини;
- ігрова форма занять, що викликає живий інтерес у дитини;

- доброзичливість у стосунках з дитиною;
- позитивна емоційна оцінка будь-якого досягнення дитини, щоб успіх переживався як радість [14].

Вправи на розвиток уваги

1. Вправи на розвиток здатності до переключення уваги.

Дитині називають різні слова: стіл, ліжко, чашка, олівець, зошит, книга, горобець тощо. Завдання: уважно слухати й реагувати на певні слова. Наприклад, плескати у долоні, коли зустрінеться слово, що позначає тварину.

Надалі завдання можна ускладнити: наприклад, плескати у долоні, коли зустрінеться слово, що позначає тварину й вставати, коли зустрінеться слово, що позначає меблі.

Такі вправи розвивають уважність, швидкість розподілу й переключення уваги, а крім цього, розширюють світогляд й пізнавальну активність дитини.

2. Вправи на розвиток концентрації уваги.

Заздалегідь треба підготувати 2 пари малюнків, що містять по 10-15 відмінностей. Дитину просять порівняти малюнки у поданій парі й назвати всі відмінності.

Дитині пропонують малюнки з нісенітницями й просять назвати те, що художник переплутав.

Окрім уваги, такі вправи розвивають мислення дитини.

3. Вправи на розвиток довільної уваги.

Дитині дають аркуш паперу, кольорові олівці і просять намалювати у рядок 10 трикутників. Потім дитину попереджають, щоб вона була уважною, бо інструкція буде даватися один раз: «Будь уважним і зафарбуй червоним олівцем 3 і 7 трикутники». Варіанти інструкцій можна змінювати, поступово ускладнюючи умови.

Вправи на розвиток сприймання

1. Вправа на розвиток точності сприймання «Домалюй фігуру».

Дитині показують малюнки, на яких лініями зображені різні геометричні фігури, але які не домальовані. Завдання: домалювати фігури та назвати їх.

2. Вправи на розвиток просторових уявлень.

Дитину просять на аркушу паперу в клітинку намалювати у центрі – коло, праворуч – квадрат, вище кола – трикутник, нижче – прямокутник, над трикутником – 2 маленьких кружечка, під прямокутником – маленький кружечок. Завдання виконується поступово.

Праворуч, ліворуч, спереду, позаду дитини розташовують різні іграшки на відстані 40-50 см від неї і пропонують розказати, де стоїть яка іграшка.

Вправи на розвиток мислення

1. Вправа на розвиток операцій узагальнення, виділення істотних ознак «П'ятий зайвий».

Для вправи добирають кілька серій малюнків, серед яких у кожній серії малюнки можна об'єднати у групу за спільною ознакою, а 1 малюнок зайвий. Дитині пропонується знайти зайвий малюнок у кожній серії й пояснити, чому він зробив такий вибір. Малюнки, що залишились просять назвати одним словом. Замість малюнків можна використовувати предмети [12].

2. Вправа на розвиток гнучкості розуму й словникового запасу. Пропонують дитині назвати якнайбільше слів, що позначають дерева; тварин; транспорт; овочі; фрукти тощо.

3. Вправи на розвиток кмітливості.

Гра «Як це можна використовувати?». Завдання: знайти якнайбільше варіантів використання будь-якого предмета. Наприклад, називається слово «олівець», а дитина думає, як можна використовувати цей предмет (малювати, писати, використовувати як паличку, указку, градусник для ляльки тощо) [36].

Гра «Все навпаки».

Дитині називають слова, а вона повинна казати навпаки. Наприклад, великий - маленький. Можна використовувати наступні пари слів: веселий - сумний, швидкий - повільний, повний - порожній, худий - товстий, легкий - важкий, твердий - м'який, білий - чорний тощо.

Гра «Буває - не буває».

Називається будь-яка ситуація й кидається дитині м'яч. Дитина повинна піймати м'яч, якщо названа ситуація буває дійсно, а якщо ні – то ловити м'яч не потрібно. Потім сама дитина придумує ситуацію й кидає м'яч назад.

Можна пропонувати такі ситуації:

Тато пішов на роботу.

Поїзд летить по небу.

Кішка спить на дивані.

Зайчик пішов у школу.

На березі достигли яблука.

Собак гуляє на даху [35].

Вправи на розвиток пам'яті

Розкласти перед дитиною на столі палички, з яких складається будь-яка проста фігура (хатинка, квадрат, трикутник тощо). Дитину просять, уважно подивитися на цю фігуру протягом 2 с, потім фігуру закривають і пропонують дитині скласти таку ж саму фігуру. Можна ускладнити цю вправу, складаючи фігури з різнокольорових паличок.

2. Гра « Я поклав у мішок».

Дорослий починає цю гру й каже: «Я поклав у мішок яблуко». Завдання повторити сказане й додати щось від себе: « Я поклав у мішок яблуко й банан». І так далі по колу – кожен раз додається по одному слову [35].

3. Гра «Фотоапарат»

Пропонується дитині уявити себе фотоапаратом, яки може сфотографувати будь-який предмет, ситуацію, людину тощо. Наприклад,

протягом кількох секунд дитина уважно роздивляється всі предмети, що лежать на столі, потім закриває очі й перелічує все, що запам'ятав.

Такі завдання розвивають не тільки пам'ять, а й увагу.

4. Вправа «Піктограма».

Дитині пропонують намалювати до кожного слова або словосполученні якийсь малюночок, що допоможе згадати це слово потім. Малювати можна що завгодно і як завгодно. Читається 7 слів або фраз. Через 5 хвилин пропонують згадати за малюнками прочитані слова. Наступного дня знову пропонують дитині згадати слова або фрази за допомогою малюнків.

Використовувати можна такі фрази:

Діти граються.

Мама читає.

Тато сердиться.

Дівчинка плаче.

Пора спати.

Бабуся відпочиває.

Хлопчику холодно [35].

5. Вправа на розвиток змістової пам'яті.

Дитині повільно зачитують пари слів, між якими є змістовий зв'язок. Потім читають перше слово пари, а дитина повинна назвати друге слово з цієї пари.

Приблизний набір пар слів:

Стіл - обід

міст – річка

Гривня – копійка

ліс – ведмідь

Жолудь – дуб

година – хвилина

Цвях – дошка

ручка – зошит.

ВИСНОВКИ

1. Виділяють декілька сфер життєдіяльності дитини в школі – це оволодіння навичками навчальної діяльності, формування міжособистісних стосунків між однолітками та вчителями, формування адекватної поведінки. Критеріями соціально-психологічної адаптації до шкільного навчання слугують ефективність навчальної діяльності, засвоєння шкільних норм поведінки, успішність соціальних контактів, емоційний стан. Швидкість і стійкість адаптації до шкільного навчання знаходиться в прямій залежності від гармонійного розвитку дитини.

2. До факторів, що утруднюють соціально-психологічну адаптацію до навчання відносяться: порушення психічного здоров'я, інтелектуальні дефекти, недорозвиток мотиваційної сфери.

3. Результати дослідження показали, що об'єм уваги та швидкість переробки інформації у дітей першокласників є низькими, точність уваги досить висока, а рівень концентрації уваги різний, що може бути зумовлено як різницею у віці, так і індивідуально-типологічними особливостями.

4. Дослідження об'єму короткочасної зорової пам'яті більшості дітей показали, що у першокласників переважає середній рівень розвитку даного виду пам'яті.

5. Порівняння результатів дослідження слухової та зорової пам'яті дає можливість висунути припущення, що рівень розвитку пам'яті у дітей є різним; у більшій частині дітей переважає зорова пам'ять, це свідчить про те, що подача інформації повинна бути комбінована, з урахуванням особливостей процесу запам'ятовування дітей молодшого шкільного віку.

6. Дослідження процесу сприймання показало, що рівень систематичного аналізу сприйнятих ознак у переважній більшості досліджуваних є низьким і викликає у дітей труднощі.

7. За результатами діагностики рівня готовності до шкільного навчання ми запропонували корекційно-розвиваючу програму для дітей з низьким рівнем готовності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко Н.К. Подготовка ребёнка к школе. М : Знание., 2004. 148 с.
2. Айзман Р. И., Жарова Г. Н., Савенков А. И., Забрамная С .Д, Дрихинская И. Е. Подготовка ребенка к школе. М.: Издательство Новосибирского государственного педагогического института, 2004. 134 с.
3. Бережков Л.Ф., Зутлер А.С. Особенности адаптации первоклассников к школе в зависимости от состояния их здоровья *Проблемы адаптации в гигиене детей и подростков* / Под ред. Г.Н.Сердюковской, С.М.Громбаха. М.: Медицина, 1983. С.38-46.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Изб. псих. труды/ Под ред.Д.И.Фельдштейна. М .: МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 349 с.
5. Бугрименко Е.А., Венгер А.Л, К.Н. Поливанова, Сушкова Е.Ю. Готовность детей к школе: Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. М.: ВНИК «Школа», 1989. 91 с.
6. Венгер А.Л. Психологическая готовность ребенка к школе. *Вопросы психологии*.1984.№ 4. С.39-41.
7. Венгер А.Л., Цукерман Н.К. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. Томск, 2005. 234 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Том 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М.: Просвещение, 2004. 278 с.
10. Выготский Л. С. Основные проблемы современной дефектологии *Проблемы дефектологии*. М.: Просвещение, 1995.
11. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Методические

разработки для школьного психолога./Под ред. Слободчикова В.В.
Томск: Обь, 2004. 240 с.

12.Готовність дитини до навчання / Упоряд. Максименко С.Д., Максименко К.С., Главник О.П. К.: Мікрос-СВС, 2003. 94 с.

13.Гринене Э., Марачинскене Э. Адаптация детей к учебной деятельности при начале обучения с шести лет. *Возрастные особенности физиологических систем детей и подростков*. Тезисы 111 Всесоюзной конференции «Физиология развития человека». М., 1985. С.107-108.

14.Громбах С.М. Об обучении детей шестилетнего возраста *Советская педагогика*, 1981. № 12. С.42-46.

15. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: НПО «Образование», 2006. 143 с.

16. Гуткина Н. И. Диагностика и коррекция готовности детей к обучению в школе. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М.: Академия Проект, 2005. 184 с.

17. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М: Изд-во Директмедиа Паблишинг., 2008. 613 с.

18. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте. М.: Педагогика., 1990. 160 с.

19. Ермолова Т.В., Комогорцева И.С. Временный аспект образа себя у старших дошкольников. *Вопросы психологии*. № 2, 2008. С.12.

20. Замбацявичене Э.Ф. К разработке стандартизированной методики для определения уровня умственного развития детей. *Дефектология*. 1984. № 1. С. 28-33.

21. Запорожец А. В. Подготовка детей к школе: Основы дошкольной педагогики/Под ред. А. В. Запорожца, Г. А. Марковой. М.: Просвещение, 1980. 250с.

22. Козьявкін В.І, Бабадагли М.О. Шкільна дезадаптація: історія проблеми та її актуальність для сучасної педагогіки і медицини. *Дефектологія*. 2001. № 2.

23. Кардашенко В.Н., Виш невецкая Т.Ю. Биологический уровень развития и “ш кольная зрелость” детей 6-7 лет. *Новые исследования по возрастной физиологии*. 2007. № 1(6). С.14.
24. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М.: Просвещение, 1988. 190 с.
25. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 2005. 245 с.
26. Кравцова Е., Кравцов Г. Готовность к школе. *Дошкольное воспитание*. 2006. №7. С. 81.
27. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка. Избранное: Психологические проблемы: В 2 т. М., 2005. 185 с.
28. Лисина Н.И., Копчеля Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. Кишинёв, 2004. 167 с.
29. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 104с.
30. Луньков А.И. Как помочь ребёнку в учёбе в школе и дома. М.: Профобразование, 2005. 35 с.
31. Мухина В.С. Шестилетний ребёнок в школе. М.: Просвещение, 1990. 175 с.
32. Нежнова Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. М.: Вестник Московского ун-та. Серия Психология, 1988. № 1. С.50-61.
33. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., Воронин Н.П. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М.: Изд-во ВЛАДОС, 2001. 256 с.
34. Непомнящая Н.И. Становление ребёнка 6-7 лет. М.: Педагогика, 2007. 216 с.
35. Пам'ять. *Словник української мови* : в 11 т. К. : Наукова думка, 1970-1980.
36. Петроченко Г.Г. Развитие детей 6-7 летнего возраста и подготовка их к школе. Минск: Высшая школа, 1982. 240 с.

37. Розвиток пізнавальних процесів дитини / Упоряд. Максименко С.Д., Маценко В.Ф., Главник О.П. К.: Мікрос-СВС, 2003. 96 с.
38. Рыбина Э. Готов ли ребенок к школьному обучению? *Дошкольное воспитание*. 2007. №8. С.25-28.
39. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6-7 летнего возраста. *Вопросы психологии*. 2006. С.36.
40. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1988. 173 с.
41. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
42. Урунтаева Г. А. Детская психология. М.: Изд. центр Академия, 2013. 336с.
43. Черемошкина Л.В. Психология памяти: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Изд. центр Академия, 2002. 368с.
44. Эльконин Д.Б., Венгер А.Л. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста. М.: Педагогика, 2005. 140 с.

Дослідження властивостей уваги

Тест „Переплетені лінії“

Мета: визначення рівня сталості уваги.

Матеріал: спеціальний бланк, секундомір.

Дитині дається завдання прослідкувати очима кожен лінійку від її початку до кінця. Починаючи від лінії, що позначена №1, треба знайти, де вона закінчується. Проводити по лінії пальцем або олівцем не можна. Виконати завдання треба швидко й уважно.

Фіксується кількість правильних відповідей та час виконання.

Оцінювання результатів:

Високий рівень - 10 правильних відповідей; час виконання до 1 хв. 20 с.

Середній рівень - 8-10 правильних відповідей; час виконання до 2 хв.

Низький рівень - 0-7 правильних відповідей, незалежно від час виконання, або 8-10 правильних відповідей за час виконання понад 2 хв, [2]

Тест «Коректурна проба»

Мета: дослідження об'єму, точності, рівня концентрації уваги та швидкості переробки інформації.

Матеріал: бланкові методики, секундомір.

Дітям дається завдання після команди намагатися якнайшвидше переглядаючи ряди закреслити Δ і підкреслити О. Працювати треба швидко і точно.

Оцінювання результатів.

Розраховується середня кількість знаків, що були переглянуті, та кількість пропущених помилок за 1 хв. Нормою є 1-2 помилки за 1 хв. роботи, кількість переглянутих знаків – 4000 і більше.

Дослідження пам'яті

Тест «Запам'ятай 10 слів»

Мета: діагностика об'єму короткочасної слухової вербальної пам'яті.

Матеріал: 10 слів, не пов'язаних одне з одним за змістом: рік, слон, м'яч, мило, сіль, шум, рука, дуб, весна, син.

Дитині дається інструкція уважно прослухати слова, що будуть прочитані, запам'ятати їх, а потім у будь-якій послідовності назвати ті слова, що запам'ятав.

Оцінювання результатів.

Високий рівень – 7-10 балів.

Середній рівень – 5-6 балів.

Низький рівень – 0-4 бали.

Тест «Впізнання фігур»

Мета : діагностика об'єму короткочасної зорової пам'яті.

Матеріал : дві таблиці із зображенням тварин (на одній – 9 фігур, на другій - 25), секундомір.

Дитині на 10 секунд показують першу таблицю й просять запам'ятати якнайбільше фігур. Потім цю таблицю забирають і показують другу.

Серед фігур, що там зображені, треба знайти і показати ті, що були на першій таблиці. Оцінюється кількість правильно відтворених фігур.

Оцінювання результатів:

Високий рівень — 9 балів.

Середній рівень -6-8 балів.

Низький рівень - 0-5 балів [2].

Дослідження мислення

Тест „Порівняння ознак“.

Мета: діагностика рівня розвитку логічного мислення, а саме, операції порівняння.

Матеріал: пари малюнків, на яких зображені предмети з подібними та різними ознаками:

Листок клена — листок дуба

Мак - троянда

Ліва і права рука

Книжка - зошит

Кекс - борщ

Хлопчик - чоловік

Дитину просять розказати, чим подібні і чим відрізняються предмети у кожній парі. Фіксується кількість названих ознак схожості та різниці.

Оцінювання результатів:

Знаходить по 2-3 і більше ознак різниці,

2-3 і більше ознак схожості 5 балів;

2-3 ознаки різниці і 1 ознаку схожості - 4 бали;

1-2 ознаки різниці - 3 бали

Тест „П'ятий зайвий

Мета: оцінка здатності до узагальнення та вміння виділяти істотні ознаки

Матеріал: групи малюнків:

Цибуля, картопля, капуста, яблуко, морква;

Стіл, шафа, крісло, стілець, миска;

Спідниця, куртка, сорочка, черевики, пальто;

Зошит, ручка, пенал, лялька, підручник;

Слон, мавпа, вовк, собака, лисиця.

Дитині пропонується розглянути 5 малюнків і знайти серед них один предмет зайвий. Потім просять пояснити свій вибір і назвати ті, що залишилися одним словом. Додатково просять скласти для мами або тата таке ж завдання.

Оцінюється кількість правильних відповідей:

Правильно виконане завдання і самостійно придумано не менше 2 завдань – 5 балів;

Правильно виконане завдання, а самостійно скласти завдання не вдалося 4 бали;

Не всі завдання виконано – 3 бали.

Тест „Прогресивні матриці Равена”

Мета: вивчення рівня розвитку аналітико-синтетичних умінь.

Матеріал: матриці Равена.

Дитині показують малюнки з фігурами, що пов'язані між собою певною залежністю. Однієї фігури не вистачає, а внизу вона дається серед 6-8 інших. Пропонується встановити закономірність, що пов'яже між собою фігури на малюнках й знайти шукану з варіантів, що пропонуються. Оцінюється кількість правильних відповідей.

Оцінювання : 25-30 балів – 1 рівень;

19-24 бали – 2 рівень;

13-18 балів – 3 рівень;

7-12 балів – 4 рівень;

0-6 балів – 5 рівень.

Дослідження сприймання

Тест „Чого не вистачає на малюнках?”

Мета: оцінка цілісності сприймання.

Матеріал: малюнки, на яких зображені знайомі предмети з відсутніми деталями.

Дитині пропонують уважно розглянути малюнки й назвати те, чого не вистачає на кожному з них.

Фіксується час виконання завдання .

Оцінювання результатів:

10 балів - менше 25 с.

8-9 балів -26-30с.

6-7 балів - 31-35 с.

4-5 балів-36-40 с.

2-3 бали -41-45 с.

0-1 бали - більше 45с.

Тест „Розрізані фігурки“

Мета: діагностика процесу сприймання. Матеріал: малюнки з зображенням фігур різної геометричної форми (частини круга чи квадрата).

Пропонується вибрати з поданих на малюнку елементів ті, поєднання які утворюють фігури-зразки - круг або квадрат. Завдання пояснюється на прикладах, а потім просять дитину визначити, з яких частин можна скласти цілу фігуру, що подана на зразку.

Оцінюється правильність виконання завдання.

Оцінювання результатів:

За кожне правильно виконане завдання нараховується стільки балів, скільки є елементів, з яких можна скласти зразок. За правильне виконання тестових завдань 1-4 - по 2 бали, 5-8 - по 3 бали, 9-12 - по 4 бали, за неправильно виконане завдання, навіть якщо помилково вказана тільки одна не відповідна деталь – 0 балів.

Високий рівень – 24-36 балів;

Середній рівень – 10-23 бали;

Низький рівень – 0-9 балів.

Дослідження дрібної моторики

Тест «Змальовування групи точок»

Мета: діагностика вираженості витонченої координації рухів.

Матеріал : бланк тесту.

Дитині показують малюнок точок й дається завдання змалювати їх так само, як на зразку.

Оцінювання результатів:

5 балів – докладне відтворення зразка. Одна точка може виходити за межі стовпчика або рядка. Допустиме зменшення рядка – не більше, ніж у 1,5 рази.

4 бали – Кількість і розміщення точок повинні відповідати зразку. Не більше, ніж 3 точки можуть бути відхиленні на 0,5 ширині пробілу між рядками або стовпчиками.

3 бали – Малюнок в цілому відповідає зразку, не відхиляючись по висоті й ширині більше, ніж у 2 рази. Кількість точок може не відповідати зразку, але їх має бути не більше 20 і не менше 7.

2 бали – Контур малюнка не відповідає зразку, але все ж складається з точок. Розміри й кількість точок на малюнку можна не враховувати. Інші зображення, наприклад, лінії, не допускаються.

1 бал – Каракулі.

ДОДАТОК
КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Сокурєнко Дар'я Федорівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;
 - надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
 - самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
 - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
 - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
 - не підроблювати документи;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
 - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
 - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
 - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
 - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
 - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

