

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

**СТАН ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ  
КЛАСІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

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

Виконала: студентка 2 курсу 291-м групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової)  
програми Олігофренопедагогіка  
Мардинова Вільдана Хайратдімівна

Керівник канд. психол. наук, викладачка  
Дрозд Л.В.  
Рецензент кандидатка психол. наук,  
вчитель-дефектолог НВК №48  
Шевцова Я.В.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи аналізу проблеми особливостей інтелектуальної сфери учнів молодших класів з особливими освітніми потребами</b> .....	7
1.1. Особливості порушень інтелектуальної сфери та сприймання молодших школярів при розумовій відсталості. ....	7
1.2. Закономірності формування процесів пам'яті та уваги учнів молодших класів з особливими освітніми потребами.....	12
1.3 Специфіка розвитку мислення та мовлення дітей з порушеннями інтелектуальної сфери.....	15
1. 4. Характеристика особливостей та закономірностей розвитку уваги у дітей з особливими освітніми потребами.....	17
<b>РОЗДІЛ 2. Діагностика стану інтелектуальної сфери та визначення індивідуальних напрямків корекції пізнавального розвитку в учнів молодших класів</b> .....	20
2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження .....	20
2.2. Результати дослідження особливостей інтелектуального розвитку учнів молодшого шкільного віку .....	22
2.3. Завдання та зміст роботи з виправлення недоліків розумової діяльності молодших школярів з порушенням інтелектуальної сфери .....	37
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	44
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	46
<b>ДОДАТОК А. Результати дослідження особливостей розумового розвитку молодших школярів</b> .....	50

<b>ДОДАТОК Б.</b> Методика діагностики відхилень розумового розвитку молодших школярів (За Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівською) .....	54
<b>ДОДАТОК В.</b> Тест на вміння встановлювати логічну послідовність подій (Модифікація Л. Кондратенко, Л. Богуславської, С. Гончаренко субтесту «Логічна послідовність дій» із тесту інтелекту Д. Векслера) ..	69
<b>ДОДАТОК Г.</b> Кодекс академічної доброчесності.....	72

## ВСТУП

*Актуальність теми.* З погляду психології, інтелектуальна сфера людини – це робота мозку, яка полягає у точному й адекватному відображенні закономірностей явищ навколишнього життя, а також у відповідній регуляції діяльності людини щодо освоєння дійсності та власного вдосконалення. Сформованість цих якостей свідчить про інтелектуальний розвиток дитини як важливу складову особистості.

У молодшому шкільному віці продовжують розвиватися основні пізнавальні властивості і процеси (сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення і мовлення). Наприкінці формування цього періоду вони перетворюються на вищі психічні функції, яким властива довільність і опосередкованість[21, с.43].

Проблема відхилень розумового розвитку досліджується у спеціальній психології такими відомими вченими як С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, Л. Божович, Г. Костюк, П. Якобсон, Х. Хекхаузен, Є. Ільїн, М. Матюхіна, А. Маркова, Т. Гордєєва, М. Боришевський, Ю. Гільбух, С. Максименко, В. Семиченко, Ю. Швалб та ін. Але незважаючи на велику кількість робіт у цій галузі, не всі проблеми є повністю вирішеними. Розвиток будь-якої особистості залежить від того, наскільки умови навчання та виховання відповідають її можливостям. Звідси цілком природньо впливає значення диференціальної діагностики дітей, їх особистісних та психологічних особливостей [3, с.81].

Досліджуючи особливості розумової діяльності (Б.І. Пінський, Ж.І. Шиф, Л.С. Виготський) було виявлено, що провідна роль надається дослідженню пізнавальних процесів у розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку [6, с.56].

*Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.* Роботу виконано згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт кафедри

спеціальної освіти Херсонського державного університету: «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019)»

Виходячи з актуальності даної проблеми, ми визначили мету і завдання нашого дослідження.

*Мета роботи* – дослідити та охарактеризувати стан інтелектуальної сфери та особливості проявів інтелектуальних порушень в учнів молодших класів з особливими освітніми потребами.

Для досягнення поставленої мети нами були поставлені наступні завдання:

1. Проаналізувати за літературними джерелами теоретичні відомості щодо організації та закономірностей становлення розумового розвитку дитини.

2. Провести діагностику стану інтелектуальної сфери та особливостей розумового розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

3. Визначити напрямки та завдання корекційно-розвивальної роботи з виправлення недоліків інтелектуальної діяльності молодших школярів із порушенням інтелектуального розвитку.

*Об'єкт дослідження* – інтелектуальний розвиток дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

*Предмет дослідження* – стан інтелектуальної сфери учнів початкових класів з особливими освітніми потребами.

*Методи дослідження:* вивчення літературних джерел, аналіз та узагальнення теоретико-психологічних аспектів, спостереження, тестування, кількісний і якісний аналіз експериментальних даних.

*Наукова новизна отриманих результатів* полягає в тому, що індивідуальні напрямки корекційного впливу розроблені за результатами власного діагностичного обстеження з метою

забезпечення ефективності та удосконалення стану інтелектуальної сфери учнів молодших класів з особливими освітніми потребами за рахунок виявлених компенсаторних механізмів та індивідуального підходу в навчальній та позакласній діяльності школярів, можуть бути використані класним керівником, вчителем розвитку мовлення та практичним психологом навчально – виховного комплексу у практичній діяльності для побудови індивідуальних програм корекції стану інтелектуальної сфери учнів, враховуючи всі індивідуальні особливості.

*Практичне значення отриманих результатів.* Отримані дані можуть бути використані при розробці і впровадженні корекційно-розвиваючих програм, спрямованих на оптимізацію стану інтелектуальної сфери дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що полігшує соціальну адаптацію психічно депривованих дітей.

*Апробація результатів дослідження.* За матеріалами випускної роботи опубліковано статтю: Мардинова В. Х. «Результати дослідження особливостей інтелектуальної сфери учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами». Опубліковано в Альманасі «Магістерські студії» херсонського державного університету (2021р.).

*Структура роботи:* робота викладена на 40 сторінках друкованого тексту і складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (40 назв) та додатків.

## РОЗДІЛ 1

### **Теоретичні основи аналізу проблеми особливостей інтелектуальної сфери учнів молодших класів з особливими освітніми потребами**

#### **1.1 Особливості порушень інтелектуальної сфери та сприймання молодших школярів при розумовій відсталості**

Органічне ураження центральної нервової системи призводить до ряду порушень вищої нервової діяльності, які, у свою чергу, зумовлюють відхилення в пізнавальній діяльності дітей з розумовою відсталістю. У числі особливостей вищої нервової діяльності дітей з вадами інтелекту відзначають наступні: слабкість замикаючої функції кори головного мозку; труднощі у виробленні диференціювань, та їх нестійкість; слабкість, інертність нервових процесів; порушення рівноваги процесів збудження і гальмування; висока схильність до охоронного гальмування; зниження пластичності центральної нервової системи. Ці особливості виявляються у дефектах пізнавальних процесів – уваги, пам'яті, сприйняття, мислення, мовлення [4, с.81].

Своєрідність психічного розвитку дітей з розумовою відсталістю не виключає наявності у них певних потенційних можливостей, що підкреслює необхідність дослідження особливостей пізнавальних процесів для надання своєчасної корекційної допомоги [40, с.26].

Для психологів і педагогів, що працюють із дітьми з порушенням інтелекту, важливо правильне розуміння проблеми розумової відсталості, оскільки помилки можуть призвести до спрощеного, негативного підходу до дітей даної категорії. Необхідно враховувати

компенсаторні можливості та перспективи розвитку дитини з вадами інтелекту[32, с.28].

Правильне розуміння проблеми розумової відсталості, засноване на знанні особливостей пізнавальної діяльності дітей, ставить перед психологами та педагогами задачу подолання наявних дефектів з опорою на збережені якості психіки дитини з вадами інтелекту [29, с.102].

Експериментальні дослідження вищої нервової діяльності дітей з вадами розумового розвитку, проведені О. Р. Лурією, В. І. Лубовським, Л. А. Новіковою та ін., а також клінічні та психологічні спостереження показують, що розвиток всіх психічних процесів у дітей з вадами інтелекту проходить значно повільніше ніж у дітей з нормальним розвитком. Порушення пізнавальної діяльності у дітей із розумовою відсталістю пов'язане з органічними змінами центральної нервової системи, наявністю різноманітних дефектів у периферійних відділах. За рахунок локального пошкодження мозку в них спостерігаються своєрідні порушення рухових відчуттів, які проявляються у слабкості, уповільненості, напруженості рухів. Значні труднощі розумово відсталі школярі відчувають при необхідності здійснювати одночасно ряд рухових актів та відповідно їх контролювати і регулювати. Однією з причин цього недорозвитку є порушення орієнтувальної діяльності, недоліки якої виявляються у відступі від поставленого завдання при виконанні складних рухових операцій та у відсутності необхідного критичного ставлення до одержаних результатів [13, с.19].

Повноцінність відчуттів залежить від діяльності всіх ланок аналізатора – рецепторної, що переводить фізичну енергію подразнень в енергію нервових імпульсів, провідної і центральної, яка здійснює опрацювання інформації. Рецептори у дітей з розумовою відсталістю можуть бути неушкодженими, однак через дифузне пошкодження кори



головного мозку порушеною виявляється центральна частина всіх аналізаторів [13, с.20].

До дефектів аналізаторної діяльності дітей з вадами інтелекту слід віднести такі: косоокість, зміни очного дна, короткозорість. Факти, зібрані Ж. І. Шиф, дозволяють зробити висновок про те, що розумово відсталим дітям важко назвати певний колір, якщо він виражений недостатньо яскраво та чітко, вони не бачать подібності між відтінками одного й того ж кольору [38, с.23].

Всі види відчуттів при розумовій відсталості характеризуються уповільненістю, дифузністю, недиференційованістю, внаслідок зниження рухливості та іррадіації нервових процесів.

У дітей з вадами розумового розвитку виявляються зміщеними пороги чутливості. Нижній поріг, який визначає мінімальну інтенсивність подразника, на яку реагує рецептор, у них є завищеним. Це означає, що подразники малої інтенсивності не викликають у них реакції. Верхній поріг, який визначає максимальну інтенсивність подразника, який ще сприймається як специфічний і не викликає больових відчуттів, у дітей з недорозвиненим інтелектом виявляється зниженим [25, с.43].

Отже, діапазон, в якому діти з інтелектуальними вадами адекватно реагують на зорові, слухові, тактильні та інші стимули, виявляється звуженим [38, с.25].

Про розлади чутливості у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку свідчить виразна нездатність диференційовано аналізувати одержану сенсорну інформацію. Прикладом тому слугує пізній розвиток мовлення. За даними багатьох авторів (Л. І. Зеємана, Г. А. Каше, О. Р. Лурії та ін.), більше половини дітей з психофізичними вадами починають розмовляти після трьох років, що пов'язано з загальним моторним недорозвитком та

недостатністю фонематичного слуху. Таким чином, у дітей з розумовою відсталістю повільніше, ніж у нормальних дітей, утворюються умовно-рефлекторні зв'язки на звукові подразники, у тому числі і на мовленнєві; ще повільніше – на поєднання слова із зоровим подразником. Неточне слухове диференціювання схожих за звучанням подразників (фонем), недостатній розвиток мовно-рухових аналізаторів впливають одне на одного та затримують розвиток мовлення. Спостерігається розрив між розрізненням якостей, їх називанням та використанням у практичній діяльності. [19, с.72].

Характеристика особливостей та закономірностей розвитку сприймання у дітей із розумовою відсталістю:

Хоч первинного ушкодження органів відчуттів при розумовій відсталості найчастіше немає, сприйняття у цих дітей характеризується бідністю і неточністю. Всі властивості сприйняття виявляються недорозвиненими. К. І. Вересотська експериментально показала його сповільненість і слабку активність, Е. С. Бейн – недорозвиток константи, М. М. Нудельман і І. М. Соловйов – звужений обсяг [31, с.112].

Для правильного впізнавання предметів діти з розумовою відсталістю вимагають вдвічі більше часу, ніж їх однолітки з нормою розвитку. Виразно спостерігається сповільненість опрацювання сенсорної інформації при ускладненні перцептивного завдання. Сприйняттю дітей з порушенням інтелекту властиві хаотичність, безсистемність. Це означає, що вивчення предмета відбувається неорганізовано, через що не всі його ознаки відображаються. У процесі сприйняття дитина не відокремлює істотні ознаки від другорядних, не встановлює зв'язків між ними [9, с.35].

Сприйняття учнів з інтелектуальними порушеннями є недостатньо усвідомленим. Причиною цього можуть бути бідність словникового запасу. Адже якщо дитина не знає, як називається те чи інше явище, то вона і не виділяє його у свідомості.

Спеціальні експериментальні дослідження, проведені радянськими психологами (Е. С. Бейн, К. І. Вересотською, О. М. Кудрявцевою, М. М. Нудельманом, І. М. Соловйовим та ін.), виявили значні недоліки у чуттєвому пізнанні розумово відсталих дітей та школярів. В учнів допоміжної школи процес зорового сприймання здійснюється повільніше, ніж у дітей з нормою розвитку [8, с.58].

Зниження темпу зорових сприймань відбувається за рахунок інертності кіркових процесів, уповільненості мислительних операцій – аналізу та синтезу. Тому необхідно організовувати сприймання у розумово відсталих школярів у більш тривалих проміжках часу.

Уповільнений темп зорових сприймань обмежує орієнтацію у просторі. Оглядаючи навколишню дійсність, дитина з інтелектуальною недостатністю бачить та помічає менше об'єктів, ніж її одноліток з нормою розвитку. У дітей з вадами розумового розвитку більш низький ступінь константності сприймання. Порушення просторових сприймань часто розглядають у психологічній літературі як один із найбільш характерних дефектів, властивих розумовій відсталості [24, с.79].

Впізнавання – більш складний етап сприймання, воно нерозривно пов'язане з пам'яттю, мовленням та мисленням. Сприймання у розумово відсталих школярів відрізняється узагальненістю. Їм простіше впізнавати предмети, які значно відрізняються. Проте навіть за узагальненого неспецифічного впізнавання різнорідних предметів вони припускаються помилок [18, с.6].

Фактичний матеріал багатьох досліджень свідчить про недосконалий аналіз дітьми з інтелектуальними порушеннями зображених на картині об'єктів. Школярі схильні до непослідовного перерахування того, що сприймають без співставлення об'єктів. Особливі труднощі дітей з вадами розумового розвитку проявляються при сприйманні глибини зображення, аналізі складних ситуацій, пов'язаних з передачею емоцій, взаємостосунків персонажів,

зображених на картині. Діти з розумовою відсталістю недостатньо чітко осмислюють міміку людей та рухи тварин, що заважає правильно тлумачити сюжет [7, с.21].

Працюючи з ілюстративним матеріалом, вчитель повинен долати стійку звичку дітей з порушенням інтелекту перераховувати зображені предмети. Завдання за картинками, ілюстраціями повинні бути модифікованими, спрямованими на формування вміння аналізувати, співставляти, порівнювати, виділяти специфічні ознаки, правильно називати предмети [20, с.26].

Формування мовлення, зокрема, збагачення активного та пасивного словника дуже сприятливо впливає на розвиток сприймання. Необхідно навчити дітей користуватись термінами, прикметниками, іменниками з узагальнюючим значенням, стимулювати їх висловлювання [35, с.61].

## **1.2. Закономірності формування процесів пам'яті та уваги учнів молодших класів з особливими освітніми потребами**

Пам'ять дітей з інтелектуальними порушеннями формується за тими ж законами, що й у однолітків без порушень інтелектуального розвитку, втім багатоманітні недоліки аналізаторного апарату та центральної нервової системи неминуче впливають на мнестичні процеси [30, с 71].

Однією з особливостей пам'яті школярів з інтелектуальними порушеннями є недотримання співвідношення між довільним та мимовільним запам'ятовуванням. У розумово відсталих школярів немає суттєвих відмінностей між продуктивністю довільного та мимовільного запам'ятовування. Тому у процесі навчальної роботи, крім установки на

засвоєння матеріалу на пам'ять, слід спонукати учнів до висловлювання, вчити їх опиратись на план переказу, виділяти при відтворенні смислові частини та одиниці. Велику увагу слід приділяти розвитку мимовільного запам'ятовування. Яскраві емоції та враження сприяють кращому мимовільному запам'ятовуванню знань. Характер мимовільного запам'ятовування визначається значною мірою змістом матеріалу. Найбільш повно, точно діти з вадами розумового розвитку запам'ятовують реальні об'єкти, менш успішно – їх зображення, гірше – слова. При цьому обсяг засвоєного матеріалу у цілому обмежений. Введення у процес уроку натуральних об'єктів створює більш сприятливі умови для запам'ятовування, тоді як наочні засоби зображення слід застосовувати вибірково, у випадках, коли відомості повинні бути міцно збережені у пам'яті. Те, що має не таке суттєве значення, не обов'язково підкріплювати наочністю [17, с.15].

Молодшим школярам з особливими освітніми потребами властиве швидке забування, тому особлива увага повинна приділятися, охороному режиму та систематичному повторенню. Для пригадування вивченого матеріалу у молодших класах найбільш продуктивними є перші хвилини уроку с 3 по 8 му тому вчителю необхідно заздалегідь продумати систему основних та додаткових питань для актуалізації опорних знань, які примушують молодших школярів до якісного відтворення знань протягом короткого проміжку часу [1, с.23].

В процесі навчання у дітей з різним ступенем розумової відсталості відбувається поліпшення короткочасної словесної (вербальної) пам'яті. За рахунок прогресивного просування у мовленнєвій та мисленнєвій діяльності, а також розвитку особистості в цілому [22, с.163].

Характеристика особливостей та закономірностей розвитку уваги у дітей із порушенням інтелектуального розвитку:

Рівень розвитку уваги в учнів при розумовій відсталості дуже низький. Діти з інтелектуальними порушеннями дивляться на об'єкти або їх зображення, не помічаючи при цьому властивих їм суттєвих елементів. Внаслідок низького рівня розвитку уваги, вони не схоплюють багато із того, що їм повідомляє вчитель. З цієї ж причини діти виконують помилково якусь частину запропонованої їм однотипної роботи [37, с.264].

Для того, щоб легше виправляти цю неуважність, слід розрізнити хоча б два її джерела. Перше та найтипніше джерело – коливання психічної активності, що є проявом летючих, короточасних фазових станів в корі головного мозку, тобто швидкої виснажливості психічних процесів. Церебрастенічні стани досить часто спостерігаються в учнів допоміжних шкіл. Грубо виражені та часті коливання уваги заважають їм засвоїти програму допоміжної школи. Тривала, травмуюча їхню психіку шкільна неуспішність викликає у цих дітей невротичні та психопатоподібні синдроми [8, с.84].

У фундаментальних дослідженнях О. Р. Лурія та Є. Д. Хомської також розглядаються нейрофізіологічні основи уваги. У дослідженнях Є. Д. Хомської особливого значення надається селективній увазі. Ця увага передбачає відбір та утримання потрібної інформації. При селективній увазі необхідно відволіктись від інформації, яка не стосується необхідної справи, проте впливає на аналізатори [28, с.64].

Причини коливання уваги недостатньо вивчені, особливо стосовно довільної розумової діяльності людини. Незрозумілою залишається роль різних мозкових структур у здійсненні зумовлених мовленням довільних форм уваги [33, с.101].

### **1.3 Специфіка розвитку мислення та мовлення дітей з порушеннями інтелектуальної сфери**

При порушеннях інтелектуального розвитку брак мислення проявляється передусім у слабості аналітико-синтетичної діяльності, у низькій здатності до абстрагування та узагальнення, у труднощах розуміння смислової сторони будь-якого явища. Темп мислення уповільнений, малорухливий, страждає переключення з одного виду розумової діяльності на інший. Недорозвиток мислення знаходиться у прямому зв'язку із загальним порушенням мовлення, тому словесні визначення, що не пов'язані із конкретною ситуацією, засвоюються дітьми з великими труднощами. Навіть за достатнього словникового запасу і збереженої граматичної будови у зовні правильному мовленні мало виражена функція узагальнення [5, с.191].

Про особливості аналізу та синтезу при сприйманні об'єктів говорить той факт, що при мисленнєвому його членуванні на складові частини школярі молодшого шкільного віку з вадами інтелекту виділяють у предметі значно меншу кількість частин, ніж нормальні діти.

Найлегше діти з порушенням інтелекту виокремлюють частини, які помітно виділяються. Аналіз здійснюють безсистемно, непослідовно, що часто призводить до неправильного називання як загальних, так і одиничних ознак. Наслідком такого неповноцінного аналізу є неякісний синтез. Виділяючи ті або інші частини об'єктів, діти не тільки не згадують про зв'язки між ними, а й не відмічають навіть послідовності їх розташування [23, с.51].

Дослідження мисленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними вадами виявили й таку її особливість, як недостатність узагальнення. Узагальнення, які здійснюються на основі безсистемного поверхового

аналізу з посиланням на несуттєві зовнішні ознаки, призводять до частих помилок [12, с.130].

Дуже часто учні молодших класів з розумовими порушеннями, порівнюючи об'єкти, спираються на життєвий досвід, який у конкретній ситуації наочно не підкріплюється. Педагогічні дослідження показують, що, мисленнево порівнюючи предмети чи явища, учні допоміжної школи прагнуть знайти в них риси відмінності [23, с.53].

Одним із основних проявів порушення мовлення у дітей з розумовою недостатністю є запізніле формування усіх етапів мовленнєвої діяльності. Один із основних наслідків цього явища – більш пізній та дефектний розвиток фонематичного слуху. Певну роль у запізненні мовлення відіграє недорозвиток рухової сфери, який порушує узгодженість та точність мовнорухових відчуттів та сприймань [26, с.102].

Аномалія загального психічного розвитку дитини з вадами розумового розвитку затримує процес активного засвоєння навколишнього світу. Це виявляється у тому, що учні з порушенням інтелекту досить тривалий час самотійно не вступають у мовленнєвий контакт, у них спостерігається неузгодженість між усіма видами діяльності та мовленням, таким дітям важко підпорядковувати свої дії словесним інструкціям. У дітей з розумовою відсталістю затримка активного мовлення поєднується з порушенням його розуміння, різким звуженням обсягу розмовно-побутового мовлення та загальною психічною інактивністю [26, с.110].

Другий фактор, який характеризує своєрідність формування вимовної сторони мовлення у дітей з інтелектуальною недостатністю – порушення фонетичних засобів мовлення: звуків, наголосів, інтонацій, темпу, ритму тощо.



У дітей, які вступають у допоміжну школу, виявляється різноманітність фонетичних порушень. Як правило, у більшості відсутні важкі дефекти вимови, які перешкоджають розмовному мовленню. Проте, вже на перших етапах навчання грамоті виявляється неточна слухова диференціація близьких за звучанням фонем та труднощі звукового аналізу слів, що перешкоджає їх засвоєнню [27, с.99].

Фонетичні недоліки негативно впливають на розвиток особистості дитини, виникає мовленнєва замкнутість, несміливість, пасивність в усіх видах діяльності, пов'язаних з усним мовленням [11, с.45].

В усному мовленні дітей з порушенням інтелекту дуже слабо представлені виразні засоби мовлення. Учні допоміжної школи не володіють мелодикою і тембром мовлення, тому воно звучить монотонно, без емоційно-експресивних відтінків. Уповільнений темп мовлення призводить до непотрібних пауз, повторів одних і тих же слів, у яких часто порушується фразовий наголос. Як правило, у розповідному мовленні у них відсутні логічні наголоси [27, с.100].

#### **1.4 Характеристика особливостей та закономірностей розвитку уяви у дітей з особливими освітніми потребами**

У процесі навчання та виховання молодших школярів з порушенням інтелектуальної сфери формування уявлень має серйозне корекційне значення. Так, наприклад навчання читання та письму вимагає від учня чіткого контуру букв, інакше він не навчиться правильно писати. Після міцного закріплення зорових образів дитина переходить до написання букв за допомогою уявлення. Яскраві і чіткі зорові уявлення полегшують засвоєння навчального матеріалу з таких предметів як історія, географія, природознавство, елементів геометрії, та

сприяють формуванню трудових навичок, які в спеціальних навчальних закладах займають поважну частину навантаження у розкладі уроків учнів. У практиці навчально – виховного комплексу особливого значення набувають мовленнєві уявлення, розвиток яких позбавляє різноманітних прогалин вимови, письма, читання у дітей з вадами інтелекту. Особливості уявлень у молодших школярів з психофізичними порушеннями описані в дослідженнях вітчизняних вчених. Вони констатують недостатню диференційованість уявлень, їх швидке забування та зміну [34, с.56].

Відомо, що словесні описи предметів позитивно впливають на збереження їхніх образів. Важливим способом формування і подальшого уточнення уявлень є його поєднання з активною предметною діяльністю учнів з наступним відтворенням образів вивчених предметів [10, с.26].

Недосконалість аналізу форми сприйнятих предметів, його неповнота і неточність виявляються у дітей з вадами інтелекту в уподібненні предметів один до одного, особливо за уявленням.

Уточненню просторових уявлень сприяє поєднання рухового та зорового обстеження контуру фігур, диференціація протяжності рухів, їх напрямку [34, с.60].

У спеціальній психології проблема сприймання предметної форми та розвитку уявлень про неї в розумово відсталих дітей вивчена досить різнобічно. Динаміка уявлень про форму предметів вивчалась М. М. Нудельманом, який простежив тенденцію нівелювання ознак своєрідності предметних форм в уявленнях, а також вказав на їхню бідність, спрощеність порівняно з реальними об'єктами [2, с.64].

Неповноцінність уявлень негативно впливає на всю пізнавальну діяльність. М. С. Певзнер стверджує, що дефекти просторових уявлень можуть бути одним із чинників затримки психічного розвитку, навіть у

випадках, коли явище загальної розумової відсталості відсутнє [19, с.124].

Однією з основних причин неповноцінності уявлень є недостатня усвідомленість і цілеспрямованість перцептивних та практичних дій у процесі формування просторових уявлень. Діти з порушенням інтелекту не активні у пошуках нових способів та засобів відображення форми протягом усього періоду навчання. Вони більше схильні до використання готових прийомів на підставі наслідування, ніж до самостійного розв'язування навіть доступних задач, змістом яких є уявлення [28, с. 135].

Закріпленню та уточненню просторових уявлень сприяють вправи довільного відтворення образів і оперування ними для розв'язування мислительних або мислительно-наочних задач. Учні з психофізичними порушеннями необхідно вчити цим діям: спочатку це буде мимовільна актуалізація образів, а згодом повинні переважати елементи довільної їхньої актуалізації [19, с. 135].

У молодших класах використання на уроках об'ємних зображень натуральних предметів має передувати показу площинних.

В міру розвитку адекватних просторових уявлень їхня активізація полегшується і може викликатися умовними засобами наочності та мовленням. Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку значно важче сприймати і відтворювати просторові відношення предметів, ніж їхні просторові ознаки. Недатна осмисленість сприймань призводить до того, що дійсні взаємовідношення об'єктів усвідомлюються не в повній мірі, а іноді й неправильно. Вони можуть бути замінені суто зовнішніми або випадковими .

## РОЗДІЛ 2

### **Діагностика стану інтелектуальної сфери та визначення індивідуальних напрямків корекції пізнавального розвитку в учнів молодших класів**

#### **2.1 Характеристика вибірки та методів дослідження**

Для діагностики дітей з порушеннями інтелектуального розвитку важливо встановити наявність відхилень від норми в рівні розвитку психічних процесів, так і співвідношення між виразністю порушень особистісної та пізнавальної сфери. Для цього необхідно правильно здійснити підбір методик, що дозволяють отримувати кількісні та якісні характеристики, за допомогою яких можна оцінити ступінь сформованості різних сторін пізнавальної діяльності, визначити шляхи та напрямки корекції, вибрати освітній маршрут для учня.

Окрім психодіагностичних методик, для дослідження особливостей пізнавальної діяльності використовувався також метод спостереження. Це дозволило більш точно фіксувати прояви та особливості порушень, специфіку протікання окремих психічних процесів. Також, завдяки цьому, можливим стає визначення залежності вираження прояву того чи іншого порушення від факторів, що впливають на діяльність дитини.

Дослідження сфери інтелектуального розвитку дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами проводилось в (вересні – жовтні) місяці, 2021 навчальному році на базі Херсонського загальноосвітнього навчально-виховного комплексу НВК № 48.

В психодіагностичному обстеженні взяли участь 7 учнів 2 класу, віком 7-8 років: Міїліта К. (F70), Анастасія І. ( F70), Мишко С. (F70), Сергій П. (F70), Валерія Д. (F70), Іван Ц. (F70), Діана В.(F70).

Контрольну групу склали 7 учнів 2 го класу загальноосвітньої школи ЗОШ № 32 м. Херсона, без порушень інтелектуального розвитку.

З метою обстеження стану інтелектуальної сфери учнів молодшого шкільного віку використовувались наступні методи психодіагностичного дослідження:

1. Методика діагностики відхилень розумового розвитку молодших школярів (За Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська) [10, с.16].

Методика діагностики відхилень розумового (Додаток Б) спрямована на вивчення інтелектуального розвитку дитини: рівень розвитку просторових уявлень; здатність оперувати наявним досвідом; сформованість логічних операцій аналізу, синтезу та узагальнення; вміння знаходити причинно-наслідкові зв'язки; визначення рівня мовленнєвих вмінь та дослідження словесно-логічного мислення, узагальненість та гнучкість мислительної діяльності, усвідомленість та самостійність мислення. Крім показників розумового розвитку методика також передбачає визначення якісних показників, що впливають на процес навчання дитини та обумовлюють якість засвоєння знань: встановлення контакту з дорослим; спосіб виконання завдання дитиною; інтерес учня до діяльності, темп діяльності; научуваність дитини у процесі співпраці з дорослим; уміння приймати завдання та діяти відповідно до інструкції; враховується працездатність дитини, уміння просити про допомогу та здатність її використовувати. Методика проводилася у декілька етапів, через швидку втомлюваність дітей. Методика складається з 14 субтестів, які поділяються на п'ять блоків, кожен з яких спрямований на дослідження окремих психічних процесів. Завдання одного блоку подібні між собою і слугують для виявлення гнучкості мислення при переході від одного завдання до іншого.

2. Тест на вміння встановлювати логічну послідовність подій (Модифікація Л. Кондратенко, Л. Богуславської, С. Гончаренко

субтесту «Логічна послідовність дій» із тесту інтелекту Д. Векслера) [16, с.104].

Діагностика призначена для визначення здатності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку складати із частин цілісне уявлення (Додаток В), відтворювати окремі події, надавати їм логічної цілісності, дослідити вміння усебічно розглядати та розуміти ситуацію, передбачати розвиток подій. Методика складається із 3-х серій картинок, кожна з яких являє собою певний окремий сюжет. Картинки пред'являються дитині у певній неправильній послідовності, відповідно до номерів, що надруковані у кутку зображення, а вона має розподілити їх вірно, керуючись логікою зміни подій. Оцінка визначається не тільки успішністю виконання кожного із завдань, але й часом, який затрачено на встановлення сюжету кожної серії.

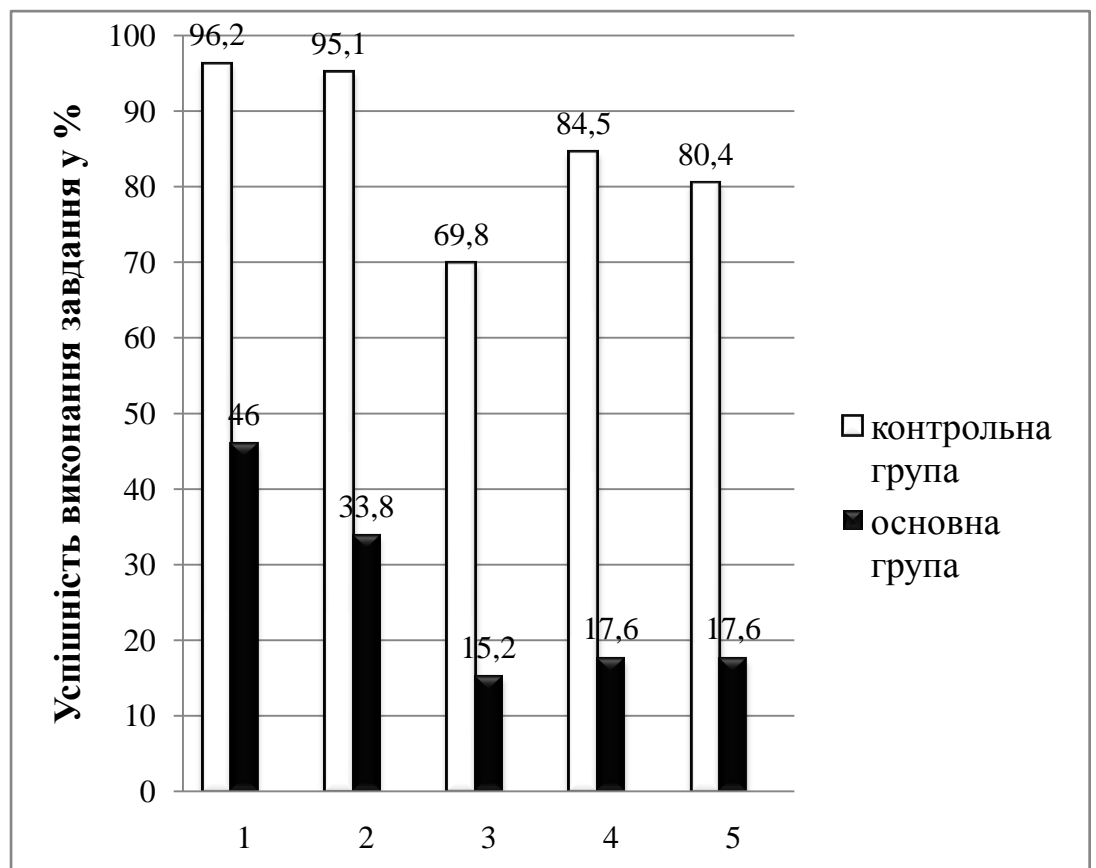
## **2.2 Результати дослідження особливостей інтелектуального розвитку учнів молодшого шкільного віку**

Під час спостереження за діяльністю та поведінкою учнів другого класу з порушенням інтелекту виникла змога виявити певні особливості їхньої розумової діяльності, що дає можливість оцінити сформованість у дітей певних психічних процесів, необхідних для успішного навчання.

Результати діагностичного обстеження стану інтелектуальної сфери учнів основної групи 2-го класу НВК № 48, проведеного у 2021 році за методикою Н. Стадненко, детально наведені у Додатку А (табл. А. 1).

Порівняльний аналіз середньої успішності виконання завдань учнями 2 х класів представлено на (рис. 2.2.1), так показник основної групи складає 26% (контроль – 85,2%), в тому числі, завдання на

дослідження просторових уявлень учнів – 46% (контроль – 96,2%); здатності оперувати наявним досвідом – 33,8% (контроль – 95,1%); сформованість операцій аналізу, синтезу та узагальнення – 15,2% (контроль – 69,8%); вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки – 17,6% (контроль – 84,5%); рівню розвитку мовлення та словесно-логічного мислення – 17,6% (контроль – 80,4%).



*Рис. 2.2.1. Результати дослідження особливостей інтелектуального розвитку*

*Примітка:* 1 – просторові уявлення; 2 – здатність оперувати наявним досвідом; 3 – операції аналізу, синтезу та узагальнення; 4 – причинно-наслідкові зв'язки; 5 – мовлення та словесно-логічне мислення.

При порівнянні результатів дослідження окремих дітей можна виявити цілком різний рівень успішності виконання завдань. 33,3% учнів (Сергій, Мишко) показали дуже низькі результати і майже взагалі не виконали поставленої перед ними задачі. Більш доступними для них виявилися завдання першого та п'ятого блоку, але більшість дій учнів носили маніпулятивний характер, спостерігалось механічне відтворення раніше засвоєних дій, без спроможності їх пояснення, дії не мали показників усвідомленості. Також деякі труднощі у проведенні методики виникли через відсутність мовлення у однієї учениці (Міліта). Методика містить вербальні тести, які дівчинка виконати не в змозі.

У всіх дітей основної групи спостерігалися сповільненість та фрагментарність при сприйманні завдань, швидке забування умов виконання завдання та відволікання на всіх етапах проведення психодіагностичного дослідження, що свідчить про порушення цілеспрямованої довільної уваги та нестійкість процесів запам'ятовування.

I блок – сформованість просторових уявлень та просторової орієнтації:

У 66,7% дітей основної групи рівень просторових уявлень знаходиться на середньому рівні, у 33,3% – на низькому. 66,7% учнів (Міліта, Валерія, Сергій, Анастасія) намагалися самостійно виконати завдання шляхом окремих проб, але для другого та третього субтесту даного блоку дітям знадобилася допомога з боку педагога і завдання було виконано після показу зразка дій дорослим. Так, правильне розташування предметів у просторі викликало труднощі і виконувалося правильно тільки після надання дітям розкресленого зразка. Це може бути викликано фрагментарним характером сприймання, що притаманно дітям з вадами розумового розвитку. Для Сергія та Мишка доступним виявилось лише спільне з експериментатором виконання завдання. Діти частково впоралися з першим субтестом блоку, але їхні дії не мали



мовленнєвого супроводу, на запитання щодо своїх дій, діти не в змозі дати відповіді, що свідчить про неусвідомленість діяльності. Інші завдання виявилися для них недоступними.

Контрольна група дітей показала високий рівень сформованості просторових уявлень та орієнтування (96,1%). 50% учнів самостійно правильно виконали всі завдання за дуже короткий час; у інших 50% з'явилися незначні помилки, через наявність у третьому завданні зайвих елементів, діти відразу правильно виклали елементи відповідно до зразка, а потім намагалися додати зайві частини. Після звернення уваги дітей на зразок – помилка виправлялася самостійно. Труднощі, що виникли у дітей, обумовлені поганою орієнтацією на зразок діяльності

II блок – оперування наявним досвідом:

Усі субтести даного блоку дітьми основної групи виконувалися лише після навідних запитань до кожного елементу завдання окремо та мотивації учнів до діяльності. При визначенні функціональних відношень, окрім навідних запитань, необхідною допомогою виявилось пояснення значення окремих слів (палітра, сачок, цвях). Вміння використовувати наявні знання у практичній діяльності ускладнене у всіх дітей з вадами інтелекту, що пояснюється стереотипністю та тугорухомістю мислення. Необхідним є актуалізація знань учнів перед безпосередньою діяльністю. У Діани та Івана спостерігаються складнощі у виділенні головної ознаки, а також невміння обґрунтовувати свій вибір. У Сергія та Мишка виконання завдання відбувалося на рівні немотивованих маніпуляцій із картинками без розуміння суті поставленої перед ними задачі. Навіть після пред'явлення різнорівневої допомоги, правильність дій не спостерігалася, тому інші субтести даного блоку цими дітьми не виконувалися.

Завдання на встановлення родових зв'язків між парами предметів для дітей з вадами психофізичного розвитку виявилось доступним

тільки після показу зразка дій та за навідними запитаннями. Діяльність дітей не мала мовленнєвого супроводу. Для дослідження усвідомленості виконання, необхідним було постійне застосування окремих запитань до дитини. Пояснити свій вибір учням складно, спостерігається почергове називання окремих предметів не використовуючи слів узагальнюючого характеру.

Виконання субтесту, що спрямований на визначення гри та праці у дітей з вадами інтелекту викликало ряд труднощів. Самостійно виділити ознаку поділу учні не в змозі і навіть після пред'явлення та роз'яснення змісту задачі, завдання залишилося недоступне для виконання. Лише після запитання до кожного зображення виникає диференціація гри та праці.

Для дітей контрольної групи субтести цього блоку не викликали труднощів, виконання завдань було самостійним, швидким, без допомоги експериментатора. У 47,6% дітей їхні дії супроводжувалися мовленням, інші учні виконували завдання мовчки, але на запитання педагога відповідали правильно, що свідчить про високу ступінь розуміння своїх дій.

III блок – сформованість логічних операцій аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення:

Результати виконання завдань даного блоку можуть свідчити про дуже низький рівень сформованості всіх логічних операцій у дітей основної групи. Діти не розуміють системи між знаками, не відбувається розрізнення варіативних завдань з одним і тим же стимульним матеріалом – спостерігається виконання завдання відповідно до першого варіанту, що може бути пояснено інертністю та стереотипністю мислення. Класифікація фігур самостійно виконується тільки за однією ознакою, інші варіанти можливі лише за надання дітям зразка виконання. Це все може свідчити про утруднений процес трансформації наочних образів в уявлення; невміння дітей проникати у сутність

об'єктів та явищ; невміння виділяти головні ознаки серед другорядних; учні не володіють критеріями порівняння.

Для Дениса завданнями цього блоку виявилися не доступними. Спостерігається стійке небажання виконувати вимоги педагога, постійне відволікання на сторонні подразники, цілеспрямоване бажання задоволення власних потреб. У Єгора завдання на класифікацію геометричних фігур за однією ознакою виконано правильно, але розуміння свого вибору не спостерігається, на запитання експериментатора відповіді не дає. При спробі поділу за іншою ознакою предмета відбувається повторення дій першої класифікації. Навіть після показу прикладу дій правильність виконання завдання не спостерігається.

Для дітей контрольної групи дані завдання не склали значних труднощів. Визначення системи знаків у ряді виконується дітьми швидко та без напруження. Завдання на класифікацію геометричних фігур за різними ознаками всі діти виконали правильно, лише 33,3% дітей (Аліна, Данило) знадобилася допомога при виборі ознаки класифікації, фіксація їхньої уваги на схожість та відмінність предметів.

#### IV блок – встановлення причинно-наслідкових зв'язків:

Діти з порушенням інтелектуальної сфери постійно потребували допомоги з боку експериментатора у вигляді навідних запитань, після чого перше завдання блоку усі діти, окрім Діани та Анастасії, виконали правильно. Міїліта не приймала участі у цьому та наступних завданнях, через відсутність мовлення. Розуміння прихованого змісту сюжетних малюнків у дітей не виникає. Схожості змісту двох малюнків вони не помічають. Це свідчить про пасивний характер сприймання, порушення системності уваги та відсутність зв'язку сприймання об'єктів з уявленнями, порушення осмислення від конкретного до абстрактного.

Діти без порушень інтелектуального розвитку перше завдання блоку виконали самостійно. Виконуючи завдання, діти посміхаються, завдання для них здаються дуже легкими. Завдання на розуміння прихованого змісту виконувалося на основі запитань з боку експериментатора. 66,7% дітей відповідно до запитань педагога відразу давали правильні відповіді, спостерігалось чітке розуміння змісту малюнків. Для 33,3% (Аліна, Данило) учнів для знаходження прихованого змісту знадобилися додаткові запитання.

V блок – мовлення та словесно-логічне мислення:

Рівень мовленнєвих навичок у дітей із розумовою відсталістю знаходиться на низькому рівні. В контакт діти вступають не охоче. Спочатку завдання виявлялося незрозумілим для дітей і його вирішення можливе тільки після наведення прикладу відповіді. Під час мовлення в учнів не розкривається чітке уявлення про предмет, відбувається фіксація на другорядні ознаки. Слова визначаються бідно, неточно, частіше всього одним-двома словами або жестами, спостерігається розуміння слів предметного значення, інші слова дітьми не визначаються. Три учні (Яна, Єгор, Денис) не виконали завдання. Відповіді Єгора не мають усвідомлення, а базуються на механічному повторенні слів за експериментатором. У Дениса не відбувається прийняття завдання, його увага націлена не на вирішення завдання, а на задоволення власних інтересів і потреб.

Діти контрольної групи показали достатньо високий рівень виконання завдання. Учні приймають завдання охоче, із задоволенням, проявляють бажання та інтерес до спілкування. Слова предметного значення визначаються дітьми легко, речення повні, поширені, з називанням основних ознак та категорій предметів. Решта слів визначалася на описовому або функціональному рівні, спостерігалось називання певних зовнішніх ознак предмета та способів їх використання.

### Якісні характеристики виконання завдання:

Визначення тільки актуального рівня розумового розвитку дитини недостатньо для оцінювання її інтелектуальних можливостей. При дослідженні особливостей пізнавального розвитку учнів, необхідно враховувати не тільки кількісні дані успішності виконання завдання, але і певні якісні показники, такі як особливості міжособистісного контакту, інтерес до діяльності, спосіб виконання завдання, темп та рівень працездатності, гнучкість мислення, наочність. Вони дуже тісно пов'язані з інтелектом і не мають чіткої залежності від віку досліджуваного.

Результати особистісних показників, що впливають на пізнавальну діяльність представлені у методиці як шкала якісних даних (Рис. 2.2.2).

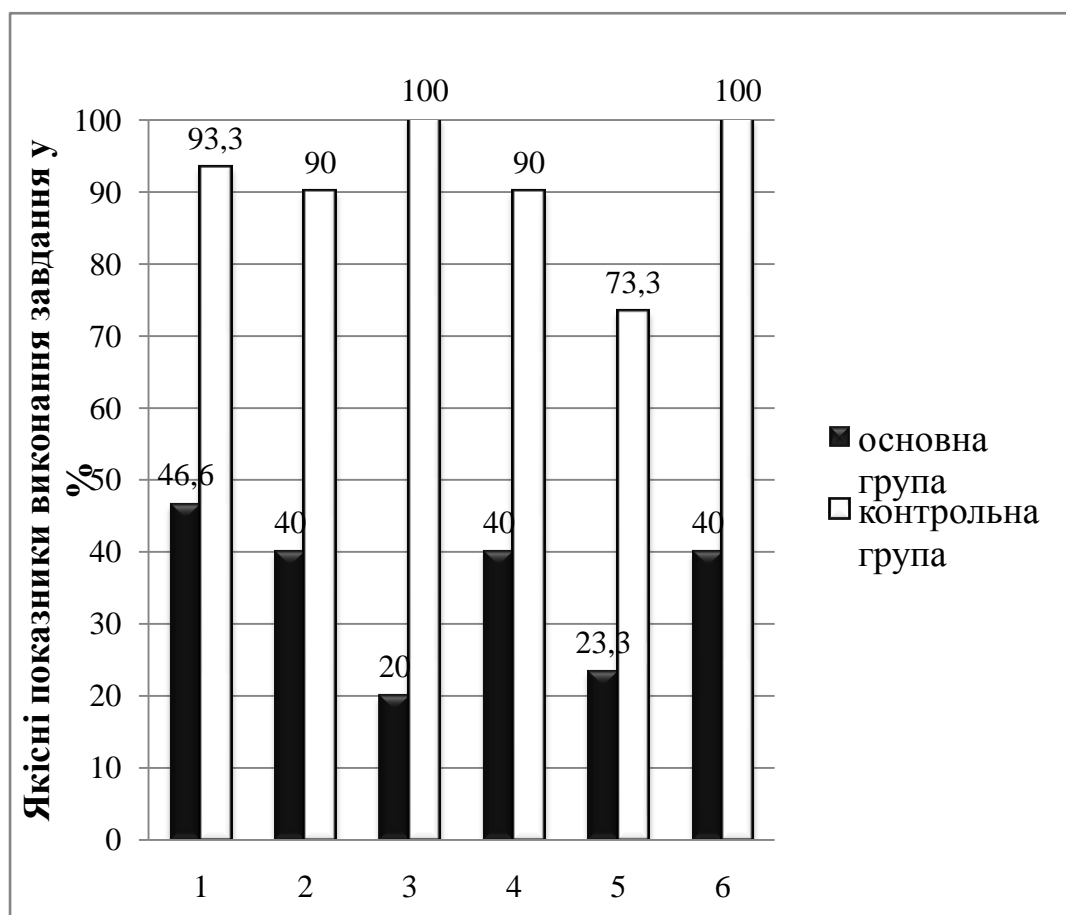


Рис. 2.2.2 Особистісні показники виконання завдання

*Примітка:* 1 – особливості міжособистісного контакту; 2 – інтерес до діяльності; 3 – спосіб виконання завдання; 4 – темп та рівень працездатності; 5 – гнучкість мислення; 6 – научуваність.

Середнє значення якісних характеристик виконання завдання учнями основної групи складає 34,9% (контроль – 91,1%), в тому числі, особливості міжособистісного контакту – 46,6% (контроль – 93,3%); інтерес до діяльності – 40% (контроль – 90%); спосіб виконання завдання – 20% (контроль – 100%); темп та рівень працездатності – 40% (контроль – 90%); гнучкість мислення – 23,3% (контроль – 73,3%); научуваність – 40% (контроль – 100%).

Особливості особистісного контакту:

Встановлення особистісного контакту дітей з порушеннями інтелектуального розвитку із експериментатором відбувалося невимушено, через те, що учні вже були знайомі з педагогом, але їх спілкування та взаємодія мали дещо формальний характер. Так, 50% (Валерія, Сергій, Мишко) учнів охоче зверталися до дорослого, але їхнє мовлення і запитання не стосувалися змісту роботи. Діти охоче приймали завдання, намагалися успішно виконати завдання, але іноді їх мало хвилював кінцевий результат їхньої діяльності, вони не турбувалися про помилки, що виникали у них під час виконання завдань і не намагалися їх виправити, часто відволікалися від діяльності. У Івана та Діани спостерігаються часті відволікання на зовнішні подразники (відкривання дверей, мовлення інших дітей). Сергій на запитання експериментатора часто переключається на тему комп'ютерних ігор. При зупинці його розповіді і націлюванні на завдання, часто ображається. З Анастасією та Мишком контакт ускладнений. У Сергія спостерігається слабка мотивація до діяльності, не визначається розуміння завдання, з дорослим не спілкується, на запитання педагога спостерігаються ехолалії. Контакт з Діаною ускладнений

розгальмованою поведінкою учениці, нестійкістю уваги та нездатністю утримувати завдання у пам'яті. Дитина часто відволікається, постійно задає питання, що не стосуються виконання завдання. Також дівчинка не дотримується необхідної дистанції, може звертатися до педагога на «ти».

З дітьми контрольної групи контакт встановлювався легко та невимушено. Спочатку з дітьми була проведена невелика бесіда, після чого діти з задоволенням приступили до виконання завдання. Лише деякі учні (Аліна та Назар) іноді відволікались від виконання заданої роботи і задавали несуттєві запитання.

Інтерес до діяльності:

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку інтерес до діяльності виявляється епізодичним, нестійким. Діти спочатку сприймають завдання як розважальне, тому при виникненні труднощів зацікавленість завданням різко зникає. Також даний показник залежить від яскравості дидактичного матеріалу – дітям подобається маніпулювати яскравими предметами. Діти сприймають завдання як гру, часто не враховуючи при цьому поставленого перед ними завдання. У Мишка та Валерії спостерігався досить стійкий інтерес до завдань, виникало прагнення до правильного його вирішення. Діана та Сергій часто відволікалися, необхідним було постійне спрямування їхньої уваги на діяльність. У Анастасії та Міїліти відсутній інтерес до будь-яких методичних завдань. Діти не сприймають змісту задачі, не розуміють призначення дидактичного матеріалу, а просто маніпулюють ним, просять все, що знаходиться на парті, безцільно перекладають наочні засоби з місця на місце.

Інтерес до змісту та процесу діяльності у дітей з нормою інтелекту виявляється досить виразний та стійкий. Учні охоче приймають завдання, пильно і уважно розглядають дидактичний матеріал. Вони із задоволенням виконують більшість методичних завдань, помилки та

труднощі не викликають зниження інтересу. Діти зацікавлені у виконанні завдання та його кінцевому результаті, радіють успішному результату та схваленню з боку педагога.

Спосіб виконання завдання:

Виконання завдань дітьми основної групи характеризуються низьким рівнем самостійності практичних дій. Їхня діяльність повсякчас стимулюється експериментатором, самостійного виконання майже не спостерігається. Учні постійно потребують різної допомоги з боку педагога. Валерія і Іван нерішуче приймають завдання, з цікавістю розглядають наочний матеріал і кожна дія учнів потребує схвалення з боку експериментатора. Якщо схвалення не відбулося, учні готові відразу ж відмовитися від свого рішення зовсім або змінити його. Такий характер дій досліджуваних вимагає постійних підказок, допомоги, але важливим є те, що при такому виконанні завдання, практичним діям передують самостійні розумові. Характерним також є те, що діти самостійно не бачить своїх помилок, коли вони трапляються, але якщо їм вказувати на них – здатні виправити їх самостійно. При спробі пояснення власних дій, діти виявляють невпевненість, потребують підтримки.

У Мишка та Валерії спостерігається такий спосіб виконання, при якому рішення відбувається лише як результат практичних дій. Учні приймають завдання, розуміючи його зміст, але виконання відбувається шляхом накладання фігур одна на одну, приміряючи їх, шукають таким чином ідентичності або схожості. Свої помилки при виконанні завдання діти не помічають, і при вказівці на них, здатні до виправлення лише зі сторонньою допомогою. Кирило постійно ставить запитання до експериментатора стосовно того, правильно чи неправильно він діє; інколи, виконавши частину завдання, втрачає його зміст, не знає що робити далі і лише нагадування стимулює подальшу роботу хлопця, він виявляється здатний до продовження роботи лише при схвальній оцінці.



У Івана та Сергія виконання завдання являє собою просте маніпулювання наочним матеріалом без будь-якого зв'язку із змістом субтесту. Учні не слухають інструкції, побачивши дидактичний матеріал, беруть його у руки, перебирають, перекладають з місця на місце. Таке виконання свідчить про нездатність діяти цілеспрямовано слухати вимоги до роботи, співвідносити інструкцію з дидактичним матеріалом. Навіть коли інструкція подається у вигляді зразка дій, діти її не сприймають. Повторення інструкції, зауваження про те, що завдання виконується невірно, пропозиція краще роздивитися малюнки, і навіть найрозгорнутіша допомога, яка передбачена методикою, не змінює способу дій.

Спосіб виконання завдання дітей контрольної групи характеризується рішучістю дій та адекватним вирішенням поставленої перед ними задачі. Субтести вирішуються швидко та правильно, в учнів майже не виникає недоцільних запитань і вони з легкістю можуть пояснити свої дії. Особливістю такої діяльності є те, що практичним діям передують ґрунтовне обдумування та усвідомлення. При виникненні помилок вони здатні самостійно помітити та виправити їх.

Темп та рівень працездатності:

Темп діяльності у дітей різний: у Валерії, Сергія та Анастасії темп діяльності швидкий, але він нерівномірний та має прояви імпульсивності. У Івана спостерігається середній темп виконання завдань, і його працездатність має більш стійкий характер. Міїліта характеризується рівномірно повільним темпом діяльності з переважанням гальмування над збудженням. У неї також спостерігаються часті відволікання, що знижує рівень працездатності та уповільнює темп роботи дівчинки. Працездатність Діани та Мишка знаходиться на дуже низькому рівні, вони не здатні до цілеспрямованої діяльності.

Темп діяльності дітей контрольної групи також різний: Данило, Назар та Марія працювали у досить швидкому темпі, а Дмитро, Аліна та Анастасія – у середньому. Рівень працездатності знаходився приблизно на однаковому рівні. Якість виконання завдання з часом не знижувалася, в процесі адаптації до умов завдань, темп роботи зростав, що пояснюється успіхами, що стимулюють та мотивують дітей.

#### Гнучкість мислення:

При виконанні субтестів гнучкість мислення виявляється в умінні швидко змінювати свої дії за необхідності, звільняючись від закріплених у попередньому досвіді способів і прийомів розв'язання аналогічних завдань. Валерія та Сергій мають середні показники гнучкості мислення. Своїх помилок діти не помічають, але при вказівці на неправильне виконання, діти досить швидко переключаються на інший спосіб діяльності. Міїліта та Діана мають дуже низькі показники гнучкості мислення. Вони повільно переключаються з одного способу розв'язування завдань на інший, тактика дій і стратегія їх розв'язування залишається незмінною. Вони не тільки самостійно не помічають свої помилки, але і на вказівки експериментатора, щодо вирішення проблем, реагують повільно, після декількаразового повторення вимоги до них. Мишко та Анастасія характеризуються інактивністю мислення, завдання дітьми фактично не виконується, учні його не сприймають і на будь-які вказівки не реагують.

Діти контрольної групи мають досить високі показники гнучкості мислення. Практичному виконанню дій передують глибоке їх осмислення. При переході з одного завдання до іншого діти можуть встановлювати схожість і відмінність між ними. Дії учнів є рішучими та адекватними до умов завдання, вони можуть з легкістю пояснити свої дії.

#### Научуваність:

Научуваність визначається як загальна здібність до засвоєння нових знань та способів діяльності, яка Л. С. Виготським також визначається як «зона найближчого розвитку».

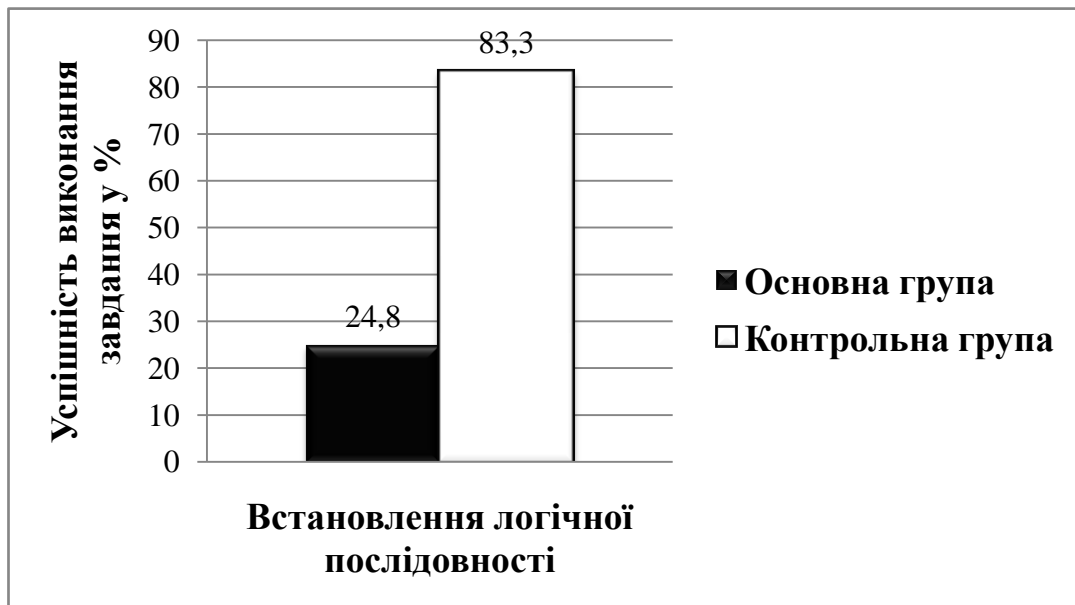
Показники научуваності дітей основної групи досить варіативні – від достатньо високих до тотальної відсутності його проявів. Потреба у підказці визначалася у всіх учнів, але вміння її використовувати у деяких дітей (Мишко, Діана) було повністю відсутнє. Діти не впоралися з жодним видом роботи, а правильне виконання певних елементів завдання не носить усвідомлений характер. Яна та Кирило при виконанні деяких завдань виявляють здатність до перенесення наданої їм допомоги у свою діяльність, але ці процеси є дещо повільними. Виправлення помилок відбувається ускладнено, вони не можуть швидко знайти новий спосіб діяльності. Научуваність виявлялася найбільшою мірою у Микити та Христини. Учні добре засвоюють надану їм допомогу, переносять її у свою діяльність, але іноді для цього їм необхідно затратити чимало часу. Своїх помилок діти самостійно не визначають, але при вказівці на неправильне виконання досить швидко змінюють свої дії та при повторному виконанні аналогічного завдання спостерігається їх виправлення.

Діти контрольної групи показали високі результати засвоєння нових знань, способів дій та їх усвідомлення. Помилки, що виникали у дітей, вони виправляли самостійно та досить швидко знаходили новий алгоритм дій. Перехід від одного завдання до іншого не викликав труднощів, а засвоєні знання школярі з легкістю переносили у нову діяльність.

Результати діагностики здатності молодших школярів відтворювати окремі події та різнобічно їх аналізувати наведено у Додатку А (Таблиця А. 3).

Дослідження показало значні відмінності в успішності виконання субтестів між учнями основної та контрольної груп (Рис. 2.2.3.).

Так, середня успішність виконання завдання дітьми основної групи становить 24,8% (контроль – 83,3%). Дітям основної групи досить складно далось це завдання: 33,3% (Діана та Мишко) зовсім не виконали завдання; 50% (Валерія, Міліта та Сергій ) мають низький рівень виконання. Учнями з порушеннями інтелекту було встановлено послідовність дій тільки першої серії картинок та деяких елементів другої, розв’язання третьої частини виявилось недоступним.



*Рис. 2.2.3. Результати дослідження уміння встановлювати логічну послідовність*

При виконанні завдання діти постійно потребували допомоги з боку дорослого, мотивування до діяльності та приведення їх до відповіді навідними запитаннями. Розглядати ситуацію з різних сторін та передбачати розвиток подій діти не в змозі, аналіз ситуації відбувається складно. Іван, має середній рівень виконання завдання. В учня виникали помилки, але з помірною допомогою, у вигляді навідних запитань він правильно визначив послідовність подій двох серій сюжетних картинок.

Діти контрольної групи мають показники успішності виконання завдання вище середнього, але у деяких учнів виникали певні труднощі під час його вирішення. Аліна та Данило зазнали труднощів при наданні логічної цілісності подій. Діти за запитаннями послідовність подій визначали вірно, але при визначенні усвідомленості виявлялось невміння розглядати ситуацію з різних сторін. Анастасія та Назар завдання в цілому виконали правильно, але у них виникли певні труднощі при аналізі ситуації, визначенні подальшого розвитку подій. Дмитро та Марія повністю впоралися з завданням, що свідчить про високий рівень розвитку наочно-образного та словесно-логічного мислення.

### **2.3 Завдання та зміст роботи з виправлення недоліків розумової діяльності молодших школярів із порушенням інтелектуальної сфери**

Успішність навчання та розвитку дітей з порушенням інтелектуального розвитку великою мірою залежить від знання педагогами їхніх психологічних особливостей і застосування відповідних методів педагогічної роботи щодо їх корекції. Показники інтелектуального розвитку молодших школярів особливими освітніми потребами є дуже індивідуальними, стійкими та важко піддаються корекції, що обумовлено структурою дефекту при розумовій відсталості. Поєднання відсутності мотивації до вольових зусиль зі слабкістю контролюючої функції кори головного мозку не дає можливості активно навантажувати вольову сферу дитини з метою її тренування. Тому на перших етапах корекційної роботи доцільно працювати над підвищенням мотивації успіху, збільшенням адекватності самооцінки в умовах застосування ігрової форми навчальної діяльності [33, с.98].

Основним завданням розумового виховання учнів є розвиток пізнавальних здібностей та інтересів, що може реалізуватися як в школі, так і в позаурочний час. Щоб реалізація навчальної та корекційно-розвивальної мети проходила найбільш успішно, педагогу необхідно знати не тільки вимоги до програми та методику викладання предмету, але й чітко уявляти рівень розвитку основних психічних процесів та певних особливостей особистості, що впливають на навчальну діяльність кожного учня. Від правильної організації навчального процесу із врахуванням специфіки розвитку кожного учня залежить успішність засвоєння дітьми знань, умінь та навичок, формування у них позитивної мотивації учіння [33, с.104].

Виходячи з результатів діагностики, були визначені наступні індивідуальні напрямки корекційно-розвивальної роботи щодо усунення порушень інтелектуальної діяльності учнів основної групи (табл. 2.3.1).

*Таблиця 2.3.1*

**Напрямки корекції психічних процесів молодших школярів із порушеннями інтелектуальної сфери**

<b>Напрямки корекційної роботи</b>	<b>Завдання корекційної роботи</b>	<b>Учні</b>
Розвиток просторових уявлень та просторового орієнтування	Розвиток просторового аналізу і синтезу.	Усі діти.
	Розвиток орієнтації в напрямках простору.	Діана, Мишко.
	Формування вмій визначення просторових відношень між предметами.	Діана, Іван, Сергій, Мишко, Міліта.

## Продовження табл.. 2.3.1

Застосування знань і умінь	Подолання розходження між знаннями та вмінням їх використовувати.	Усі діти.
	Розвиток потреби звертатись до наявного досвіду для орієнтації в практичній діяльності.	Мишко, Анастасія, Сергій
	Формувати навичку продумування своїх дій перед їх виконанням.	Усі діти.
Логічні операції аналізу, синтезу та узагальнення	Розвиток вміння бачити спільне та відмінне.	Усі діти.
	Розвиток вміння серед багатьох ознак виділяти головну.	Усі діти.
	Розвиток узагальнюючих способів дій.	Діана, Сергій, Мишко, Міїліта.
	Усунення інертності та конкретності мислення	Анастасія, Сергій, Мишко.
	Розвиток умінь виділять функціональні ознаки предметів.	Сергій, Мишко, Міїліта.
Причинно-наслідкові зв'язки	Формування навички знаходження наочно-видимих зв'язків між предметами та явищами.	Усі діти.

## Продовження табл. 2.3.1

	Допомога учням у вербалізації наявних уявлень про предмети та явища.	Міліта, Мишко.
	Вироблення навичок розчленування причин та наслідків практично.	Усі діти.
Розвиток мовлення	Зменшення розриву між активним і пасивним словниками.	Усі діти.
	Усунення недосконалості граматичної будови речень.	Усі діти.
	Усунення вад звуковимови і фонематичних процесів.	Міліта, Мишко.
	Розвиток розуміння зверненого мовлення.	Діана, Сергій, Мишко, Міліта.
	Розвиток зв'язного мовлення.	Усі діти.
Розвиток інтересу до діяльності	Робота над збереженням інтересу під час діяльності.	Діана, Сергій, Мишко, Міліта.
	Зацікавлення навчальним процесом.	Іван, Сергій.
Оптимізація темпу виконання завдання	Підвищення темпу роботи.	Мишко, Діана.
	Врівноваження темпу.	Валерія.



## Продовження табл.. 2.3.1

Розвиток пам'яті	Підвищення продуктивності довільного запам'ятовування.	Усі учні.
	Формування свідомості запам'ятовування.	Усі учні, окрім Валерії.
	Подолання труднощів актуалізації знань.	Усі учні, окрім Валерії.
Формування стійкості уваги	Усунення відволікань на сторонні подразники.	Міїліта, Мишко.
	Формування навичок самоконтролю.	Усі учні.
Розвиток інтелектуальної працездатності	Розвиток інтересу до діяльності.	Міїліта, Мишко, Анастасія.
	Формування вольових зусиль до подолання труднощів.	Усі учні.

Під корекцією недоліків розвитку розуміється виправлення, послаблення або наближення дітей з вадами інтелекту до рівня розвитку школярів з нормою розумового розвитку.

Корекція дефектів протікання психічних процесів дітей здійснюється в процесі всієї навчально-виховної роботи школи. Не існує окремої програми корекційної роботи, вона проводиться на тому навчальному матеріалі, який є змістом того чи іншого навчального предмета. Таким чином, корекційний процес зливається з навчально-виховним. Педагогічні прийоми корекційної роботи відрізняються тим, що вони стимулюють компенсаторні процеси розвитку дітей з вадами

розумового розвитку і дозволяють формувати у них нові позитивні якості [14, с.56].

Виходячи з варіативності прояву порушень психічних процесів в усіх дітей основної групи, корекційна робота має бути спрямована на виправлення дефектів, спільних для всіх дітей (загальна корекція) і спрямованість на виправлення дефектів, властивих певним групам учнів (індивідуальна корекція). Загальна корекційна робота з усіма учнями полягає у виправленні дефектів різних пізнавальних процесів, в підвищенні інтелектуального рівня школярів, що дозволить їм набути нових знань і навичок на більш високому рівні.

Необхідно привчати дітей в процесі навчальних занять користуватись мовленням, повторювати за вчителем пояснення, супроводжувати мовленням предметні дії, звітуватись про виконання завдання. Таким чином, система навчальних занять з учнями молодших класів повинна будуватись на поєднанні наочного образу, слова і практичних дій. До виконання навчальних завдань на основі словесно-логічного мислення необхідно підводити учнів поступово [14, с.57].

Необхідність індивідуальної корекції викликається нерівномірним порушенням в учнів окремих психофізичних функцій, а також тим, що ті чи інші сторони психіки дітей з вадами інтелекту розвиваються різними темпами. У зв'язку з цим у практиці навчання учнів допоміжної школи спостерігається велика нерівномірність в оволодінні знаннями, вміннями і навичками.

Таким чином, індивідуальна корекція спрямована на виправлення не тільки виразних недоліків мислення, а й порушень просторової орієнтації, працездатності, моторики, тобто різних сторін психіки школярів [40, с.60].

Індивідуальну корекцію при фронтальній роботі з класом доцільно проводити, фіксуючи увагу то на одному, то на іншому учневі.

Методичні прийоми роботи з учнями добираються на основі змісту певного уроку. Різноманітність змісту уроків дозволяє застосовувати різні корекційні прийоми. Індивідуальна корекція повинна відбуватись поступово, послідовно і поетапно, з аналізом результатів роботи на кожному етапі. У ході виправлення типових недоліків і труднощів та вирівнювання учнів, з якими проводилась індивідуальна корекція, вони включаються у фронтальну роботу класу [16, с.63].

Єдиної програми для корекційно-розвивальних занять з поліпшення розумового розвитку не існує, зміст і прийоми роботи з групами учнів розробляються індивідуально, виходячи з особливостей дефекту.

## ВИСНОВКИ

Аналіз літературних джерел і результати психодіагностичного дослідження особливостей розумового розвитку молодших школярів з інтелектуальними вадами дозволяють зробити наступні висновки:

1. Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку усіх психічних процесів. Наявність індивідуальних відмінностей у темпі діяльності та якісних особливостях розумового розвитку молодших школярів з вадами інтелекту вказує на важливість індивідуального підходу до них у процесі навчання. Для його забезпечення необхідним є дослідження особливостей протікання психічних процесів кожного учня.

2. Дослідження індивідуальних особливостей порушень пізнавальних процесів у молодших школярів із розумовою відсталістю підтвердило, що структура психіки дітей даної категорії досить складна. Порушення пізнавальної діяльності чітко виявляються в найрізноманітніших проявах: порушення просторового аналізу та синтезу, невміння виділяти головне, великий розрив між активним та пасивним словником, стійкий недорозвиток зв'язного мовлення, низький рівень самоконтролю.

Для дослідження особливостей розумового розвитку молодших школярів з інтелектуальними вадами було обрано такі методи дослідження як спостереження за діяльністю учнів, методика діагностики відхилень розумового розвитку молодших школярів (За Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівською), тест на вміння встановлювати логічну послідовність подій (Модифікація Л. Кондратенко, Л. Богуславської, С. Гончаренко субтесту «Логічна послідовність дій» із тесту інтелекту Д. Векслера). У поєднанні ці методики дозволили в'яснити наявний у дітей рівень розвитку основних психічних процесів: сформованість просторових уявлень – 46%; здатності оперувати наявним досвідом – 33,8%; вміння встановлювати

причинно-наслідкові зв'язки – 17,6%; сформованість операцій аналізу, синтезу та узагальнення – 15,2%; рівень розвитку мовлення та словесно-логічного мислення – 17,6%; вміння встановлювали логічну послідовність – 24,8%. Також були виявлені наступні особистісні показники: особливості міжособистісного контакту – 46,6%; інтерес до діяльності – 40%; спосіб виконання завдання – 20%; темп та рівень працездатності – 40%; гнучкість мислення – 23,3% ; научуваність – 40%.

3. Узагальнення результатів, отриманих за допомогою експериментальних методик, дозволило оцінити індивідуальні особливості розумового розвитку кожного учня та на цій основі визначити орієнтовні завдання корекційно-розвивального впливу. Результати, отримані із дослідження дають можливість організувати навчальний процес таким чином, щоб допомогти кожному учневі успішно вчитися, оволодівати знаннями, вміннями і навичками відповідно до його потреб та можливостей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева М. І. Проблеми навчання учнів: Посіб. для вчителів / М. І. Алексеева. – К. : Рад. шк., 1994. – 120 с.
2. Астапов В.М. Введення в дефектологію з основами нейро-і патопсихології / В. М. Аспатов – М.: Міжнародна педагогічна академія., 1994. – 216 с.
3. Божович Л. И. Проблема развития личностной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков. – М. : Педагогика, 1972. – 352с.
4. Бгажнокова І. М. Психологія розумово відсталого школяра / І. М. Бгажнокова – М.: Наука, 1987. – С. 81-103.
5. Вилюнас В. К. Теория деятельности и развития / В. К. Вилюнас // А.Н.Леонтьев и современная психология. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – С. 191-200.
6. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости / Л.С. Выготский // Собр. соч. – М. : Наука, 1998. – С. 56-108.
7. Воронка М. Організація навчальної діяльності як засіб підвищення якості знань учнів / Майя Воронка. – К. : Початкова школа, 2008. - № 4. – С. 21-24.
8. Гамезо М. В. Старший дошкільник і молодший школяр: психодіагностика та корекція розвитку / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Л. М. Орлова. – М. : Наука, 1998. – 256 с.
9. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко – К.: Вища школа, 1985. – 328 с.
10. Забрамна С. Д. Психолого-педагогічна діагностика розумового розвитку дітей / С. Д. Забрамна. – М. : Наука, 1995. – С. 26 - 50.
11. Іващенко Т. І. Актуальні проблеми вікової і педагогічною психології / Т. І. Іващенко. – М. : ВЦ МГУ, 1991. – С. 45-52.

12. Канюк С. С. Психологія молодших школярів: Навчальний посібник / С. С. Канюк. – К. : Либідь, 2002. – С. 238-248.
13. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева – М. : ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
14. Кириленко В. Г. Особливості навчальної діяльності учіння молодших школярів / В. Г. Кириленко. – К. : Початкова школа, 2007. - № 1. – С. 56-62.
15. Комінко С. Б. Кращі методики психодіагностики: Навч. Посібник/ С. Б. Комінко. – Тернопіль: Карт-бланш, 2005. – 406 с.
16. Коробко С. Л. Робота психолога з молодшими школярами: Методичний посібник/ С. Л. Коробко – К.: Літера ЛТД, 2006. – 416 с.
17. Лала С. Формування пізнавального компонента навчальної діяльності як засіб створення ситуації успіху: З досвіду роботи / Світлана Лала // Сільська школа України. – К. : Шкільний світ, 2007. - № 9. – С. 15-18.
18. Леонова Н. А. Изучение умственного развития младших школьников / Н. А. Леонова. – М. : Начальная школа, 2008. - № 2. – С. 6-7.
19. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : Учеб. Пособие / В. А. Липа – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.
20. Лук'янова М. І. Психологія навчальної діяльності школярів / М. І. Лук'янова // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – К. : Початкова школа, 2006. - № 3-4. – С. 26-32.
21. Люблінська А. А. Вчителю про психологію молодшого школяра/ А. А. Люблінська – М.: ВЦ МГУ, 1977. – 224 с.
22. Магомед-Эминов М. Ш. Психодіагностика усного розвитку / М. Ш. Магомед-Эминов // Общая психодіагностика. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 163-174.

23. Малихіна О. В. Особливості учіння дітей молодшого шкільного віку / О. В. Малихіна. – К. : Початкова школа – 2002. - № 7. – С. 51-54.
24. Маркова А. К. Формирование учения: Пособие для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 212 с.
25. Матюхина М. В. Особенности умственного развития младших школьников / М. В. Матюхина // Вопросы психологии. – Волгоград : ВГПИ, 1985. - № 1. – С. 43-49.
26. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С. П. Миронова – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
27. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник / С. П. Миронова – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – 260 с.
28. Молчанова Л. И. Познавательные процессы в учебной деятельности младших школьников / Л. И. Молчанова // Учитель. – М. : Начальная школа, 2005. - № 1. – С. 64-68.
29. Петрова В. Г. Психологія розумово відсталих школярів: Навч. посіб. для студ. ВНЗ / В. Г. Петрова, І. В. Белякова // Стереотип. – М. : ВЦ «Академія», 2004. – Вид. 2. – 393 с.
30. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений / И. П. Подласый – М. : ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
31. Рубинштейн С. Я. Учебное пособие для студентов ВУЗ / С. Я. Рубинштейн // Дефектология. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.



32. Сірий А. В. Розумовий розвиток особистості як предмет психологічного дослідження / А. В. Сірий // Психологія. Зб. наук. пр. НПУ імені М.П.Драгоманова. – К. : Просвіта, 2001. – Вип. 14. – С. 28-35.
33. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Частина I. – 238 с.
34. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Частина II. – 224 с.
35. Синьов В. М. Основи дефектології: Навчальний посібник / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К.: Вища школа, 1994. – С.61-77.
36. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська // Видання друге, перероблено і доповнено – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006. – 36с.
37. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / Відп. ред. та упоряд. В. І. Бондаря. – Луганськ: Альма-Матер, 2003. – С. 264-265.
38. Спеціальная психологія: Уч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів / Відп. ред. та упоряд. В. І. Лубовский. – М. : ВЦ «Академія», 2003. – 76 с.
39. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула – К. : Академія. 2000. – 542 с.
40. Шаумаров Г. Б. К оценке значения интеллектуальных тестов в диагностике и изучении детей с интеллектуальной недостаточностью / Г. Б. Шаумаров // Дефектология. – М. : Просвещение, 1974. - № 1. – С. 26 -31.

**ДОДАТОК А**  
**Результати дослідження особливостей інтелектуальної сфери**  
**молодших школярів**

*Таблиця А.1*

Успішність виконання завдань діагностики відхилень розумового розвитку молодших школярів (За Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівською) учнями 2-го класу в 2021н.р., у %.

Ім'я дитини	Просторові уявлення	Здатність оперувати досвідом	Логічні операції: аналіз, синтез, узагальнення	Причинно-наслідкові зв'язки	Рівень мовлення та словесно-логічного мислення	Всього
<b>Основна група</b>						
Діана К.	60	47	24	27	23	36,2
Анастасія І.	50	35	19	-	-	34,6
Мишко М.	67	59	24	27	26	40,6
Сергій П.	53	41	19	27	19	31,8
Міліта С.	17	0	0	0	9	5,2
Іван Р.	61	47	24	26	23	38,2
Валерія Ч.	49	35	18	-	-	32,6
Середнє значення	46,2	33,8	15,2	17,6	17,6	26
<b>Контрольна група</b>						
Дмитро К.	100	94	86	87	85	90,3

Продовження табл..А.1

Аліна П.	90	88	76	67	76	79,9
Данило С.	90	94	76	80	69	80,4
Денис С.	90	88	76	67	76	79,9
Анастасія Г.	100	94	86	93	83	90,5
Назар Ц.	100	100	86	93	89	93,4
Марія Б.	97	100	86	87	80	88,8
Середнє значення	96,2	95,1	69,8	84,5	80,4	85,2

Таблиця А.2

Якісні показники виконання завдань діагностики відхилень розумового розвитку молодших школярів (За Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівською) учнями 2-го класу в 2021 н.р., у %.

Ім'я дитини	Особистісний контакт	Спосіб виконання завдань	Інтерес до діяльності	Темп роботи та працездатність	Гнучкість мислення	Научуваність	Всього
<b>Основна група</b>							
Діана К.	80	40	80	60	40	80	66,6
Анастасія І.	60	20	40	40	20	60	43,3
Мишко М.	80	40	80	80	40	80	70
Сергій П.	40	20	40	40	40	40	33,3
Міліта С.	0	0	0	0	0	0	0

Продовження табл.. А.2

Іван Р.							
Валерія Ч.	46,6	20	40	40	23,3	46,6	42,2

<b>Контрольна група</b>							
Дмитро К.	100	100	100	80	80	100	93,3
Аліна П.	80	80	100	80	60	100	83,3
Данило С.	100	80	100	100	60	100	90
Денис С.	100	100	100	80	80	100	93,3
Анастасія Г.	80	100	100	100	80	100	93,3
Назар Ц.	100	80	100	100	80	100	93,3
Марія Б.							
Середнє значення	93,3	90	100	90	73,3	100	91,1

Таблиця А.3

Успішність виконання завдань тесту на вміння встановлювати логічну послідовність подій (Модифікація Л. Кондратенко, Л. Богуславської, С. Гончаренко субтесту «Логічна послідовність дій» із тесту інтелекту Д. Векслера) учнями 2-го класу в 2021 н.р., у %.

Ім'я дитини	Уміння встановлювати логічну послідовність
<b>Основна група</b>	
Діана К.	33,3
Анастасія І.	33,3
Мишко М.	50
Сергій П.	33,3
Міїліта С.	0
Іван Р.	23,6
Валерія Ч.	24,8

*Продовження табл. А.3*

<b>Контрольна група</b>	
Дмитро К.	100
Аліна П.	66,7
Данило С.	66,7
Денис С.	83,3
Анастасія Г.	83,3
Назар Ц.	100
Марія Б.	97
Середнє значення	83,3

## ДОДАТОК Б

### Методика діагностики відхилень розумового розвитку молодших школярів (За Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівською)

#### ЗАВДАННЯ №1 – «Панель»

(Максимальна оцінка - 4 бали)

Зміст завдання: заповнення кількох різних за формою заглиблень у дошці відповідними фігурками, які треба скласти з двох частинок.

Стимульний матеріал: дошка з кількома заглибленнями певної форми і набір фігурок такої самої форми, що розпилені навпіл.

Хід дослідження: дитині демонструється дошка, що заповнена фігурками, дитина роздивляється, після чого фігурки висипаються на стіл, дитина одержує дошку із завданням заповнити її фігурками.

Інструкція: «Подивись, як лежать фігурки, а тепер розклади так само, як було».

Рівні допомоги: а) експериментатор пропонує дитині порівняти частини фігурки з формою заглиблення; б) експериментатор сам заповнює одну чи два заглиблення, звертаючи увагу дитини на схожість заглиблення і частин фігурки; в) експериментатор бере одну частину фігурки показує її дитині, закладає у заглиблення і пропонує знайти другу частину і покласти на місце.

Можливі варіанти виконання:

1. Повне самостійне виконання на рівні зорового орієнтування: дитина спочатку розглядає фігурки, шляхом зорового порівняння добирає відповідні до заглиблення частини і закладає їх у відповідне місце, або добирає зразу дві, тримає у руці і вкладає по одній. Таке виконання оцінюється найвищою оцінкою - 4 бали.

2. Самостійне виконання завдання шляхом окремих проб. Поряд із зоровим співвіднесенням форми заглиблення і фігурки, дитина

застосовує практичні дії – прикладає до заглиблення частини фігурок і з допомогою таких проб знаходить потрібні. Таке виконання оцінюється у 3 бали.

3. Завдання виконується після демонстрації зразка виконання (експериментатор сам вкладає одну чи дві фігурки). Таке виконання оцінюється у 2 бали.

4. Спільне з експериментатором виконання завдання. Дитина вкладає частину фігурки у відповідне заглиблення після того, як першу покладе експериментатор. Оцінка - 1 бал.

### **ЗАВДАННЯ №2 – «Будиночок»**

(Максимальна оцінка - 8 балів)

Зміст завдання: складання будиночка з чотирьох деталей – двох квадратиків та двох прямокутних трикутників.

Стимульний матеріал: вирізані з картону чи пластика дві фігурки будиночка, одна з них розкреслена на відповідні складові частини (два квадратики, що являють собою стіни будиночка і два трикутники – дах) та набір деталей – два квадрати, два прямокутні трикутники.

Хід дослідження: дитині пропонують подивитись на зразок «Будиночок» і скласти такий самий з деталей; що лежать поруч.

Інструкція: "Подивись на будиночок і склади такий самий з цих деталей, що лежать поруч".

Рівні допомоги: а) вказівка на помилку з рекомендацією приміряти деталь до будиночка: "Ти зробив невірно, візьми приміряй кожну деталь до будиночка"; б) демонстрація зразка «Будиночка», розкресленого за складовими частинами. Дитині пропонується розглянути зразок і скласти такий самий; в) спільне виконання – експериментатор накладає одну деталь на відповідну частину розкресленого будиночка і пропонує далі діяти самостійно. Після цього дитині пропонується скласти самостійно будиночок поруч із зразком.

Можливі варіанти виконання:

1. Повне самостійне виконання на основі візуального зразка з деталями – оцінка 8 балів.
2. Виконання шляхом самостійного примірювання деталей до нерозкресленого зразка – оцінка 6 балів.
3. Виконання при сприйманні розкресленого зразка – оцінка 3 бали.
4. Спільне з експериментатором виконання: експериментатор накладає деталі на розкреслений зразок, після чого дитина складає самостійно будиночок поруч із зразком. Оцінка - 1 бал.
5. Завдання не виконано - 0 балів.

### **ЗАВДАННЯ №3 – «Кораблик»**

(Максимальна оцінка - 12 балів)

Найбільш складне завдання з цього блоку. Це пояснюється як складністю самої фігури, яка містить в собі більшу кількість деталей, так і тим, що дитині пропонують не лише основні деталі, які необхідні для викладання кораблика, але й зайві. При цьому зайві схожі на основні. Для правильного виконання завдання необхідно відібрати лише основні.

Стимульний матеріал: два однакові кораблики, вирізані з картону чи пластику, один з яких розкреслений на деталі, і набір деталей. П'ять з них (основні) ідентичні складовим кораблика (човник, два вітрила – прямокутні трикутники, щогла, прапорець з двома зубцями) і п'ять лише схожі на них (щогла тонша за основу, вітрила іншої форми і менші за розміром, прапорець з трьома зубцями).

Хід дослідження: перед дитиною викладається нерозкреслений кораблик і всі деталі. Вона добирає відповідні деталі і складає кораблик. При невдачі пропонується розкреслений кораблик з тим же самим завданням і при необхідності надається допомога.



Інструкція: «Роздивись добре цей кораблик і фігурки, які лежать поруч. З цих фігурок добери ті, з яких можна скласти такий самий кораблик і склади його».

Рівні допомоги: а) вказівка на певну помилку, рекомендація приміряти кожен деталь до нерозкресленого кораблика; б) демонстрація розкресленого зразка; в) спільне виконання: експериментатор сам накладає деталі на зразок і щоразу підкреслює їх відповідність частинам кораблика. Після складання кораблика в такий спосіб дитина складає його самостійно поруч із зразком.

Можливі варіанти виконання:

1. Самостійне викладання кораблика за нерозкресленим корабликом шляхом візуального порівняння деталей із зразком – оцінка 12 балів.
2. Самостійне виконання за нерозкресленим зразком, але з примірюванням деталей до нього – оцінка 8 балів.
3. Самостійне викладання кораблика за розкресленим зразком – оцінка 4 бали.
4. Спільне виконання з експериментатором: дитина разом з дорослим примірює кожен деталь до розкресленого зразка після цього складає кораблик поруч із зразком – 2 бали.

#### **ЗАВДАННЯ №4 – Групування предметів**

(Максимальна оцінка 4 бали)

Зміст завдання: утворення пар предметів за функціональними ознаками.

Стимульний матеріал: основна картка, на якій зображено 8 окремих предметів і 8 окремих додаткових карток, на кожній з яких зображено один предмет, що функціонально пов'язаний з одним з предметів, зображених на основній картці.

Хід дослідження: Дитині демонструються всі картки з пропозицією добре роздивитися малюнки. Картки розкладаються так, щоб зображені предмети знаходилися тільки у правильному положенні по відношенню до дитини. Основна картка розташовується так, щоб під нею залишилося місце для викладення додаткових. Далі дитина одержує завдання підкласти окремі картки до основної.

Інструкція: «Роздивись малюнки, назви, що тут намальовано. До кожного предмету, що намальований на великій картці, підходить один з тих, що намальовані на маленьких картках, знайди ці підходящі предмети і поєднай їх: підкладай предмети, що намальовані на маленьких картках, під ті, що намальовані на великих». Після виконання пропонується пояснити свої дії: поясни, чому ти розклав малюнки саме так. При цьому запитується про кожну пару окремо. Для дітей, що не розмовляють, або мають погану мову, інструкція залишається така сама, але їм не пропонується назвати предмети і пояснювати виконані дії.

Рівні допомоги: а) експериментатор сам утворює одну пару предметів і пропонує далі діяти самостійно; б) зменшення обсягу сприймання: експериментатор дає дитині один малюнок і питає до якого він підходить.

Можливі варіанти виконання:

1. Самостійне правильне утворення пар, пояснення зв'язку між ними. Таке виконання оцінюється у 4 бали.
2. Самостійне виконання, але з помилками, які дитина сама не помічає, виправляє з допомогою, недостатньо пояснює пари. Оцінка 2 бали.
3. Правильне виконання завдання після демонстрації зразка, тобто після створення однієї пари експериментатором, самостійне пояснення функціонального зв'язку, оцінка 2 бали.

4. Виконання здійснюється спільно з експериментатором. Експериментатор по черзі бере маленькі картки і запитує, куди їх треба покласти. Якщо дитина визначає місце малюнка невірною, експериментатор говорить про це, пропонує ще подумати, дає навідні запитання (нащо зайчику чоботи, хіба він їх носить?). Оцінка 1 бал.

#### **ЗАВДАННЯ №5 – Групування предметів**

(Максимальна оцінка 4 бали)

Зміст завдання: утворення пар предметів за родовими ознаками. Це завдання відрізняється від попереднього іншим набором предметів, які треба згрупувати в пари за родовими ознаками.

Стимульний матеріал: основна картка, на якій зображено 8 предметів і 8 окремих додаткових карток із зображенням одного предмету, який пов'язаний з одним з предметів, зображених на основній картці за родовою ознакою.

Хід дослідження: Дитині демонструються всі картки з пропозицією добре роздивитися малюнки. Картки розкладаються так, щоб зображені предмети знаходилися тільки у правильному положенні по відношенню до дитини.

Інструкція: «Роздивись малюнки, назви предмети, що тут намальовані. До кожного предмету, що намальований на великій картці, підходить один з предметів, що намальований на маленьких. Знайди ці пари і поклади їх поруч: під велику картку клади маленькі».

Рівні допомоги: а) експериментатор сам викладає одну пару, але не пояснює принципу поєднання; б) зменшення обсягу сприймання: експериментатор дає дитині один малюнок і запитує, до якого він підходить.

Варіанти виконання:

1. Самостійне утворення пар, можливі помилки, які самостійно виправляються, пояснення принципу поєднання загальністю родової ознаки. Оцінка – 4 бали.

2. Правильне виконання завдання після демонстрації зразка (створення однієї пари експериментатором) самостійне пояснення принципу поєднання пар предметів. Оцінка – 3 бали.

3. Самостійне виконання з помилками, які дитина сама не помічає, виправляє їх з допомогою, вербалізація недостатня, відсутні узагальнюючі слова. Оцінка – 2 бали.

4. Виконання здійснюється разом з експериментатором, який бере кожену маленьку картку і питає, куди малюнок підходить. Оцінка – 1 бал.

### **ЗАВДАННЯ №6. – «Четвертий зайвий»**

(Максимальна оцінка 4 бали)

Зміст завдання: об'єднання трьох предметів, що мають загальну суттєву ознаку, і виключення четвертого предмету як такого, що не має цієї ознаки.

Стимульний матеріал: два набори з чотирьох малюнків. Перший включає зображення зайця, вівці, кози та капусти. Другий - жовтий лимон, зелений огірок, зелений виноград та зелене відро.

Інструкція: серед цих чотирьох малюнків три підходять один до одного, вони мають щось спільне, схоже, а один не підходить до нього, він цього спільного не має. Знайди цей один предмет, відклади його і скажи, що спільного в трьох, які ти поєднав.

Можливі варіанти виконання:

1. Правильне самостійне виконання обох завдань із словесним звітом. Оцінка – 4 бали.

2. Правильне самостійне групування першого набору тільки після групування другого, правильне обґрунтування своїх дій. Оцінка – 3 бали.

3. Виконання завдання лише за навідними запитаннями без самостійного пояснення принципу групування. Оцінка – 2 бали.

### **ЗАВДАННЯ №7 – «Гра – праця»**

(Максимальна оцінка – 5 балів)

Зміст завдання: класифікація множини зображення об'єктів. На відміну від попередніх завдань, тут створюється дві групи об'єктів, кожна з якої має підставу для об'єднання.

Стимульний матеріал: десять карток, на яких зображені діти. На п'яти з них зображено дітей, що бавляться, на інших п'яти працюють.

Хід дослідження: перед дитиною розкладаються малюнки так, щоб кожний лежав у правильному положенні по відношенню до дитини і щоб було добре видно кожний малюнок. Далі пропонується завдання розкласти малюнки на дві групи. Малюнки дитина розміщує у вертикальну колонку, щоб було видно кожену групу.

Інструкція: роздивись добре малюнки, їх треба поділити на дві однакові групи так, щоб в кожній діти, що намальовані, були чимось однакові. Коли розкладеш, поясниш, чому зробив саме так.

Допомога: а) зразок виконання: експериментатор сам кладе по два малюнки у кожену групу, далі дитина діє самостійно; б) виділення необхідних для класифікації ознак: експериментатор пропонує називати дію зображених дітей на кожному малюнку. Після того, як досліджуваний називає дію, зображену на малюнку, експериментатор запитує: «Це гра чи робота?». Після того, як дитина роздивиться кожний малюнок, їй пропонується розкласти малюнки; в) повідомлення ознак групування: «Поклади в один бік малюнки, на яких зображені діти, які грають, а в другій – де працюють».

Можливі варіанти виконання:

1. Правильне самостійне виділення груп, пояснення принципу виконання. Оцінка – 5 балів.

2. Правильне виконання після сприймання зразка (експериментатор починає групування). Оцінка – 3 бали.

3. Правильне виконання після визначення дій зображених дітей (експериментатор запитує про кожну зображену дію). Оцінка – 2 бали.

4. Виконання після повідомлення експериментатором ознак групування. («Поклади в один бік ті малюнки, на яких зображені діти, що грають, у другий - на яких працюють»). Оцінка – 1 бал.

### **ЗАВДАННЯ №8 – Встановлення системи в заданому ряді знаків**

(Максимальна оцінка - 6 балів)

Зміст завдання: встановлення порядку чергування між знаками тире-крапка.

Стимульний матеріал: чотири смужки. На одній зображена повна система знаків, де чергується тире-крапка, на другій також подана повна система, але чергування інакше, а саме: тире-тире-крапка. На третій смужці подано лише початок ряду у вигляді одного тире і однієї крапки, на четвертій зображено початок інакшого чергування тире-тире-крапка. Крім цього, додаються окремі маленькі картки із зображенням крапки і тире.

Хід дослідження: дитині пропонується смужка, на якій зображено початок ряду у вигляді тире-крапки та картки з зображенням цих знаків. Якщо завдання виконано вірно, пропонується смужка, де подано початок чергування двох тире і крапки. Якщо дитина вірно виконала і цю частину завдання, їй пропонується пояснити, чим неоднакові ряди, що вона викладала.

Інструкція: на смужці намальовані значки в певному порядку, поклади в такому ж порядку картки.

Допомогою виступають смужки з розгорнутим варіантом.

Варіанти виконання:

1. Самостійне правильне виконання з поясненням різниці між двома системами. Оцінка – 6 балів.
2. Самостійне правильне виконання без пояснення. Оцінка – 4 бали.
3. Обидва варіанти викладаються лише після сприймання розгорнутої системи, але дитина самостійно пояснює різниці в смислах. Оцінка – 5 балів.
4. Обидва варіанти викладають лише при сприйманні розгорнутої системи без пояснення різниці між ними. Оцінка – 2 бали.
5. Завдання не виконуються. Оцінка – 0 балів.

### **ЗАВДАННЯ №9 – Класифікація геометричних фігур**

(Максимальна оцінка – 15 балів)

Зміст завдання: трикратне групування одних і тих самих фігур, які мають три ознаки.

Стимульний матеріал: вісім фігур, що різняться за кольором (два кольори), за формою (дві форми), за величиною (більші, менші). А саме: два великих квадрати, один червоний, другий синій, два маленьких квадрати синій та червоний, два великих трикутники синій та червоний, та два маленьких – синій і червоний.

Хід дослідження: перед дитиною розкладаються всі фігури, пропонується роздивитися їх і розкласти на дві купки так, щоб в кожній були чимось між собою схожі. В разі успішного поділу, дитина заохочується схвальною оцінкою, далі їй пропонується пояснити, чим фігури схожі, і поділити інакше

Інструкція: «Подивись на фігури, їх треба поділити на дві купки тричі, але так, щоб кожного разу в колій купці фігури були чимось схожі між собою». Кожний успішний поділ з поясненням оцінюється у 5 балів.

Допомога: а) порівняння несхожих фігур. Експериментатор показує дитині дві фігури, наприклад, два великих квадрати різного кольору, і питає, чим вони однакові; б) зразок виконання. Експериментатор сам кладе по дві фігури у колону групу; в) повідомлення ознаки групування.

Можливі варіанти виконання:

1. Самостійний правильний поділ за будь-якою з трьох ознак з поясненням принципу поділу. Оцінка – 5 балів.
2. Правильне виконання після порівняння схожих фігур і визначення ознаки їх схожості з поясненням принципу поділу. Оцінка – 4 бали, без пояснення принципу поділу – 3 бали.
3. Успішне продовження поділу, розпочатого експериментатором із словесним звітом. Оцінка – 3 бали, без пояснення – 2 бали.
4. Правильне групування після повідомлення ознаки групування. Оцінка – 1 бал.
5. Завдання не виконується – 0 балів.

### **ЗАВДАННЯ №10 – «Нісенітниці»**

(Максимальна оцінка – 3 бали)

Зміст завдання: помітити нісенітниці в зображеній ситуації.

Стимульний матеріал: три окремих малюнка, на яких зображені несумісні в реальності явища та безглузді дії: 1) снігова баба, що стоїть серед квітучих соняшників; 2) риби в пташиних гніздах на деревах; 3) водолаз, який поливає рослини на дні водойми.

Хід дослідження: дитині пропонується перший малюнок з пропозицією сказати, що на ньому намальовано; чи буває так, як намальовано. Незалежно від того, правильно дитина відповіла чи ні, їй пропонується другий малюнок з таким запитанням і третій. За кожну правильну відповідь виставляється 1 бал, за неправильну - 0,



Інструкція: «Подивись на малюнок, скажи, що на ньому намальовано і поясни, буває так в житті чи не буває».

Допомога: навідні запитання, які звертають увагу дітей на несумісність зображених явищ, наприклад, в яку пору ліплять снігову бабу, а коли цвіте соняшник? Де живуть риби, хто будує гнізда на деревах?

В зв'язку з нескладністю завдання варіанти виконання його не виділяються, воно виконується або правильно і дитина відповідно одержує по 1 балу за кожен правильну відповідь, або неправильно, що оцінюється у 0 балів.

### **ЗАВДАННЯ №11 – Розуміння прихованого змісту сюжетних малюнків**

(Максимальна оцінка – 12 балів)

Зміст завдання: розкриття змісту двох серій сюжетних малюнків та знаходження схожого в їх змісті.

Стимульний матеріал: дві серії малюнків (по чотири в кожній серії, зафіксовані на планшеті).

Хід дослідження: дитині демонструються послідовно серії малюнків з проханням роздивитися малюнки та пояснити події, що на них зображені. Порівняти події та знайти спільне в їх змісті.

За кожен правильну розповідь щодо змісту окремої серії присвоюється 4 бали. Окремо присвоюється 4 бали за виявлену схожість між подіями, зображеними у серіях.

Інструкція: «Розглянь малюнки і розкажи, що сталося. Поясни, чи є що-небудь схоже в двох подіях?»

Допомога: а) експериментатор ставить запитання, якщо після паузи дитина не може розпочати самостійну зв'язну розповідь. Розуміння змісту серії малюнків з'ясується в процесі діалогу експериментатора та дитини; б) експериментатор допомагає дитині

розглядати малюнки, організовуючи її сприймання: повертає увагу до певних об'єктів, персонажів, пропонує знайти їх на інших малюнках серії тощо.

Можливі варіанти виконання:

1. Повне, самостійне розуміння змісту серії, самостійна розповідь. Дитина самостійно розглядає серію малюнків і повідомляє її зміст. Розповідь може бути поширеною чи більш стислою, але вона відображає розуміння логіки подій. Оцінка – 4 бали.

2. Правильне розуміння серії малюнків, яке виявляється в процесі відповідей на запитання експериментатора. Оцінка – 3 бали.

3. Розуміння змісту серії малюнків в організації сприймання зображеного. Оцінка – 1 бал.

### **ЗАВДАННЯ №12 – Розуміння змісту оповідання з підтекстом**

(Максимальна оцінка – 8 балів)

Зміст завдання: пояснити вчинки персонажа та дати їм оцінку, розкривши таким чином моральну колізію, яка не дається безпосередньо в тексті, а впливає з підтексту.

Стимульний матеріал: оповідання К. Д. Ушинського «Ліки»: У дівчинки Тані захворіла мама і лікар дав їй гірких ліків. Дівчинка бачить, що мама п'є ліки з труднощами, та й каже: «Мамо: давай я за тебе вип'ю».

Хід дослідження: дитині читається (чи дослівно розповідається) оповідання. Після прослухування дитиною тексту експериментатор ставить їй ряд послідовних запитань: 1) Чи правильно вчинила дівчинка?; 2) Чому правильно (неправильно) вона вчинила?; 3) Чи хорошою дівчинкою була Таня? Чому?

Інструкція: зараз я тобі розповім оповідання. Слухай уважно, а потім відповіси мені на запитання.

Допомога: експериментатор повторно читає оповідання, інтонаційно підкреслюючи «п'є ліки з труднощами».

Варіанти виконання завдань:

1. Повне розуміння змісту оповідання (правильні відповіді на всі запитання). Оцінка – 8 балів.
2. Часткове розуміння змісту оповідання (без розуміння колізії – неправильна відповідь на третє запитання). Оцінка – 3 бали.

### **ЗАВДАННЯ №13 – Визначення взаємозворотності відношень між величинами та розміщенням предметів у просторі**

(Максимальна оцінка – 10 балів)

Зміст завдання: встановити відношення між величинами і розміщенням предметів у просторі, протилежні до даних.

Стимульний матеріал: судження, що послідовно висловлюються експериментатором:

- 1) олівець коротший від лінійки;
- 2) кавун важчий від яблука;
- 3) Вітя вищий від Сашка;
- 4) шафа стоїть зліва від ліжка;
- 5) стіл стоїть під лампою.

Хід дослідження: експериментатор висловлює судження та просить дитину висловити протилежне.

Інструкція: слухай мене уважно. Я говорю: «Олівець коротший від лінійки, а лінійка від олівця»? І так далі.

Допомога: висловлення експериментатором розгорнутого зразка міркування: «Якщо олівець коротший від лінійки, то лінійка від олівця ...».

Варіанти виконання завдання:

1. Самостійне правильне судження. Кожне оцінюється в 2 бали.

2. Побудова судження з допомогою в організації міркування за наведеним зразком або неточне вживання поняття. Оцінка – 1 бал.

### **ЗАВДАННЯ №14 – Визначення слів**

(Максимальна оцінка – 20 балів)

Зміст завдання: пояснення значення слів.

Стимульний матеріал: 20 слів, які сприймаються на слух: черевики, замок, ніж, кусати, велосипед, хутор, капелюх, чемний, парасолька, з'єднати, гвіздок, герой, лист, алмаз, бензин, стамеска, осел, досада, розгойдуватися, мікроскоп.

Хід дослідження: експериментатор називає слово і пропонує дитині пояснити, що воно означає. Визначення кожного слова оцінюється окремо.

Інструкція: «Слухай уважно: я називаю слово, а ти поясни, як умієш, що воно означає».

Допомога: якщо дитина не може почати пояснення названого слова, експериментатор може зробити визначення першого слова сам. В такому разі оцінка за визначення цього слова дитині не зараховується.

Можливі рівні виконання:

1. Найвищий рівень - визначення слова на рівні поняття з поясненням його суттєвих ознак. Оцінка – 1 бал.

2. Визначення на описовому чи функціональному рівні. Оцінка – 0,5 бала.

3. Неточне визначення, в якому не розкривається чітке уявлення про предмет, не називаються його суттєві ознаки. Оцінка – 0,25 бала.

4. Відсутність визначення – дитина повторює пред'явлене слово чи дає неправильне визначення або просто мовчить. Оцінка – 0 балів.

**ДОДАТОК В****Тест на вміння встановлювати логічну послідовність подій  
(Модифікація Л. Кондратенко, Л. Богуславської, С. Гончаренко  
субтесту «Логічна послідовність дій» із тесту інтелекту Д. Векслера)**

Мета: Визначити здатність дитини до відтворення окремих подій чи фрагментів дійсності, надання їм логічної цілісності, а також спроможність усебічно розуміти ситуації й передбачати події.

Обладнання: Картки із завданнями.

Інструкція: Зверніться до дитини: «Був собі художник, який завжди щось плував. Якось доручили йому намалювати ілюстрації до трьох оповідань. Він їх намалював, а потім забув, що було спочатку, що було згодом і чим ці історії закінчилися. Допоможи художникові розкласти малюнки правильно».

Розкладіть картки й завдання перед дитиною відповідно до номерів, надрукованих поряд із картками. Для практичного завдання їх доцільно записати на звороті кожної з карток. Поряд із номерами надруковано й букви-коди, що визначають правильну послідовність розміщення малюнків. На кожне завдання відводиться певний час. Якщо дитина справляється з роботою швидше, їй зараховують додаткові бали.

Відлік часу починається з того моменту, коли остання картка ляже перед дитиною. Якщо картки розкладені неправильно, а час ще не минув, можна запропонувати дитині перевірити, чи правильно вона їх розклала.

Після закінчення відведеного на завдання часу дитину (незалежно від того, правильно чи неправильно воно виконано) слід похвалити й перейти до наступного завдання.

Оцінювання та інтерпретування результатів: Для отримання загальної оцінки бали за кожне із трьох завдань підсумовуються.

Наприклад: за перше - 1 бал, за друге - 0, за третє - 2 бали. Загальна сума:  $1 + 0 + 2 = 3$  бали. Максимальна можлива оцінка - 6 балів. За кожне завдання оцінка виставляється відповідно до таблиці:

*Таблиця В.1*

### Оцінювання та інтерпретування результатів

№	Завдання	Ліміт часу	Правильна послідовність малюнків	Бали
1	Пожежа	До 45 хв.	ЗОЛА	до 15 хв – 2 бали, 16-45 хв. – 1 бал, більше 45 хв. – 0 балів.
2	Фермер	До 45 хв.	КРІТ або ІКРТ	до 15 хв – 2 бали, 16-45 хв. – 1 бал, більше 45 хв. – 0 балів.
3	Садівник	До 75 хв.	ВУДИТЬ або ВДУИТЬ	до 30 хв – 2 бали, 30-75 хв. – 1 бал, більше 75 хв. – 0 балів.

Як правильно оцінювати відповідь дитини: Отримані в результаті тестування бали з окремих субтестів - «сирі», тобто необроблені, - достатньої інформації. Щоб визначити ступінь готовності дитини до шкільного навчання, «сирі» бали за наступними таблицями переводяться в рівні сформованості окремих умінь.

Таблиця В.2

**Переведення «сирих» балів оцінки рівнів розвитку для дітей  
віком від 7-8 років**

Рівень	Уміння встановлювати логічну послідовність
1	6
2	4-5
3	3
4	2
5	0-1

## ДОДАТОК Г

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

Я, Мардинова Вільдана Хайратдінівна, 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.



19.10.2021

---

(дата)

A rectangular box containing a handwritten signature in cursive script, which appears to be "Vildana Mardanova".

---

(підпис)

Вільдана Мардинова

---

(ім'я, прізвище)