

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
Кафедра спеціальної освіти**

**ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З
ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ**

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка 2 курсу
Спеціальності 016 Спеціальна
освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми «Олігофренопедагогіка»
Потомаха Тетяна Леонідівна
Керівник докт. псих.н., проф.
Яковлева С.Д.
Рецензент директор Херсонської
спеціальної загальноосвітньої
школи № 1 Херсонської міської
ради Петлюк С.С.

Івано-Франківськ – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1.ПРОБЛЕМА ДІТЕЙ З ТРУДНОЩАМИ У НАВЧАННІ – АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	7
1.1.Поняття, етіологія та класифікація форм затримки психічного розвитку.....	7
1.2. Психофізіологічна характеристика основних форм ЗПР.....	9
1.3.Психологічні засади діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів.....	13
1.4. Особливості пізнавальної діяльності дітей із ЗПР.....	17
РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ НАПРЯМКИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ЗПР	20
2.1. Напрямки корекційної роботи з дітьми з труднощами у навчанні	20
2.2. Особливості корекційно-виховного процесу для дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання.....	23
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В РЕЗУЛЬТАТІ КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ.....	28
3.1. Загальна характеристика проведення дослідження.....	28
3.2. Дослідження стану пізнавальних процесів дітей із ЗПР в результаті корекційного впливу.....	30
ВИСНОВКИ.....	43
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	44
ДОДАТКИ.....	51

Додаток А. Методика комплексного психологічного дослідження психічного стану дітей вадами розвитку.....	51
Додаток Б. Методика дослідження мотиваційно-поведінкових реакцій дітей з вадами розвитку.....	63

ВСТУП

Актуальність. Останніми роками збільшується кількість дітей з інтелектуальними порушеннями і велику долю серед них займають діти з труднощами у навчанні. Це діти, які мають затримку психічного розвитку. Поява такої категорії дітей обумовлені великою кількістю різних чинників, серед яких екологічна небезпека, психологічні фактори впливу, соціальні чинники тощо. Затримка психічного розвитку може бути обумовлена також педагогічною занедбаністю, станом здоров'я, гіперопікою та іншими факторами. Тому останнім часом створюється адекватна система навчання таких дітей, яка отримала назву інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах.

Це створює атмосферу загального суспільства для дітей, в яких стан затримки розвитку може бути тимчасовий, в залежності від патогенезу даного стану розвитку.

Затримка психічного розвитку потребує корекційного втручання у ранні періоди, тобто це дошкільний та початковий шкільний вік.

Стан психофізіологічного розвитку дітей з ЗПР, або як тепер називають з труднощами у навчанні, зазнав досить детального вивчення, але в той же час діти з труднощами у навчанні складають досить велику групу дітей під час вступу до школи і це вимагає розуміння та вивчення її з метою корекційного впливу на розвиток психофізіологічних функцій цих дітей.

Причини, патогенез даного стану вивчався багатьма авторами, серед яких українські вчені Т.П.Вісковатова, Т.Д.Ілляшенко, Компанець Н.М., Назаревич В.В. та інші.

Враховуючи часту патологію, яку ми зустрічаємо у загальноосвітніх школах та необхідність надання корекційної допомоги цим дітям, була обрана тема експериментального дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Випускна робота виконана в рамках науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (державний реєстраційний номер 0119U101727 від 22.11.2019).

Мета дослідження – запропонувати основні методики діагностування затримки психічного розвитку; виявити основні напрямки корекційної роботи, яка спрямована на подолання у дітей затримки психічного розвитку.

Мета дослідження зумовили наступні **завдання**:

1. Дослідити психолого-педагогічні особливості дітей з ЗПР.
2. Розглянути зміст діагностичної діяльності з метою виявлення категорії дітей з ЗПР.
3. Провести експериментальне дослідження пізнавальних процесів у дітей ЗПР в процесі застосування корекційної роботи.

Об'єкт дослідження – розвиток пізнавальної сфери дітей з ЗПР під впливом корекційного навчання.

Предмет дослідження – формування інтелектуальної діяльності дітей з ЗПР в процесі корекції.

Методи дослідження. У роботі застосовувалися наступні методи: узагальнення та систематизація емпіричних і теоретичних даних, експериментальні методики дослідження психофізіологічних функцій, мотивації та поведінки, спостереження, порівняльний експеримент.

Практичне значення отриманих результатів: Отримані результати можуть бути використані для подальшого удосконалення методів навчання та виховання дітей із ЗПР, під час роботи з дітьми з труднощами у навчанні в інклюзивному просторі.

Наукове значення полягає у визначенні стану сформованості

психічних якостей, які допоможуть фахівцям з спеціальної освіти під час надання корекційної роботи дітям з труднощами у навчанні.

Апробація результатів роботи знайшла своє відображення у тезах Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України» на тему «Корекція затримки психічного розвитку в умовах діагностико-корекційних груп» С.195-200, яка відбулася на базі кафедри спеціальної освіти педагогічного факультету ХДУ 23-24 березня 2023 року.

<https://www.kspu.edu/About/Faculty/FElementaryEdu/ChairCorrectingEdu/Conference.aspx>

Структура роботи. Робота складається з вступу, 3-х розділів, висновків, списку використаних джерел (авторів) та додатків.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА ДІТЕЙ З ТРУДНОЦЬМИ У НАВЧАННІ – АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

1.1. Поняття, етіологія та класифікація форм затримки психічного розвитку

Затримка психічного розвитку (ЗПР) сьогодні найчастіше зустрічається, ніж інші порушення психофізичного розвитку. Вона проявляється станом неуспішності під час початку навчання у школі. Це переважно початкова школа, куди діти поступають з дитячих дошкільних установ. Але затримка психічного розвитку проявляється ще у дошкільному віці і діти, які приходять у перших клас є не підготовленими до шкільного навчання. Це становить біля 20 % від загальної кількості дітей у початкових класах, які зазнають значних труднощів у навчанні.

Під час медичного обстеження виявлено, що біля 50 % дітей зазнають труднощі у навчанні, тобто їм виставляють діагноз ЗПР.

Медики відносять ЗПР до межових станів порушення інтелекту, вважаючи, що стан пов'язаний з недорозвитком деяких мозкових структур. В той же час психологи говорять про уповільнення темпу психічного розвитку, який може покращитися за надання дитині певних розвиткових можливостей. Педагоги бачать затримку психічного розвитку проблему у труднощах засвоєння знань та умінь. Враховуючи те, що ЗПР являє собою патологію недорозвитку, вона відрізняється, проявляючи значну різноманітність проявів. Однак існує ряд ознак, які притаманні усім видам ЗПР [37].

Група дітей з ЗПР відрізняється від дітей з порушеним інтелектуальним розвитком більшою кмітливістю, продуктивністю

роботи, вищим рівнем пізнавальної діяльності, здатністю до прийому та переробки інформації. В той же час спостерігається незрілість емоційно-вольової сфери, яка впливає на пізнавальну діяльність цих дітей.

За умови першопричини стану ЗПР органічного ураження головного мозку говорять про недорозвиток певних структур мозку і частіше всього – це лобній долі, які відповідають за пам'ять та мисленнєву діяльність. Після перенесеного органічного ураження мозкових структур спостерігаються енцефалопатичні розлади, які проявляються гіперактивністю, нестриманістю, головними болями, часом проявами агресивної поведінки.

Органічне ураження мозкових структур може бути пов'язано з важкими пологам, з травмами плода, інтоксикаціями, несумісністю крові плода та материнської крові за резус-фактором. також причинами будуть і захворювання плода у перші місяці після народження. Інтоксикації матері під час вагітності також можуть викликати органічні пошкодження плода.

Особливості клінічних проявів затримки психічного розвитку та різниця у патогенетичних механізмах виникнення патології дозволяють визначити і кінцевий прогноз стану розвитку дітей з ЗПР.

Існує багато класифікацій затримки психічного розвитку, але зручніше всього виявилася класифікація К.С. Лебединської [11], яка запропонувала етіопатогенетичну класифікацію

За К.С.Лебединською затримка психічного розвитку поділяється на 4 класи:

- 1) затримка психічного розвитку конституційного походження;
- 2) затримка психічного розвитку соматогенного генезу;
- 3) затримка психічного розвитку психогенного генезу;
- 4) затримка психічного розвитку церебрально-органічного

походження.

Структура цих варіантів ЗПР заснована на стані інтелектуальної та емоційно-вольової сфер. Всі варіанти затримки психічного розвитку відрізняються за структурою нейрофізіологічних компонентів та їх співвідношенням.

1.2. Психофізіологічна характеристика основних форм ЗПР

Першою у класифікації К.С. Лебединської йде ЗПР конституціонального генезу. Це психофізичний інфантилізм, при якому в дітей більше всього страждає емоційна сфера. Вона є недорозвиненою і відповідає емоційній сфері дітей більш раннього віку. такі діти живі, з яскравими емоціями. Ця категорія ЗПР може бути пов'язана з перенесеними у ранньому дитинстві (переважно на першому році життя) порушенням обмінних процесів. В них переважає ігрова діяльність. Вони не самостійні у проявах своєї поведінки. І труднощі в цієї категорії дітей з ЗПР починаються саме під час початку навчання у школі. Вони не можуть тривало займатися уроками, за рахунок переважання ігрової діяльності та неможливості тривало утримувати увагу. Ця категорія дітей з ЗПР не звикла дотримуватися шкільної дисципліни і важко адаптується до умов шкільного навчання та виховання [39,41].

Соматогенна затримка психічного розвитку зумовлена, як правило, тривалими, хронічними захворюваннями, можливо навіть вродженими вадами, які ослаблюють організм дитини і вона не в змозі опанувати шкільною програмою. Такі діти боязкі, невпевнені у собі. Їм, як правило, батьки все забороняють, а діти потерпають від гіперопіки. Таке відношення до дитини спричиняє «штучний інфантилізм».

Затримка психічного розвитку психогенного походження – це

стан неправильного виховання дитини. Можливо такий стан пов'язаний з соціальним походженням, враховуючи, що порушення психіки зумовлюють викривлений розвиток особистості. Дитина росте безвідповідальною, імпульсивною. Про таку дитину говорять, що вона «без гальм» щодо своїх емоцій та вчинків. Діти не звикли до вольових зусиль, не намагаються працювати, ініціатива щодо будь-якої діяльності в них відсутня. За умови більш жорсткого втручання у виховання такої дитини, можемо спостерігати такі невротичні прояви як тривога, боязкість, відсутність ініціативи [8,36].

Для спеціальної психології, а також медицини найбільшу значущість набуває четвертий клас ЗПР – це ЗПР церебрально-органічного генезу. Цей клас затримки психічного розвитку дуже схожий за клінічною картиною з розумовою відсталістю. Причинами цих порушень частіше всього виступають патологічні пологи, травми та інфекції нервової системи, інтоксикації внутрішньоутробні та у перші місяці життя. Ці причини призводять до зміни у темпах дозрівання мозкових структур, а явища незрілості їх проявляються за рахунок ураження багатьох структур нервової системи. Такі ураження проявляються енцефалопатичними розладами [9,46].

Цей варіант ЗПР являє собою найважчий із варіантів, що визначає інтелектуальну недостатність, емоційну незрілість і так званий «Органічний інфантилізм».

Ця категорія дітей не в змозі опанувати програмою школи, оскільки більше всього їх цікавить ігрова діяльність, хоча ігри в них носять фрагментарний характер, часто ці фрагменти не пов'язані між собою. Емоційна сфера дітей цієї категорії ЗПР характеризується підвищеним настроєм, розгальмованістю, нездатністю до вольового зусилля. Діти не дисципліновані, не дотримуються шкільних вимог, боязкі та тривожні [40].

Емоційна сфера виявляється незрілою, спостерігаються енцефалопатичні розлади. В залежності від домінування у клінічних проявах емоційної незрілості чи інтелектуальних порушень, умовно поділяють дітей на 2 групи:

□ діти з переважаючими явищами органічного інфантилізму, при якому переважають енцефалопатичні розлади у слабкій формі та у формі неврозоподібних явищ ;

□ діти з переважаючими порушеннями пізнавальної діяльності при ознаках пошкодження нервової системи з проявами органічних порушень, а саме – психопатичні та епілептиформні прояви.

Діти другої групи характеризуються більш важкими порушеннями в інтелектуальній сфері, що було визначено за допомогою вербальних субтестів Векслера, тоді як невербальна складова відповідала нормативному розвитку.

Після дослідження за тестами Векслера дітей з порушенням інтелектом та нормативним розвитком, то обидві складові в дітей з порушенням розумового розвитку показали низькі результати. Це свідчення ураження нервової системи, яке цікавим є як для клініцистів, так і для психологів і фахівців-дефектологів, оскільки дає можливість з'ясувати причину порушення розвитку та визначити план корекційної роботи з подальшим прогнозом результату втручання.

Стан вищих психічних функцій дітей з ЗПР досліджувався В.В. Лебединським, О.С. Нікольською, І.Ф. Марковською, які визначали його за декількома параметрами, а саме:

- динамічна організація, основу якої складають процеси рухливості та тонусу нервової системи;
- часткова недостатність деяких коркових функцій як праксис, гнозис, мовлення;
- недостатність регуляторних процесів, які опікуються

програмуванням та контролем усіх психічних процесів [9].

Дослідження стану вищих психічних функцій дітей з ЗПР з порушеннями пізнавальної діяльності та явищами органічного інфантилізму показує значну різницю під час нейропсихологічного дослідження [9,45].

Органічний інфантилізм характеризується динамічними порушеннями, які пов'язані з слабкими процесами рухливості, а відтак зниженням функцій, що проявляється підвищеною стомленістю, зниженням пам'яті, порушеннями письма, читання, недорозвитком мовлення. Контроль за функціями також страждав, хоча діти могли оцінити свої помилки.

Друга група дітей з порушеннями пізнавальної діяльності відрізнялася більш грубими розладами. В них спостерігалися коркові порушення, які відображалися проблемами з гнозисом та праксисом. Вони погано орієнтувалися у просторі, плутали ліву та праву сторони, віддзеркалювали букви на письмі. Проблеми спостерігалися і у мовленнєвій діяльності. Часто це було пов'язано з порушеннями фонематичного слуху. Але означені проблеми швидше всього були вторинними за рахунок основних коркових порушень, що визначалося нейродинамічними розладами [45].

Таким чином, стає зрозумілим природа порушень ЗПР церебрально-органічного генезу. Вона пов'язана з дефіцитом роботи коркових та підкоркових структур та швидкою виснажливістю психічних функцій. При аналізі функцій праксису, гнозису, пам'яті, моторних функцій та інших структурних компонентів психічної діяльності визначається певна парціальність окремих функцій. Це відображається у різних порушеннях в різних дітей. Одні відчують труднощі у мовленні, інші – у проблемах з читанням або проблемах з рахунком.

Така парціальність веде до більш складних психічних новотворів, які формуються на її тлі. Це ще раз підкреслює переконання, що при ЗПР можливий зворотний розвиток на відміну від дітей, які мають інтелектуальні порушення у вигляді розумової відсталості, яка спричиняє порушення мислення, а не його першопричини [28].

1.3. Психологічні засади діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів

Інтелектуальний розвиток – це стан мисленневих процесів у першу чергу. Сприйняття оточуючого світу здійснюється через відчуття, які аналізують, синтезують, абстрагують та диференціюють інформацію, яка потрапляє до суб'єкта. Завдяки діям з предметами стає можливим сприйняття та уявлення про їх властивості та якості. Завдяки чому мислення поділяється на наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне або понятійне. Ці усі форми характеризують індивідуальні властивості інтелекту і мають різне поєднання у дорослих [13].

В дитячому віці мислення формується, починаючи від наочно-дійового. Згодом воно стає наочно-образним, що характеризує шкільний вік, а словесно-логічної форми набуває вже у підлітковому віці. Словесно-логічне мислення є вищою формою мисленнєвого процесу. В дитячому віці сприймання оточуючого здійснюється на наочному матеріалі, тому діти люблять мультиплікацію, телепередачі з казками, книжки з малюнками. Дітям потрібно бачити для того, щоб усвідомити, оскільки маленька дитина не обізнана з дійсністю і сприймання відбувається за рахунок наявних образів. Саме на них формується сприймання та мислення дитини.

Мислення – це не один психічний процес. Він пов'язаний тісно з іншими психічними процесами, а саме: пам'яттю, увагою, мовленням, уявленням. Це і є пізнавальна сфера, яка включає всі процеси і відображає поняття інтелектуального розвитку. Психічні процеси пов'язані між собою і формують розумову працездатність, яка передбачає сприймання, збереження та аналіз вхідної інформації та її реалізацію під час виконання певних завдань та набуття вмій та навичок [38].

З метою визначення стану сформованості психічних процесів та можливостей щодо пізнавальної діяльності, застосовуються діагностичні методики, які вперше були використані А.Біне. Автор вважав, що під час застосування певних методик можна вирізнити дитину з нормативним інтелектом та дитину з недорозвитком.

Згодом на тлі тестів А.Біне розвинулася ціла наука, яка передбачала дослідження усіх складових вищих психічних функцій, а тести стали діагностичним показником стану розвитку цих функцій. Було визначено так званий "коефіцієнт інтелектуальності" (Q), що відповідав віку дітей з нормативним розвитком і відображав порушення розвитку, відповідно до стану інтелекту.

Сьогодні часто використовується тест Д.Векслера, який був побудований на принципах, запропонованих А.Біне. В той же час В.І. Лубовський дійшов висновку, що визначення лише одного показника інтелекту Q недостатньо для діагностики відхилень у розвитку дитини. Він вважав, що даний показник може бути орієнтиром при діагностиці порушень дуже низького рівня, а для визначення межових станів цього одного показника недостатньо. Тому тести Д.Векслера та А.Біне не могли у повній мірі забезпечити діагностику розвитку [38].

Тобто стандартизовані тести являють собою лише кількісний аналіз порушень розвитку. А для повної діагностики, яка б могла

забезпечити створення корекційних програм для дітей з порушеннями в умовах інклюзивно-ресурсних центрів цього недостатньо [18].

Метод "педагогічної оцінки" недоцільний при діагностиці, оскільки він займає тривалий час і обмежений рамками психолого-педагогічного експерименту.

С.Л. Рубінштейн, О.М.Леонт'єв та ін. запропонували діяльнісний підхід до діагностики сформованості психічної діяльності, представивши пізнавальні завдання, які відображають роботу різних психічних функцій у різні вікові періоди, що реально відображає стан розвитку вищих психічних функцій дитини [34].

Особливості мисленнєвої діяльності дитини під час діагностики являють основне завдання спеціальної психології. Спостереження за складовими пізнавальних процесів дозволяє розуміти причини труднощів, які знижують її інтелектуальну діяльність [38].

Складовими мисленнєвого процесу є узагальненість мислення, його глибина, гнучкість, усвідомленість, самостійність та стійкість (З.І. Калмикова, Н.М. Стадненко). Всі ці якості складають процес научуваності, який виявляється у здобуванні нових знань, умінь та навичок. Научуваність дозволяє накопичувати дитині нові знання, здобувати новий досвід. За умовим зниженої научуваності спостерігаються труднощі у навчальній діяльності [3].

Научуваність має велике значення коли ми говоримо про порушення або відхилення у інтелектуальному розвитку дитини. Необхідно встановлювати не лише актуальний розвиток дітей, оскільки діти можуть бути подібними, а зважати на соціальне оточення дитини та відповідність педагогічного впливу [14].

Все це вкладається у теорію Л.С.Виготського, який відмічав первинний дефект та вторинні відхилення у розвитку аномальної

дитини. Взаємовідношення між первинними та вторинними порушеннями дозволяють встановити стан психічного розвитку дитини.

Порушення мозкових структур як первинна ланка спричиняє недорозвинення вищих психічних функцій, які залежать від соціального розвитку дитини. Це спонукає до визначення причин недорозвинення і слугує розумінню проблем навчаності [9].

Необхідним у діагностиці є оцінка того, як дитина виконує завдання, чи користується допомогою дорослих, чи опосередковує свої дії мовленням, чи вміє довести до оточуючих свою здійснену роботу. Таким чином можна діагностувати стан інтелектуальної діяльності. Саме ця методика доцільна при діагностиці затримки психічного розвитку дітей від 6 до 8 років, а враховуючи, що інтелект дітей з порушенням розумового розвитку відстає на декілька років від розвитку дітей з ЗПР, то ця методика може бути застосована в дітей з порушеним розвитком більш старшого віку.

Особливості інтелектуальної діяльності оцінюються за тими труднощами, які спостерігаються в дитини під час виконання завдань. Таких завдань 14 і вони згруповані у блоки. Кожне завдання окремо оцінюється. Методика передбачає сторонню допомогу під час виконання завдань, яка може бути обмеженою або розгорнутою. Кожен вид завдання передбачає виконання попереднього і лише тоді оцінюється дослідником за допомогою бальної системи.

Завдання цієї методики створені таким чином, що імовірність та навченість або попередня запам'ятовуваність повністю виключаються. Це експрес-методика демонструє стан мисленнєвої діяльності дитини, гнучкість мисленнєвих процесів і є ознакою розвитку інтелекту [19].

Результати діагностики будуть відрізнятися за формою затримки психічного розвитку.

В той же час в усіх дітей з ЗПР відмічаються загальні ознаки порушення як у пізнавальній, в емоційній сфері та поведінці [7,20].

Діти з ЗПР не відрізняються за своїми проявами у молодшому віці. Як правило, затримку психічного розвитку частіше всього починаємо спостерігати під час шкільного навчання, коли в дитини спостерігається обмежений словниковий запас, нестійкість пам'яті, несформованість гравельної діяльності, відхилення у поведінці від нормативного розвитку, що утруднює процес сходження у шкільне навчання. Такі риси потребують кваліфікованої допомоги без якої практично більше 50 % школярів, що мають діагноз ЗПР, не досягають позитивного результату [21,40].

При органічному ураженні головного мозку спостерігаємо неврологічну симптоматику, яка може не виявлятися при інших формах ЗПР. Діти цієї групи дуже нагадують дітей з порушеним інтелектом і, як правило, потребують спеціальних додаткових занять у спеціалізованих закладах. Спеціальні загальноосвітні школи напрацювали хороший досвід роботи з таким контингентом дітей і представляють позитивний результат їх розвитку [12].

Всі діти розвиваються за одними й тими ж законами. Таким чином, недорозвиток вищих психічних функцій ми можемо спостерігати в дітей з нормативним розвитком, але на ранніх його стадіях. Діти з ЗПР відрізняються тим, що недорозвиток певних систем в них зберігається більш тривалий час.

1.4. Особливості пізнавальної діяльності дітей із ЗПР

Шкільні труднощі дітей з затримкою психічного розвитку обумовлені не сформованістю пізнавальних процесів. Діти неуважні, часто відволікаються, сприймають матеріал повільніше, ніж діти з

нормативним розвитком, триваліше за норму опрацьовують сенсорну інформацію, що свідчить про сповільненість сприйняття і це при тому, що вони можуть не мати порушень сенсорних систем, а саме: слухової, зорової тощо. За наявності сенсорних порушень, спостерігаються більш значні відхилення як у сприйманні образів, так і в вербальному сприйнятті [35].

Порушення пам'яті в дітей з ЗПР мають вибірковий характер. Це обумовлено порушеннями різних складових пам'яті. Як правило, спостерігаємо порушення довільної пам'яті, яка становить основну причину шкільних труднощів. Дітям важко запам'ятовувати математичні дії, граматичні тексти, вірші, незважаючи на те, що при затримці психічного розвитку переважає, як вважають, механічна пам'ять. В цих дітей наочне уявлення переважає і дозволяє краще засвоювати побачений результат, ніж почуті на слух інструкції [17].

В той же час логічна пам'ять цих дітей відрізняється недосконалістю за рахунок неможливості достатньо змістовно переробляти інформацію.

Мисленнєва діяльність дітей з ЗПР також неоднорідна за сформованістю [38].

У зв'язку з цим діти не можуть здійснювати головні мисленнєві функції: абстрагування, аналіз, синтез, узагальнення. Вони не можуть виділяти головне від другорядного, частину від цілого. Діти не об'єднують загальні властивості об'єктів, порівнюють їх за різними ознаками.

Складнощі виникають під час виконання дітьми мовно-логічних завдань. Це пов'язано швидше за все з важкістю слухового сприймання інструкції. Наочно-дійове мислення в таких дітей на відміну від мовно-логічного страждає менше і дітям легше сприймати побачений матеріал, ніж почутий.

Відчувають труднощі діти і під час порівняння розмірів предметів та їх взаємовідношень. Це говорить про недостатній розвиток перцептивної складової психічних процесів.

Діти з ЗПР відрізняються від нормативного розвитку інертністю мисленневих процесів. В них вони гальмують будь-яке сприйняття. Інертність спричиняє проблеми при переході від однієї форми завдань до іншої. Діти під час роботи застосовують вже напрацьовані форми та системи і перехід до інших викликає в них дуже серйозні труднощі. Вони не можуть регулювати свою поведінку, намагаються уникати труднощів під час навчання, що поєднується з відсутністю бажання логічно мислити [32,38].

Регуляція та саморегуляція поведінки в дітей з ЗПР відсутня.

Усі зазначені компоненти відрізняють дітей з ЗПР від дітей з нормативним розвитком. В умовах загальноосвітніх закладів ці діти стабільно не встигають і лише за умови індивідуального підходу та корекційно спрямованої роботи, яка сьогодні надається цим дітям в загальноосвітніх школах з інклюзивною формою навчання, можливо отримати позитивний результат психічного розвитку.

РОЗДІЛ 2

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ЗПР

2.1. Напрямки корекційної роботи з дітьми з труднощами у навчанні

Діти з ЗПР – неоднорідна група дітей з загальною психічною незрілістю. Більшість з цих дітей мають слабе фізичне здоров'я. в більшості дітей з ЗПР є нереалізовані психічні можливості і таким чином, при наданні дітям цілеспрямованої, диференційованої та спрямованої на порушені психічні функції та емоційну сферу допомоги, можна отримати хороший результат психічного розвитку [29].

Корекційна робота відрізняється своєю різноманітністю. Але існують загальні принципи та методи корекційного втручання, серед яких індивідуальний підхід до кожної дитини, засоби чергування різних завдань за складністю, дозування навантаження, подання дидактичного матеріалу за допомогою яскравої наочності, розвиток мовленнєвої діяльності та

Загальна система корекційної роботи, починаючи з дитячих садочкових груп передбачає передусім піклування про дитину та зміцнення її здоров'я [33].

Тому у всіх дошкільних та навчальних закладах введено режим, який має бути підтриманий батьками і дитина має дотримуватися вдома.

Кількість дітей з затримкою психічного розвитку у групі не повинна перевищувати 10 дітей, тоді як при нормативному розвитку ця кількість має становити 17-18 дітей. Такий охоронний режим спричиняє позитивний вплив на нервову систему дитини і у полі зору вихователя чи вчителя знаходяться усі діти. Створення доброзичливого стилю

спілкування, який буде позитивно впливати на розвиток дитини, залежить від фахівця корекційно освіти. У дошкільних навчально-виховних закладах система роботи з дітьми чітко спланована. У робочому плані передбачаються уроки з фізичного виховання, з ритміки, з навчальних дисциплін, які займають менший обсяг, ніж в дітей з нормативним розвитком. Відпочинок в цих дітей більший за тривалістю, а додаткові заняття мають цілеспрямований характер. Діти знаходяться під наглядом лікарів та психологів.

Особливого значення набуває контакт з сім'єю такої дитини. Батьки краще, ніж хто інший, може знати свою дитину, але не всі батьки розуміють необхідність корекційно спрямованої роботи, яка зможе покращити та розвинути недорозвинені функції. Тому батькам потрібно проводити консультації, надавати практичних порід щодо роботи з відновлення відповідних функцій [32].

Методи, форми та засоби корекційної роботи з дітьми з ЗПР визначають як традиційні, але вони повинні відповідати рівню психічного розвитку дитини. Лише правильно підібрані корекційні вправи зможуть здійснити позитивний педагогічний вплив на дитину.

Реалізація інтелектуальних можливостей дітей з ЗПР повинна здійснюватися на основі активного володіння дітьми предметами та явищами оточуючого світу. Діти повинні вміти володіти сенсорними еталонами та встановлювати взаємозв'язки між предметами та явищами. Розвиток такої взаємодії можливий за умови застосування індивідуального та диференційованого підходів до корекційного втручання. Потрібно вибірково підходити до дітей, які не в змозі опанувати навчальним матеріалом, важко вирішують ті чи інші задачі. Завдання повинні бути посильними і відповідати можливостям дитини. Це стосується індивідуального навантаження, яке є продовженням загальногрупових занять, до повного засвоєння дитиною поданого

матеріалу.

Для досягнення позитивного результату щодо засвоєння навчального матеріалу повинен бути відповідний емоційний фон роботи. Це досягається за умови створення позитивної атмосфери спілкування між дітьми та вихователем у дитячому садку, а також в середині дитячої групи. Необхідним є забезпечення мотивації дитини для опанування навчальними програмами. З цією метою необхідно змінювати методи впливу з навчання та ігрову дидактичну діяльність [1,2,5].

Дитина повинна відчувати задоволення від виконаної роботи, що буде стимулювати її до подальшої діяльності під час виконання більш складних завдань з кожним разом. Мотивувати дитину потрібно зацікавлюючи її у знаходженні в оточуючому цікавого та нового. Діти повинні вербально цікавитися в ровесників та дорослих новим та незвіданим. Таким чином буде розвиватися і мовлення дитини [6,42,43].

Діти задають, як правило, багато запитань і повинні отримувати відповідь на кожне з них [30].

Корекційна робота спрямована на загальний розвиток дитини, але починатися вона має з зацікавлення дитини оточуючим світом. У подальшому відбувається навчання спостережливості, створення проблемних ситуацій, що повинно здійснюватися щодня і ускладнюватися для розвитку.

Фізичне виховання, спорт сприяють розвитку загальної моторики, яка є підґрунтям для розвитку дрібної моторики. Руховий аналізатор контролює всі рухи дитини, здійснює міжаналізаторні зв'язки, сприяє розвитку мовлення [45].

Система рухової корекції спрямована на розвиток пальців верхніх кінцівок з метою підготовки руки до письма. З цією метою використовують систему спеціальних вправ.

Розвиток мовлення дитини також потрібно проводити етапно.

Дитина повинна пояснювати що вона має робити на першому етапі наданого завдання, потім промовляти кожну наступну свою дію, яку вона планує здійснити. Спочатку дитина здійснює це пошепки, а потім починає говорити вголос. Таким чином формується самоконтроль з боку дитини та контроль з боку вихователя або педагога [24].

Навчальні заняття відрізняються за характером і вимагають різного підходу під час їх виконання. Уроки або заняття з математики активізують мислення дитини і на перших етапах розвитку доцільно використовувати ігрову діяльність у вигляді дидактичних ігор, загадок, казок.

Заняття з рідної мови мають на меті розвиток активного словника, вміння спілкуватися, збагачувати комунікативну діяльність. З цією метою також можна застосовувати ті ж самі прийоми. Такий засіб корекції дозволяє сформувати багато навичок та умінь дітей, оскільки вони закріплюють знайоме, напрацьоване на різних заняттях.

2.2. Особливості корекційно-виховного процесу для дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання

Корекційна програма для дітей з ЗПР передбачає введення підготовки до початку занять з метою навчання дітей грамоті. Це здійснюється для того, щоб під час навчання у школі їм було легше опанувати програмою букварного періоду. Частіше всього труднощі опанування програмним матеріалом пов'язані з недостатньою сформованістю мислення дітей з ЗПР, а також порушеннями фонематичного слуху [37].

Розвиток мовлення здійснюється постійно, на всіх предметах, під час індивідуальних занять, виховних годин, позакласної роботи. І, як

вже було сказано, проходить поетапно. Діти повинні постійно чути правильне промовляння звуків і вміти виділяти їх у словах. Таким чином ми формуємо фонематичний слух. Але для оволодіння грамотою, цього недостатньо. Потрібно навчити дитину встановлювати місце звуків у словах, зрозуміти їх послідовність, здійснювати аналіз слів та звуків [13].

Навчання письму здійснюється на основі розвитку дрібної моторики, мисленневих процесів та сформованості мовленнєвої діяльності. Діти відчують труднощі під час оволодіння письмом за рахунок недорозвитку моторних навичок.

Мовленнєвий недорозвиток спричиняє труднощі у оволодінні читанням, яке також починається у до букварний період. Під час навчання у початковій школі діти вивчають алфавіт, на основі якого здійснюється згодом вивчення текстового змісту.

Усі предмети, які вивчаються у початковій школі взаємопов'язані між собою і складають загальні знання та поняття про оточуючий світ. Саме на уроках з ознайомлення з навколишнім світом, діти накопичують та систематизують знання та уявлення про природу рідного краю, про життя людей регіону, про взаємозв'язки між явищами та предметами тощо. Така корекційна спрямованість постійної спеціальної роботи потребує знань та умінь спеціалістів для формування мовлення та мислення дітей [23].

Діти з нормативним розвитком на момент вступу до школи володіють відомостями про величину предметів, їх взаємовідношення, мають уяву щодо форми предметів. Такі поняття зазвичай відсутні в дітей з ЗПР, тому їм потрібний певний період для формування математичних понять, що згодом дозволять опанувати шкільну програму з математики.

Трудове навчання, яке займає ведуче положення у корекційній

роботі з дітьми з порушеним розвитком, так як воно підвищує пізнавальну діяльність, сприяє формуванню мовленнєвого спілкування, розвитку емоційної сфери та формуванню необхідних для життя якостей витривалості, самостійності, самооцінки тощо.

На уроках трудового навчання можливий розвиток міжпредметних зав'язків та розширення кругозору дитини з пізнання оточуючого світу. Під час занять працею стає зрозумілим, що діти з ЗПР не завжди відразу розуміють інструкцію, оскільки не вислуховують її до кінця. Роботу не завжди доводять до кінця. В той же час уроки праці формують ті загальні якості, які є необхідними для розвитку пізнавальної діяльності та опанування усіма іншими предметами навчального циклу. Тобто трудове навчання виконує комплексний корекційний вплив на розвиток дітей з ЗПР [44].

У корекційно-виховний процес дітей з ЗПР включається і формування здорового способу життя, чому сприяють заняття з фізичної культури та спорту. Крім укріплення здоров'я дітей, фізична культура розвиває спритність, швидкість реакції, загальну та дрібну моторику, сприяє гігієнічним навичкам, що загалом дозволяє формувати психофізичний розвиток дитини. Всі уроки з фізичного виховання побудовані таким чином, що поетапно зміцнюють організм дитини і розвивають емоційно-вольову сферу та впливають на всю начальну діяльність [31,33].

Серед форм корекційного впливу передбачено уроки ритміки, зміст яких полягає в удосконаленні рухової сфери дитини, впливу на мисленнєву діяльність, на увагу та інші психічні процеси.

Ритмічні вправи, які супроводжуються музичним супроводом також розвивають рухові навички, крім цього в дітей формується почуття ритму, розвивається музичний слух, а хороша музика формує почуття прекрасного, розвиває естетичний смак. Хороший настрій після

занять з ритміки сприяє кращому засвоєнню програмного матеріалу.

Розглянута корекційна програма забезпечить корекційне спрямування навчально-виховного процесу, оскільки спрямована на усі порушені ланки розвитку та пізнавальної діяльності. Програма корекції для дітей з ЗПР розрахована на більш тривалий час, ніж в дітей з нормативним розвитком. Діти з ЗПР повільніше опановують навчальними дисциплінами, їм потрібно більше часу для засвоєння при тому, що різні групи ЗПР по-різному будуть реагувати на корекційну програму.

Кожна корекційна програма, розрахована на дітей з ЗПР, має попередній розділ, який необхідний для формування загальних уявлень, які відсутні в дітей цієї категорії. Тому необхідним для дітей є знайомство з тими простими речами, які для дітей з нормативним розвитком є знайомими і зрозумілими. В дітей з ЗПР такі прості поняття дозволяють формувати компоненти мисленнєвої діяльності, якими є аналіз, синтез, узагальнення та абстрагування [38].

Під час роботи з дітьми з ЗПР потрібно враховувати їх індивідуальні риси, що забезпечує індивідуальний підхід до кожної дитини.

Загальними принципами корекційної роботи є дозованість поданого матеріалу, збільшення кількості вправ, які розширюють мисленнєві можливості дитини, мотивація до отримання нових знань, формування інтересу до навчання [4,25].

Виховна робота спрямовується на створення позитивної атмосфери у колективі, довірливих стосунків між дітьми та дорослими, залучення кожної дитини до життя колективу, до суспільних взаємодій.

За необхідності дітям надається медична допомога, яка включає як педіатричну терапію, так і фізіотерапію з усіма її складовими, нагляд за виконанням режиму дітьми, а також формує в дитини санітарно-

гігієнічні навички.

Правильно вибудована корекційна програма сприяє всебічному розвитку дитини. За відсутності її або неправильної побудови ми стикаємось з невстиганням дітей та дезадаптацією з перших днів навчальної діяльності. Вчителі, які не звертають увагу на таких дітей, ще більше посилюють стан несформованості вищих психічних функцій, формують негативне відношення дитини до школи, до навчальної діяльності, що складає педагогічну запущеність. Великого значення в цьому випадку набуває правильна діагностика та розподіл дитини у навчальний заклад. Якщо дитину з ЗПР спрямовують у спеціальну школу, це може сприяти обмеженню її соціального статусу і неможливістю отримати повноцінну освіту. Направлення в інклюзивний навчальний заклад з індивідуально-диференційованою корекційною програмою та правильним підходом до дитини з боку вчителів та корекційних педагогів дозволить дитині отримати повноцінну освіту на усунути ті недоліки психофізичного розвитку, з якими вона потрапила до навчального закладу. Тільки правильно сформована корекційна допомога та професійна діяльність вчителя, здатна допомогти дитині засвоїти програму масової школи [6,10,22].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В РЕЗУЛЬТАТІ КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ

3.1. Загальна характеристика проведення дослідження

У дослідженні брали участь учні 4-х класів НВК ЗОШ № 24 м. Херсона. У 4 класах навчається 34 учні, з них – 23 хлопчики та 11 дівчаток.

В експерименті визначалися структурні компоненти пізнавальної діяльності: увага, мислення, пам'ять, що визначали готовність дитини до навчальної діяльності та мотивацію щодо відвідування школи і елементи поведінки, а відтак відношення до навчання.

З метою дослідження групи дітей було застосовано методи Е. Крепеліна для визначення сили нервових процесів та процесів працездатності. На сьогоднішній день методика має досить широкий спектр застосування. Її використовують не тільки для дослідження волі в процесі виконання розумових завдань, але і для визначення якості уваги - його переключення, стійкості, а також темпу психічної діяльності.

Методика "Рахунок по Крепеліну" призначена для роботи з випробовуваними старше молодшого підліткового віку. В результаті проведення психолог має можливість вибудувати графік стійкості уваги і кількості помилок на кожному з етапів роботи і зробити висновки про причини можливих порушень [15,16]. Для визначення стану розумової працездатності та стійкості уваги застосовували «коректурну пробу» з таблицями Бурдона. Обсяг уваги та працездатність визначали за

таблицями Горбова, а переключення уваги за таблицями Шульте-Горбова.

Дослідження складових пам'яті, а саме: образну та вербально-логічну пам'ять визначали за запам'ятовуванням слів та геометричних фігур. Мисленнєві процеси досліджували за трьома методиками: «Визначення суттєвих ознак поняття», «Спільні риси» та «Дорога до будиночків». Відповідно до цих методик виявляли суттєві ознаки понять, рівень процесів узагальнення та відволікання та орієнтацію у просторі [35].

Для визначення мотивації дітей до навчальної діяльності була застосована анкета, а готовність дітей до шкільного навчання визначала поведінка дітей, опір невдачам та їх комунікабельність. Результати готовності визначали за 5-бальною шкалою інтенсивності шкільних якостей [42].

За силою нервових процесів діти були поділені на три групи: з сильним типом сили нервових процесів, з середнім типом сили нервових процесів та з слабким типом.



Рис. 3.1. Розподіл дітей з ЗПР за силою нервових процесів

3.2. Дослідження стану пізнавальних процесів дітей із ЗПР в результаті корекційного впливу

Дослідження стану сили нервових процесів проводили у підгрупах дітей з ЗПР за методикою Е.Крепеліна, яка представляла процеси збудження, гальмування, перемикання нервових імпульсів і показала більш високі показники працездатності, сприйняття, мисленнєвих процесів, пам'яті та уваги в дітей з сильним типом.

Темп та розумової працездатності залежить безпосередньо від сили нервових процесів та їх рухливості. Активність знань здійснюють утворення нових нервових зв'язків у головному мозку, це відображають результати корекційного втручання.

Діти з середнім типом нервових процесів показують нереалізовані можливості, які необхідно розвивати і таким чином переводити стан сили нервових процесів з середнього у сильний тип.

Діти з середнім та слабким типом нервових процесів представили нижчі результати дослідження. Це був вихідний рівень нервових процесів молодших школярів, який представлено в табл.3.1.

Таблиця 3.1

Показники стану нервових процесів в процесі корекції в групі учнів з ЗПР

Група ЗПР методики		Типи НС					
		Сильний n =14		Середній n =12		Слабкий n =8	
		до	після	до	після	до	після
Методика Є.Крепеліна	К праце здатності	0,83	0,85	0,62	1,02	0,44	0,44
		± 0,04	± 0,03	± 0,05	± 0,05	± 0,12	± 0,11
Коректурна проба	Середнє значення	94,3	97,5	92,8	95,8	90,7	91,2
		± 2,84	± 3,24	± 2,7	± 3,61	± 3,44	± 3,63

В процесі корекції, яка полягала у індивідуальному диференційованому підході до дітей з ЗПР та проведенні вправ, спрямованих на підвищення стану активності нервових процесів та психічних функцій, отримали покращення стану відповідно до представлених підгруп.

Коефіцієнт працездатності за методикою Е.Крепеліна підвищився у підгрупах дітей з сильним та середнім типом нервових процесів, тоді як в підгрупі з слабким типом НП він практично не змінився.

Працездатність дітей з сильним та середнім типом також дещо підвищилася в процесі корекційного впливу, відповідно на 3,4 % та 3,2 %, тоді як в підгрупі дітей з слабким типом НС підвищення практично не було (0,55 %). Це свідчить про вже вказані потенційні можливості дітей з середнім типом НС.

Складові уваги дітей визначалися за «Коректурною пробою», «таблицями Горбова» та «Шульте –Горбова» і показали результати, які представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Стан уваги в процесі корекції дітей з ЗПР за типами НС

Група ЗПР методики	Типи НС					
	Сильний n =14		Середній n =12		Слабкий n =8	
	до	після	до	після	до	після
Стійкість у.о.	11 ± 0,7	12,45 ± 0,9	8,3 ± 0,52	9,6 ± 0,73	7,9 ± 0,12	9,2 ± 1,22
Перемикання %	61 ± 5,16	64,7 ± 5,14	63,3 ± 4,9	65,4 ± 5,7	61,4 ± 3,98	63,0 ± 3,93
Обсяг уваги у.о.	23,1 ± 1,77	24,2 ± 0,86	20,9 ± 2,6	23,8 ± 2,9	17,0 ± 2,51	18,2 ± 2,96

З таблиці 3.2. видно дещо інші отримані результати стану уваги дітей усіх трьох підгруп. Стійкість уваги в усієї групи підвищилася в

результаті корекції. Таку ж тенденцію можна спостерігати і при перемиканні та обсягу уваги. Всі три підгрупи дітей показали позитивні результати уваги. Підгрупа дітей з слабким типом в усіх складових уваги показала позитивний результат, що відображає правильно спрямовану корекційну роботу щодо даного компоненту психічних процесів.

Стан складових пам'яті дітей з визначався за трьома вище зазначеними методиками. Результати вихідних даних та корекційної роботи представлені в таблиці 3.3.

З таблиці 3.3. видно зміни складових пам'яті під впливом корекційної роботи. Усі види пам'яті зазнали позитивних змін. Стан механічної пам'яті значно покращився в групах дітей з сильним та середнім типом НП, тоді як діти з слабким типом нервових процесів представили слабкий позитивний результат. Подібна ситуація склалася у підгрупах дітей з сильним та слабким типом НП при дослідженні образної та вербальної складових.

Таблиця 3.3

Стан складових пам'яті в процесі корекції дітей з ЗПР за типами НС

Група ЗПР	Типи НС					
	Сильний n =14		Середній n =12		Слабкий n =8	
	до	після	до	після	до	після
Показники складових пам'яті						
Механічна (числа) у.о.	8,84 ± 0,39	10,2 ± 0,86	6,4 ± 0,52	9,6 ± 0,73	6,7 ± 0,48	7,8 ± 0,56
Вербальна (слова) у.о.	44,6 ± 4,7	48,3 ± 4,68	45,7 ± 4,9	55,4 ± 5,7	35,5 ± 5,64	36,9 ± 5,25
Образно-логічна (фігури) у.о.	76,2 ± 6,47	79,81 ± 6,14	72,5 ± 2,6	78,9 ± 2,9	47,4 ± 4,16	47,6 ± 3,95

Стан вербальної пам'яті був результативним в підгрупах з сильним та середнім типом НП, а діти з слабким типом НП не показали

позитивний результат. Стан образно-логічної пам'яті в дітей з слабким типом НП практично не змінився. Це може свідчити про слабкість утворення додаткових нових нервових зв'язків у головному мозку. За показниками пам'яті дітей з ЗПР з слабкою силою нервових процесів можна прирівняти до дітей з порушенням розумового розвитку.

Стан мисленнєвих процесів відповідно до діагностичного етапу та проведення другого етапу – корекційного втручання було визначено за трьома вище зазначеними методиками. Дані представлено в таблиці 3.4.

У таблиці 3.4., де представлені результати вихідного рівня та корекційної роботи стану мисленнєвих процесів видно значний відрив вихідних даних дітей з сильним та середнім типами нервових процесів від стану мислення дітей підгрупи з слабким типом НП. Відповідно до отриманих результатів корекції за усіма трьома методиками переважає сильний тип НП, але підгрупа дітей з середнім типом представила дуже наближений до дітей з сильним типом НП результат корекції.

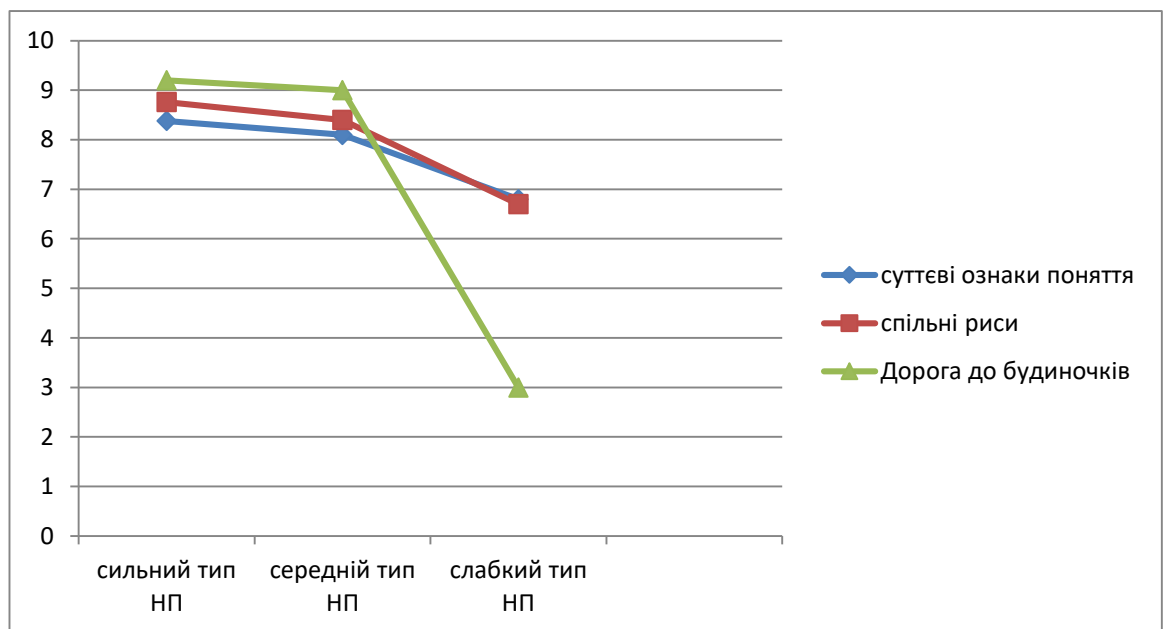


Рис. 3.2. Стан мисленнєвих процесів дітей з ЗПР в процесі корекційного впливу

Практично можна рахувати, що сильним та середній типи НП щодо мисленнєвих процесів йдуть практично паралельно, тобто вони

фактично ідентичні. Діти з слабким типом НП показали достатньо позитивний результат за представленими корекційними методиками.

Результати дітей з сильним та середнім типом нервових процесів можна прирівняти до показників дітей з нормативним розвитком за методиками «Спільні риси» та «Суттєві ознаки поняття». Дещо слабшим був результат дослідження за методикою «Дорога до будиночків» у перших двох підгрупах і досить слабкими були показники дітей з слабким типом НП.

Зважаючи на отримані результати, позитивна динаміка, яка представлена усіма підгрупами дітей свідчить про позитивний корекційний вплив з одного боку, а з другого - про потенційні можливості дітей з середнім типом сили НП.

Таблиця 3.4

Стан мисленневих процесів в результаті корекційного впливу на дітей з ЗПР

Група ЗПР	Типи НС					
	Сильний n =14		Середній n =12		Слабкий n =8	
	до	після	до	після	до	після
Показники стану мислення						
Суттєві ознаки поняття у.о.	7,21 ± 0,78	8,38 ± 0,53	6,72 ± 0,5	8,1 ± 0,62	4,5 ± 1,27	6,8 ± 0,56
Спільні риси у.о.	6,39 ± 1,21	8,76 ± 0,55	7,78 ± 3,4	8,4 ± 3,5	6,3 ± 0,35	6,7 ± 0,59
Дорога до будиночків у.о.	8,42 ± 0,62	9,2 ± 0,58	7,36 ± 2,1	9,0 ± 2,3	4,1 ± 1,73	6,4 ± 1,02

Від рухливості нервових процесів залежить навчальний процес, який неможливий без мотивації до навчання та відповідної поведінки дітей під час навчальної діяльності, тому було здійснено опитування за анкетною діть початкової школи щодо її відвідування. Анкета представлена у додатках.

Відповідно до стану сили НП було з'ясовано мотиваційну складову навчальної діяльності, яка показала бажання відвідувати школу та навчатися певну кількість дітей з ЗПР. Показники рівня мотивації щодо відвідування школи та навчання були визначені за трьома рівнями: високий, достатній та низький.

Згідно даних анкетування, яке проводилося з дітьми трьох типів НП, було отримано наступні результати. Вони представлені в табл.3.5. Діти з сильним типом НП на початку дослідження показали досить високі мотиваційні можливості. Так високий рівень мотивації в дітей з сильним типом НП був визначений в 50 % випадків, що склали половину підгрупи (7 учнів). Достатній рівень мотивації представили 5 учнів, які склали 35,7 %. Низький рівень мотивації в учнів з сильним типом нервових процесів відмічався у двох учнів, які склали 14,3 %.

Таблиця 3.5

Стан мотиваційних процесів в результаті корекційного впливу на дітей з ЗПР

Група ЗПР	Показники рівня мотивації					
	Високий		Достатній		Низький	
	до	після	до	після	до	після
Сильний n =14	50 % (7)	64,3% (9)	35,7% (5)	28,6% (4)	14,3% (2)	7,1% (1)
Середній n =12	58,3% (7)	66,7% (8)	33,3% (4)	25% (3)	8,4% (1)	8,3% (1)
Слабкий n =8	25% (2)	37,5% (3)	37,5% (3)	50% (4)	37,5% (3)	12,5% (1)

Після проведення корекційної роботи та залучення дітей до шкільного навчання в цій підгрупі спостерігалися наступні зміни: кількість дітей з високою мотивацією зросла до 9 учнів (64,3 %), достатній рівень мотивації зменшився на 2 учнів (4), один перейшов у розряд високої мотивації, що склало 28,6 % і ще один учень з низького рівня піднявся на достатній рівень, що становив 7,1%

Підгрупа дітей з середнім типом сили нервових процесів також показала підвищення мотивації. Високий рівень мотивації на початку дослідження спостерігався в 7 учнів, що склали 58,3%. Достатній рівень представили 4 учні – це 33,3%. Низький рівень мотивації в цій підгрупі склав 8,4% – 1 учень. Після проведеної роботи мотивація щодо навчання не дуже змінилася. Високий рівень було зафіксовано у 8 учнів - 66,7%, тобто з достатнього рівня одна дитина перейшла на вищий щабель і тому достатній рівень склав після корекції 25 % (3 учні). В дитини з низьким рівнем мотивації не відбулося змін.

Підгрупа дітей з слабким типом нервових процесів показала непогані результати після корекційного впливу. Так, високий рівень мотивації показали 3 дитини (37,5%), до корекції було 25 %. Достатній рівень мотивації представили 4 учні (до корекції 3), що змінило відсотковий показник з 37,5% на 50%. У зв'язку з такими змінами зменшилися показники низького рівня мотивації з 37,5% (3) до 12,5% (1).

Як правило, відповіді на запитання анкети в усіх майже дітей зводилися до бажання поспілкуватися з однолітками. в декого – з друзями, але не всі діти даної групи мали у класі друзів. Навчальна діяльність зацікавила більше дітей з сильним типом нервової системи, які отримували хороші оцінки та були заохочені вчителями та батьками.

Якщо проаналізувати всю групу в цілому за вмотивованістю до відвідування школи, можна зазначити, що мотивація в дітей з ЗПР знаходиться на достатньому рівні, а низький рівень мотивації показують поодинокі учні, переважно з слабким типом нервової системи.

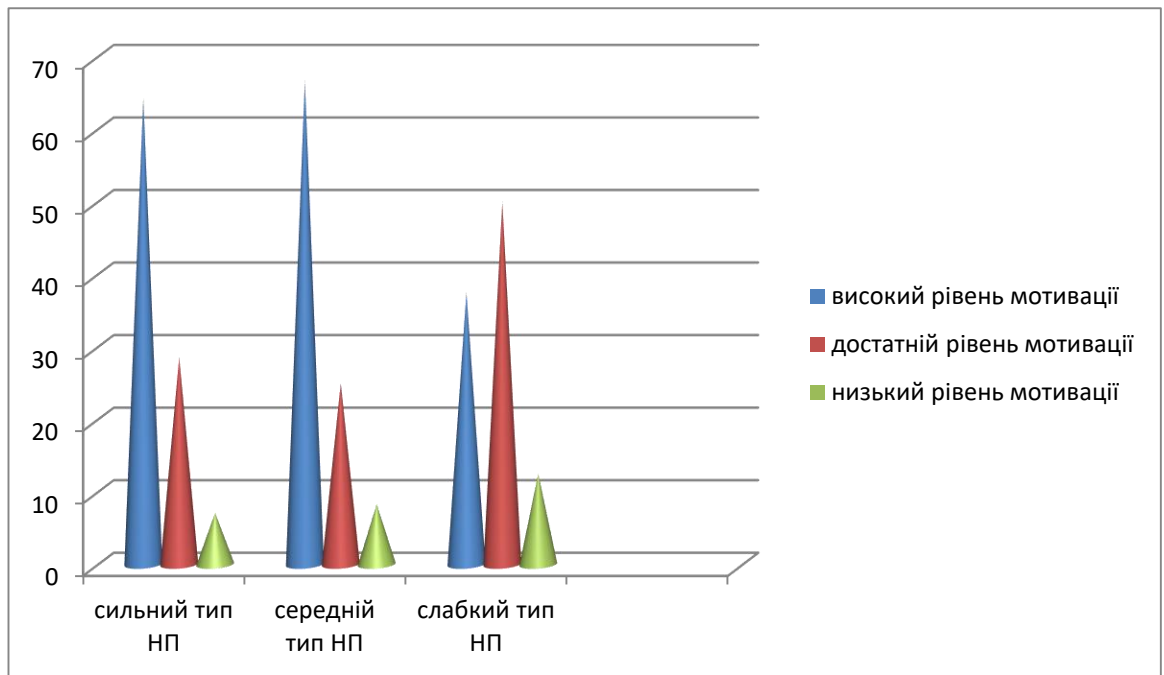


Рис. 3.2. Стан мотивації дітей з ЗПР в процесі корекційного впливу

Поряд з дослідженням мотивації відбувалося спостереження за поведінкою учнів.

Готовність до навчання визначається опором до невдач, комунікабельністю та станом поведінки, працездатністю та вмінням комунікації.

Поведінка дітей також залежала від стану сили нервових процесів. Вона була співвіднесена з станом мотивації до навчання.

Діти з сильним та середнім типом нервових процесів показали досить високі результати щодо стану складових їх уваги, досить високого рівня поведінкових реакцій та працездатності, що були виявлені за методиками «Корекційні таблиці». Всі ці дані свідчать про готовність дитини до шкільного навчання.

Показники, отримані в результаті спостереження за дітьми під час занять, ігор та позакласної роботи свідчать про те, що діти під час проходження навчання вже через деякий час сприймають себе у якості

школяра. Вони більш мотивовані, про що свідчать результати дослідження.

Середні показники поведінки до корекції представлені у вигляді таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Середні показники поведінки дітей з ЗПР до корекції

Типи сил НП	Показники поведінки				
	Опір невдачам	Відношення до труднощів	Поведінка	Працездатність	Комунікабельність
Сильний n=14	3,6 ± 0,2	4,12 ± 0,19	4,25 ± 0,21	3,9 ± 0,22	3,85 ± 0,23
Середній n =12	3,43 ± 0,21	3,54 ± 0,26	3,77 ± 0,27	3,6 ± 0,22	3,55 ± 0,26
Слабкий n = 8	3,07 ± 0,3	3,42 ± 0,28	2,98 ± 0,26	2,8 ± 0,34	2,63 ± 0,35

Діти з сильним типом НП відрізняються від двох інших підгруп за своєю поведінкою, комунікабельністю та опором до виникнення невдач.

Підгрупа дітей з середнім рівнем НП за деякими показниками, а саме: опором до виникнення невдач, працездатністю та комунікабельністю за показниками наближується до підгрупи дітей з сильним типом НП, що швидше всього пов'язано з потенційними можливостями цієї групи щодо навчання.

Діти з слабким типом НП показують слабкі результати. В той же час усі вихідні дані корелюють з станом мотивації на початку навчання.

Після проведеної корекційної навчальної роботи було здійснено подібний зріз поведінкових реакцій для порівняння, а також для усвідомлення результатів корекційного впливу. Після аналізу результатів, їх було оформлено у вигляді таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Середні показники поведінки дітей з ЗПР після корекції

Показники поведінки	Період впливу	Стан сили НП		
		Сильний тип n = 14	Середній тип n = 12	Слабкий n = 8
Опір невдачам	до	3,86 ± 0,2	3,43 ± 0,21	3,07 ± 0,3
	після	4,15 ± 0,16	3,89 ± 0,15	3,3 ± 0,2
Відношення до труднощів	до	4,12 ± 0,1	3,54 ± 0,26	3,42 ± 0,28
	після	4,87 ± 0,11	4,01 ± 0,13	3,67 ± 0,21
Поведінка	до	4,25 ± 0,21	3,77 ± 0,27	2,98 ± 0,26
	після	5,0 ± 0,12	4,56 ± 0,42	3,2 ± 0,13
Працездатність	до	3,9 ± 0,22	3,6 ± 0,22	3,55 ± 0,26
	після	4,6 ± 0,14	4,3 ± 0,12	3,68 ± 0,1
Комунікабельність	до	3,85 ± 0,23	3,55 ± 0,26	2,63 ± 0,35
	після	4,12 ± 0,1	4,0 ± 0,14	3,1 ± 0,21

За кількісними показниками можна бачити зміни поведінки дітей після корекційної роботи.

Особливо значні зміни у поведінці відбулися саме у дітей з середнім типом сили НП.

Підгрупа дітей з сильним типом сили НП показала наступні зміни. Опір невдачам підвищився у цій підгрупі на 7,51 %. Відношення до труднощів підвищилося на 18,2 %. Це свідчить про наполегливість дітей даної підгрупи до тих навантажень, які були запропоновані під час навчання і вони змогли з ними справитись. Поведінка дітей також змінилася, вона підвищилася на 17,5 %, що дало змогу опанувати програмою, яка була запропонована цим дітям. Вони були більш зосереджені та витримані. Відповідно до поведінки підвищилася і працездатність дітей даної групи на 17,9 %. Діти з даним типом сили НП

відрізнялися досить високою комунікативною активністю на початку навчання, швидше всього тому комунікативність в цій групі підвищилася лише на 7 %.

Підгрупа дітей середнім типом сили НП показала досить високі результати по всіх параметрах дослідження. Так, опір до труднощів в дітей цієї підгрупи збільшився на 13,4 %. Відношення до труднощів – на 13,3 %. Поведінка цих дітей підвищилася на 21 %, навіть більше, ніж в підгрупі з сильним типом сили НП. Відповідно до поведінки підвищилася і працездатність дітей на 19,4 %. А комунікабельність, яка була значно меншою на початку навчального року, підвищилася на 12,7 %. Порівнюючи ці дві підгрупи дітей, можна сказати, що діти з середнім типом сили НП майже наздогнали дітей з сильним типом НП, тобто вони представили реалізацію своїх потенційних можливостей, що свідчить про правильно спрямовану на розвиток основних психічних функцій та реалізовану корекційно-навчальну програму.

Підгрупа дітей з слабким типом сили НП показала позитивний, але не надто значущий результат корекційної роботи. Опір до труднощів в дітей даної підгрупи зріс на 7,49 %. Відношення до труднощів показало зростання результату на 7,3 %, що позитивно відобразилося на поведінці дітей, яка підвищилася на 7,4 %. Втім працездатність покращилася дуже слабо – на 3,7%, що свідчить про недостатню корекційну роботу для дітей даної підгрупи і вимагає окремого диференційованого підходу для цих дітей. Комунікабельність цієї підгрупи зросла більше, ніж в обох попередніх групах. Вона підвищилася на 17 %, що свідчить про те, що діти цієї групи знайшли спільну мову з усіма іншими дітьми і спілкування з ними приносить їм задоволення, а відтак розвиває мотивацію щодо відвідування школи. І така тенденція зміни поведінки дітей з ЗПР переконує у правильному корекційному підході до дітей усіх типів НП, лише вимагає більшої

уваги до дітей з слабким типом сили НП, дещо посиленого корекційного втручання та більш тривалого часу щодо корекційної роботи.

В той же час, отримані дані дозволяють зробити висновки щодо корекційної допомоги дітям з ЗПР.

Діти з затримкою психічного розвитку вимагають більш посиленої уваги до свого розвитку, ніж діти з нормативним розвитком. Вони потребують розробки індивідуальних, диференційованих програм корекції, спрямованих на усі ланки психічного розвитку. Дехто з дітей потребує медичної допомоги. В таких випадках, до створення корекційної програми розвитку залучають медичних працівників.

Враховуючи те, що програма, як правило, складається під час діагностики в інклюзивно-ресурсних центрах, саме тоді і підключаються до створення індивідуальної програми всі необхідні фахівці. Тому вчителі у школі по мірі необхідності коректують вже готові програми впливу, враховуючи просування дитини під час навчання у школі.

Таким чином, проаналізувавши корекційну роботу ми можемо умовно визначити підгрупи дітей за способом та швидкістю засвоєння навчальної програми.

Першу групу складають діти з ЗПР, які досить швидко засвоюють навчальний матеріал, в них спостерігається достатній рівень працездатності. Вони добре адаптуються до шкільних умов і мають високий рівень комунікативних здібностей. Тобто це діти з сильним типом сили нервових процесів, які при правильно сформованій корекційній програмі швидко переходять у розряд дітей з нормативним розвитком.

У другу групу увійшли діти, що мали середній тип сили НП, але високі скриті психофізіологічні можливості і за вдалої корекційної

програми змогли розкрити їх і досить швидко опанувати навчальним матеріалом, підвищити комунікативний рівень та поведінкові реакції.

Третю групу склали діти з ЗПР з слабким типом сили нервових процесів, в яких виявилася низька працездатність, яка і після корекції не значно підвищилася. В той же час підвищилася комунікативність дітей цієї групи, що свідчить про розвиток їх мовлення та взаємодію з оточуючими.

ВИСНОВКИ

1. Діти із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку потребують пильної уваги та індивідуального диференційованого корекційного підходу. Подібну практику мають загальноосвітні школи з інклюзивною формою навчання.

2. Характер затримки психічного розвитку залежить від сили нервових процесів і вимагає психологічної підтримки відповідно до групи дітей з слабким типом сили НП, яка потребує додаткової уваги.

3. В залежності від типу дітей з ЗПР спостерігаємо і рівень засвоєння навчального матеріалу. Корекційна робота тому має бути спрямована на розвиток основних психологічних функцій, когнітивних процесів, які формують навчальну діяльність.

4. Увага має приділятися сформованості мотиваційного компонента, який безпосередньо буде пов'язаний з поведінковими якостями.

5. Великого значення набуває діагностика дітей з ЗПР з метою виявлення можливостей щодо навчання, яка здійснювалася за методиками визначення компонентів пізнавальної діяльності.

6. Проведені дослідження показали позитивний результат підвищення рівня компонентів пізнавальної діяльності у групах дітей з сильним та середнім типами сили НП. В той же час підгрупа дітей з слабким типом сили НП потребує посиленої корекції та більш тривалого часу впливу для отримання позитивного результату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Бабяк О. О. Особливості комунікативної діяльності у школярів із ЗПР [Електронний ресурс] *Практична психологія в інклюзивному середовищі : матеріали I Всеукр. наук. інтернет-конф.* (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лют. 2019 р.) / МОН України [та ін. ; відп. ред.: В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля]. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 53-56. режим доступу: URL: <https://cutt.ly/vpXo2rM>
- 2.Большакова, І. Формування мотивації до навчання. *Початкова освіта*. 2015. № 6. С. 21—32.
- 3.Бочелюк, В. Й., Бочелюк В. В. Методика та організація наукових досліджень із психології: навчаль. посібник . К. : Центр учб. літ., 2008. 360 с.
- 4.Бужинецька К. Проблема мотиваційної готовності дошкільників із затримкою психічного розвитку до шкільного навчання [Електронний ресурс] *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки ; [редкол.: Засенко В. В. та ін.].* К., 2017. Вип. 13. С. 318–322 Режим доступу: URL: <https://cutt.ly/epZ8p7c>
- 5.Гладун О. Д. Готовність дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку до навчання в школі [Електронний ресурс] / *Актуальні питання корекц. освіти*. 2018. Вип. 12. С. 72-86. Режим доступу: URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_12_9
- 6.Кікоть, О. Мотивація пізнавальної діяльності молодших школярів. О. *Початкова освіта*. 2015. № 20. С. 9—19.
- 7.Компанець Н. М. Формування довільної поведінки у молодших школярів із затримкою психічного розвитку : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2004. 20 с.

8.Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка) : навчально-методичний посібник / укл. О.В. Гаяш. Ужгород, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 255 с.

9.Кочерга, О., Назарова Л. Вплив психофізіологічних можливостей учня на результат навчання. *Початкова школа*. 2015. № 3. С. 7–9.

10.Кузьо, О. Пізнавальні інтереси молодших школярів. *Початкова освіта*. 2015. № 21. С. 39–55.

11.Лебединська, К. С. Клінічна систематика ЗПР. *Журнал невропатології і психіатрії ім. С. С. Корсакова*. 1980. № 3. 34с.

12.Логвінова І. П. Зміст психокорекційної роботи з розвитку особистості молодших школярів із затримкою психічного розвитку у початковій школі. *Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць Інституту педагогіки НАПН України* / за наук. ред. О. М. Топузова та ін. – вип. 17. К. : Педагогічна думка, 2016. С. 209–218.

13.Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : в 2 т. К. : Форум, 2002. Т. 1. 319 с.

14.Малина О. Г. Особливості психологічної допомоги дітям із ЗПР [Електронний ресурс] *Проблеми сучас. психології*. 2018. – № 1. С. 91-97. Режим доступу: URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2018_1_16

15.Мартиненко, С. Діагностичні методики вивчення внутрішнього стану дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Початкова школа*. 2017. № 3. С. 50– 52.

16.Методика корекційної роботи з дітьми, які мають вади розумового розвитку. Методика навчання учнів 1-4-х класів спеціальної школи : навчальний посібник / за ред. О.В.Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Друк-Сервіс, 2011. 312 с.

17. Міщенко І. В. Психологічні особливості пам'яті у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс]. *Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика* : зб. тез V регіон. наук.-практ. конф. (19 трав. 2017 р., м. Запоріжжя) / МОН України, Департамент освіти і науки ЗОДА, КВНЗ «Хортиц. нац. навч.-реабілітац. акад.» ЗОР ; [редкол.: Нечипоренко В. В. та ін.]. Запоріжжя, 2017. С. 163-165. Режим доступу: URL: <https://cutt.ly/DpZ5VfD>

18. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

19. Миронюк, С. Подолання причин неуспішності в учнів молодших класів. *Завуч. Шкільний світ*. 2014. № 16. С. 1– 24 (вкладка).

20. Назаревич В. В. Поведінкові особливості соціально дезадаптованих дітей із ЗПР. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. Київ. 2004. Вип. 5. С. 267–270.

21. Назаревич В. В. Психологічні особливості корекції поведінки соціально дезадаптованих дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.08; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2005. 20 с.

22. Омельченко І. М. Особливості психологічних меж хронотопу комунікативної діяльності у взаємодії з однолітками у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013 №3 (67). С. 54–58.

23. Омельченко І. М. Концептуально-методичні підходи до розвитку мовленнєвої діяльності та спілкування в підлітків і юнаків із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і*

виховання. 2017. № 1 (81). С. 48–59.

24.Омельченко І. М., Сак Т. В., Прохоренко Л. І., Логвінова І. П., Бабяк О. О. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (проект) / *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. №3 (75). С. 7–17.

25.Омельченко І. М. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти [Електронний ресурс]: [рек. наказом МОН № 802 від 24.07.2018 р.] / Омельченко І. М., Федорович Л. О. – К., 2018. – 162 с. – URL: <https://cutt.ly/hpXyTVi>

26.Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. / С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвєєва. КПНУ ім. І. Огієнка, 2010. 264 с.

27.Савчук Л. О. Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку: дис... канд. пед. наук: 13.00.03 Інститут спеціальної педагогіки АПН України. К., 2006. 258 с.

28.Сак Т. В., Прохоренко Л. І., Омельченко І. М., Логвінова І. П., Бабяк О. О. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (проект). *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. №3 (75). С. 7–17.

29.Сак Т. В. Психолого-педагогічна типологія затримки психічного розвитку та її реалізація в організації корекційного навчання [Електронний ресурс]. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія*. 2017. Вип. 33. С. 164-169. Режим доступу:URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_33_29

30.Сак Т. Організація навчання школярів із затримкою психічного розвитку різних психолого-педагогічних типів. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 13-20. Бібліогр.: 8 назв.

31.Самофалова, Л. Психологічний супровід першокласників: семінар для вчителів. *Психолог.* 2014. № 19. С. 29 -35.

32.Семенцова О. М. Теоретичні уявлення про затримку психічного розвитку та визначення напрямків корекційної допомоги дітям в умовах інклюзивної освіти [Електронний ресурс]. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія.* 2019. Вип. 37. С. 111-120. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2019_37_17

33.Стадник, О. А. Програма з адаптації: корекційно-розвивальна програма . *Основи здоров'я.* 2018. № 3. – С. 27–39.

34.Степанюк Д. В., Шпак С. Г. Дослідження психологічних особливостей дітей із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс] *Соц.-гуманітар. вісн.* 2018. Вип. 2. Окремі програми, уроки та заняття для дітей з ЗПР. – С. 13-15. – URL: <https://cutt.ly/jpXholy>

35.Сташко, Ж. Прийшов учитель до школи...: проблеми адаптаційного періоду та методичний супровід. *Завуч. Шкільний світ.* – 2017. № 20. С. 10 –24.

36.Тарасюк С. О. Формування соціально-комунікативної активності дітей із затримкою психічного розвитку в процесі корекційного навчання : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08; Ін-т дефектології АПН України. К., 1999. 19 с.

37.Ткачук Т. А. Особливості корекції затримок психічного розвитку дітей [Електронний ресурс] *Практична психологія в інклюзивному середовищі : матеріали I Всеукр. наук. інтернет-конф.* (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лют. 2019 р.) / МОН України [та ін. ; відп. ред. В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля]. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 109-115. URL: <https://cutt.ly/ҮрХezus>.

38.Ужченко І. Ю. Особливості формування наочно-образного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку

засобами конструкторської діяльності: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2008. 22 с.

39.Федченко, Л. Успішна адаптація першокласників: створення оптимальних умов. *Психолог.* 2014. № 6. С. 18–25.

40.Цапенко С. А., Кравченко А. І. Загальна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс]. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукр. заочн. наук.-практ. конф.* (15 лют. 2018 р., м. Суми). – Суми, 2018. – С. 44-48. – URL: <https://cutt.ly/2pXrpKm>

41.Черноморець, В., Кауліна Н., Буркіна Н. Непросте життя першокласників: моніторинг в освіті. *Управління освітою.* 2014. № 11. С. 9–13.

42.Шищенко, В. О. Формування в молодших школярів позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності. *Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; [редкол.: А. В. Троцько та ін.].* Харків: ХНПУ, 2016. Вип. 39. С. 152–157.

43.Шищенко, В. О. Формування в учнів початкової школи позитивної мотивації до навчання: теоретичний аспект. *Рідна школа.* – 2016. № 4. С. 76–80.

44.Щерба Т. В. Адаптація дітей до школи з затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс]. *Психологія: реальність і перспективи.* 2018. Вип. 11. С. 192-197. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2018_11_37

45.Яковлева, С. Д. Вплив корекційно-розвивального навчання на динаміку нейропсихологічних процесів у дітей з вадами інтелекту. *Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка; Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.* – Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2013. Вип. 21 С. 791-798.

46.Яковлева, С. Д. Поняття «оптимізації» навчальної діяльності дітей з вадами розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць*. К. : Університет «Україна», 2013. № 10 (12) С. 140 – 148.

**Методика комплексного психологічного дослідження
психічного стану дітей вадами розвитку**

Оцінка якостей уваги

Увага не належить до властивостей особистості, приймаючи участь у практичній діяльності регуляції та контролю будь-якої діяльності людини. В той же час увазі приділяється велике значення у шкільній психодіагностиці для визначення причин неуспішності, при аналізі навчальної діяльності. Увага має певні характеристики, серед яких стійкість, розподіл та переключення.

Визначення стійкості уваги проводили за коректурними таблицями Б.Бурдона.

Методика проведення: Експериментатор роздає дітям по одній таблиці Б.Бурдона та пропонує після команди «Почали» переглядати рядки букв та викреслювати (вертикальною рисою) літери «К» та «Н». Психолог попереджує, що через кожну хвилину буде зупинка, коли треба буде відмітити літеру, на якій зупинилася дитина (наприклад, поставити «галочку»). Дослідження триває 4 хвилини.

Обробка результатів: Експериментатор підраховує показники стійкості уваги за формулою:

$$Q = \frac{S^2}{m}$$

де, Q- стійкість уваги, S- кількість рядків, які переглянула дитина;
m - кількість помилок.

Якщо результат в межах: 0-6 – низький рівень стійкості уваги;
7-12 – середній рівень стійкості уваги;

13-19 – високий рівень стійкості уваги

Визначення обсягу уваги проводили за таблицями Горбова.

Методика проведення: Дитина повинна знайти цифри від 1 до 25 якомога швидше і вказати на них указкою. Час виконання заноситься по кожній з 4 таблиць. Підраховується загальний час пошуку цифр і результати співставляються з шкалою переводу показників обсягу уваги у шкальні оцінки. (див. табл.). Обробка результатів:

Шкальні оцінки	Обсяг уваги	Шкальні оцінки	Обсяг уваги	Шкальні оцінки	Обсяг уваги
19	Менше 115	12	165-175	5	375-405
18	–	11	175-195	4	405-455
17	115-125	10	195-215	3	–
16	125-135	9	215-235	2	–
15	135-145	8	235-265	1	Більше 455
14	145-155	7	265-335		
13	155-165	6	335-375		

Шкала оцінювання

K = 80-100% – низький рівень обсягу уваги;

K = 40-80% – середній рівень;

K = 1-40% – високий рівень обсягу уваги.

Методика «Чорно-червоні таблиці Шульте-Горбова» діагностує рівень переключення уваги та розумову працездатність. Дослідження проводилось індивідуально, окремо з кожним учнем молодших класів.

Таблиці володіють рівним ступенем труднощів, практично не запам'ятовуються і тому можуть використовуватися повторно. Методика виявляє інертність психічних процесів [84].

Досліджуваному надавався бланк „Чорно-білі таблиці Шульте-Горбова” і пропонувалося відшукати та показати на таблиці числа від 1 до 25 у порядку зростання. Фіксувався час на виконання кожної з чотирьох таблиць і вираховувався середній час виконання однієї таблиці. Загальна норма часу на виконання однієї таблиці для дітей

даного віку – 45 секунд – 1 хвилина.

Етапи проведення:

- 1) чорні числа від 1 до 5, червоні – від 24 до 20;
- 2) чорні числа від 6 до 10, червоні – від 19 до 15;
- 3) чорні числа від 11 до 15, червоні – від 14 до 10;
- 4) чорні числа від 16 до 20, червоні – від 9 до 5;
- 5) чорні числа від 21 до 25, червоні — від 4 до 1.

Обробка результатів: Показник переключення уваги $A = T - C$,

де T та C бальні оцінки часу та кількості помилок, які підраховуються за таблицею.

Для порівняння з показниками інших властивостей школяра таких, як переключення уваги та обсяг уваги, бальні оцінки продуктивності та точності уваги складаються в інтегральний показник $A = B + C$, де B і C – бальні оцінки продуктивності та точності уваги за таблицею.

Якщо $A = 33-45$ балів – високий рівень перемикання уваги;

$A = 16-32$ балів – середній рівень;

$A = 4-15$ балів – низький рівень перемикання уваги

Оцінка стану пам'яті

Дослідження цілого ряду авторів [57; 113; 359; 360] показали, що пам'ять як короткочасна, так і довготривала, адекватно характеризує стан ВНД і працездатність людини, а також є одним з важливих психологічних компонентів її розумової діяльності.

В.І. Вороновська за результатами досліджень виявила, що 30-секундна експозиція тестових карточок із 30-секундним відставанням сприяла найбільш чіткому прояву індивідуальних особливостей функції пам'яті [115].

В дослідженні використовували методики запам'ятовування двозначних чисел, слів та геометричних фігур.

Тест визначення запам'ятовування двозначних чисел

Методика проведення. Експериментатор надає інструкцію: «На плакаті написані 12 пар чисел (плакат демонструється 30 сек.)».

Набір чисел: 16, 23, 47, 92, 78, 36, 32, 59, 53, 14, 89, 64

Подивіться на ці числа уважно. Коли я сховаю плакат, ви напишете ті пари чисел, які запам'ятали.

Оцінювання результатів.

Відтворення на першому етапі дослідження свідчить про добру механічну слухову пам'ять. Правильно відтворенні 8–9 пар чисел на другому етапі дослідження свідчать про належний рівень зорової механічної пам'яті.

Визначення запам'ятовування слів та геометричних фігур.

Методика запам'ятовування 10 слів дозволяє зручно аналізувати результати виявлення наявності звуження обсягу уваги [57].

Інструкція: «Вам показуватимуть одну за одною геометричні фігури (слова). Необхідно запам'ятати їх та за моєю командою намалювати (записати) їх. Виконувати завдання треба швидко та без помилок». Час на пред'явлення одного елемента –2 сек., перерва між пред'явленнями – 1 сек. Експериментатор фіксує час відтворення (T), кількість правильно відтворених елементів (c), кількість пропущених елементів (n) та кількість помилок (m).

Оцінювання результатів: Визначається основний показник продуктивності пам'яті (окремо на відтворення слів та геометричних образів)

C- m

B = ————— × 100%

C+n

На час у секундах надається поправка в балах за таблицею:

Геометричні фігури		Слова	
Час у секундах	Поправка у балах	Час у секундах	Поправка у балах
менше 5	+1	менше 4	+1
5-25	0	4-13	0

26-35	-1	14-17	-1
понад 36	-2	понад 17	-2

Визначається показник короткочасної пам'яті (A), який поєднує показник продуктивності пам'яті (B) та час відтворення з урахуванням поправки (T) за формулою $A = B + T$.

A_1 - показник короткочасної пам'яті на слова (вербальна пам'ять).

A_2 - показник пам'яті на геометричні фігури (образна пам'ять).

Для зіставлення показників образної та вербально-логічної пам'яті здійснюється переклад у стандартні бали за таблицею:

Види пам'яті	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Образна пам'ять на фігури	≥ 90	59-90	≤ 59
Вербально-логічна пам'ять	≥ 65	33-65	≤ 33

Оцінка мислення

Мисленнєві процеси напряму залежать від стану та розвитку вищої нервової діяльності. Для визначення стану мислення в експериментальних групах використовувалися наступні методики: виділення суттєвих ознак поняття, виключення зайвого предмету та методика «Схематизація. Дорога до будиночків» за Бардіною Р.І.

Виділення суттєвих ознак поняття

Застосовується для виявлення здатності дитини до виокремлення суттєвих ознак поняття. Вік обстежуваних: 5-10 років. Кількість завдань- 12. Час виконання — без обмежень. Обладнання: картки зі словами, бланк.

Дитині надаються картки із словами. В кожному завданні пропонується підібрати два слова, що позначають суттєві ознаки виділеного поняття.

1. *Сад* (рослини, садівник, собака, паркан, земля).
2. *Річка* (берег, риба, рибалка, водорості, вода).
3. *Місто* (автомобіль, будинок, велосипед, натовп, вулиця).
4. *Сарай* (сіновал, кінь, дах, худоба, ставні).
5. *Книга* (малюнок, війна, папір, любов, текст).
6. *Гра* (карти, гравці, штрафи, покарання, правила).
7. *Спів* (дзвін, мистецтво, голос, аплодисменти, мелодія).
8. *Читання* (очі, друк, книга, картинка, слово).
9. *Кубик*(кути, креслення, сторона, камінь, дерева).
10. *Лікарня*(приміщення, сад, лікар, радіо, хворі).
11. *Ділення* (клас, ділене, олівець, дільник, папір).
12. *Медаль*(оркестр, змагання, перемога, стадіон).

Особливості проведення тестування

Інструкцію дають на прикладі першого рядочка слів. Якщо дитина не вміє читати, слова їй зачитує психолог, якщо уміє, то дитині дається карточка (або карточки) із рядами слів. Дитині кажуть: «Подивись уважно на (прослухай уважно) перший рядочок слів. Головне серед цих слів — сад. Серед інших слів є два, без яких сад існувати не може. Подумай і підбери ці слова, поясни свій вибір». Якщо дитина справляється із завданням, то в бланку фіксується правильність відповіді (в третій колонці ставиться один бал) і робота продовжується.

Якщо дитина не справляється із завданням, то їй дається пояснення: «звичайно, і садівник, і собака, і навіть паркан потрібні саду, але якщо не буде землі та рослин, то й садівнику ні за чим буде доглядати, собаці нічого буде охороняти, а парканові — оточувати, тому найважливіші для саду — земля і рослини». Більше пояснень не дається, а всі «нестандартні» і неправильні відповіді з поясненнями дитиною свого вибору фіксуються в другій колонці бланку.

Правильні відповіді: земля – рослини, вода – берег, вулиця – будинок, дах – стіни, папір – текст, гравці – перемога, голос – мелодія, очі – друк, кути – сторона, лікар – хворі, ділене – дільник, змагання м перемога.

Особливості оцінювання: зазвичай, як правильна оцінюється стандартна відповідь, тобто два пов'язаних слова. Однак тест дає змогу звернути увагу на дітей з особливими проявами сприймання світу.

Шкала оцінювання (за Марцинківською Т.Д.)

11 – 12 балів – підвищений рівень здатності до виділення суттєвих ознак понять;

8 – 10 балів – звичайний рівень розвитку;

5 – 7 балів – дещо знижений рівень розвитку, потребує корекційної роботи;

0 – 4 балів - причини зниження рівня розвитку потребують додаткового вивчення і при повторенні результатів на матеріалі інших тестів – консультування з дефектологами та лікарями.

Методика « Виключення зайвого предмету »

В процесі виконання дитиною експериментального завдання найбільш простим видом допомоги є звернене до неї прохання повторити сказане з метою притягнути увагу до дії, яка нею проводиться.

Методика «Виключення зайвого предмету» виявляє також рівень процесів узагальнення та відволікання, вимагає від дитини логічного доведення своїх рішень, чіткості формулювань. Оскільки вона мала за обсягом та короткочасна, то у меншому ступені, ніж класифікація предметів, викликає втомлюваність [463].

Дана методика дозволяє судити про рівень процесів узагальнення та відволікання, про здатність виділяти суттєві ознаки предметів або явищ [84]. Застосовується для визначення здатності до абстрагування, оперування вербальними поняттями.

У кожному завданні пропонується чотири слова, із яких три об'єднані смисловим зв'язком, а одне – зайве. Вік обстежуваних: 6–10 років. Кількість завдань– 12. Час виконання: без обмежень. Обладнання: картки, бланк.

1. Стіл, ліжка, підлога, шафа.
2. Молоко, вершки, сало, сметана.
3. Черевики, чоботи, шнурки, валянки.
4. Молоток, кліщі, пила, цвях.
5. Солодкий, гарячий, гіркий, кислий.
6. Береза, сосна, дерево, дуб.
7. Літак, віз, людина, корабель.
8. Василь, Федір, Семен, Петренко.
9. Сантиметр, метр, кілограм, кілометр.
10. Токар, вчитель, лікар, книга.
11. Глибокий, високий, світлий, низький.
12. Годинник, барометр, термометр, аероплан.

Особливості проведення тестування

Інструкцію дають на прикладі першої серії слів. Якщо дитина вміє читати, їй дають карточку зсловами. Якщо читати ще не вміє, слова для неї *зачитує* експериментатор, пояснивши перед цим завдання: «Прочитай (прослухай) чотири слова. Три з них між собою чимось подібні, їх можна навіть назвати одним словом, а четверте не підходить, воно зайве. Знайди це зайве слово і поясни свій вибір». Якщо дитина справляється із завданням, то на бланку фіксується правильність відповіді (в третій колонці ставиться один бал) і робота продовжується.

Якщо дитина не справляється із завданням, то їй дається пояснення. «В першому наборі слів три позначають меблі – стіл, ліжка, шафа. А підлога – це те, на чому меблі стоять. Слово «підлога» меблі не позначає. Отже, слово «підлога» тут зайве. Більше пояснень не дається, а

всі неправильні відповіді обов'язково фіксуються в другій колонці бланку.

Правильні відповіді: підлога, сало, шнурки, цвях, гарячий, дерево, людина, Петренко, кілограм, книга, світлий, аероплан.

Особливості оцінювання: зазвичай, як правильна оцінюється стандартна відповідь. Однак тест дає змогу звернути увагу на дітей з особливими проявами сприймання світу.

Шкала оцінювання (за Марцинківською Т.Д.)

11–12 балів – підвищений рівень здатності до абстрагування уневербальній формі та оперування образними поняттями;

8 – 10 балів – звичайний рівень розвитку;

5 – 7 балів – дещо знижений рівень розвитку, потребує корекційної роботи

0 – 4 балів – причини зниження рівня розвитку потребують додаткового вивчення при повторенні результатів на матеріалі інших тестів, консультування з дефектологами та психоневрологами.

Методика «Схематизація. Дорога до будиночків» за Бардіною Р.І. Застосовується для виявлення рівня розвитку наочно-образного мислення включає задачі на використання умовно–схематичних зображень для орієнтування в просторі.

Обладнання: бланк, що заповнюється психологом, і 12 аркушів із стимульним матеріалом, на кожному із яких зображено схематизовану галявинку із будиночками. Під малюнком зображено «аркуш» із схемою його доставки. Дітям пропонується відшукати «шлях», яким слід пройти до потрібного будиночка, орієнтуючись по схемі, яка додається до листа.

Перші два аркуші А і Б містять навчальні задачі, в одній із яких дитина повинна враховувати лише малюнки-орієнтири (а), а в другій - тільки напрями поворотів (Б).

Останні десять аркушів містять основні завдання (№№ 1–10). В 1 і 2 завданнях дитині треба враховувати лише напрям поворотів, в задачах 3 і 4 - тільки конкретні орієнтири та їх послідовність, в задачах 5 і 6 – поєднання орієнтирів у певній послідовності. В задачах 7–10 необхідно враховувати як поєднання орієнтирів, так і напрямки поворотів.

Особливості проведення тестування

Обстеження проводиться тільки індивідуально. Спочатку дитині докладно пояснюють завдання: «Перед тобою галявинка, на якій розташовані два будиночки, до яких ведуть доріжки. Обабіч доріжок ростуть різні дерева, кущі, зеленіє травичка, розквітлі квіточки. (Всі позначення дитині показують). Ти поштар, який повинен в один із будиночків принести листа. Номера цього будиночка на листі немає, зате намальовано, як до нього пройти. Бачиш? Ось тут – цей малюнок. Спочатку треба йти повз густу травичку, потім – повз ялинку, а далі – проминути грибочок. Давай разом спробуємо знайти потрібний будиночок. Знайшов? От і добре. Але в тебе в сумці два листи. На другому помічено тільки дорогу. Спочатку треба було теж перейти густу травичку, а далі кудись звернути. Спробуй сам дійти до будиночка. Розповідай мені, як ти це робитимеш». (У ході роботи з навчальними малюнками психолог допомагає і підказує дитині, куди слід йти). Далі переходять до залікових задач. До кожної із них є своя коротка інструкція, доповнювати яку чи змінювати не можна.

Додаткова інструкція до задач 1-2

«На папері намальовано, як треба йти, в який бік повертати. Починати рухатися треба від травички. Знайди потрібний будиночок і покажи його».

Додаткова інструкція до задач 3-4

«Подивись на папір. Треба йти від травички, спочатку повз (перераховуються орієнтири, що відповідають задачам). Знайди потрібний будиночок і покажи його мені».

Додаткова інструкція до задач 5-6

«Будь дуже уважним. Дивись на лист. Покажи мені потрібний будиночок на галявинці».

Додаткова інструкція до задач 7-10

«Дивись на лист. На ньому намальовано, як треба йти, де, і в який бік біля чого повертати. Будь уважним, відшукай потрібний будиночок і покажи його мені». У ході проведення тестування психолог, спираючись на нумерацію будиночків, заповнює бланк.

Бал, нарахований за той чи інший вибраний будиночок, підраховується відповідно до таблиці. Далі «сирі» бали оцінки переводяться в шкаловані, за якими і визначається рівень розвитку наочно-образного мислення.

Сирі оцінки	Шкаловані оцінки	Сирі оцінки	Шкаловані оцінки	Сирі оцінки	Шкаловані оцінки	Сирі оцінки	Шкаловані оцінки
44	16	39-36	12	25-22	8	14-12	4
43	15	35-34	11	21-20	7	11-10	3
42	14	33-29	10	19-18	6	9	2
41-40	13	28-20	9	17-15	5	8-0	1

Особливості оцінювання

14-16 балів – підвищений рівень наочно-образного мислення. 7-13 балів – звичайний рівень розвитку наочно-образного мислення. 0-6 балів – знижений рівень наочно-образного мислення, який потребує додаткового вивчення та корекції.

Оцінка розумової працездатності здійснювалася при застосуванні методики «Коректурні фігурні таблиці» та таблиці Є. Крепеліна

Застосування наступних методів дозволило вивчити зміни функціонального стану психофізіологічних параметрів в процесі навчальної діяльності, одержати об'єктивні та достовірні дані про процес

навчання, ближче підійти до розкриття його внутрішньої сутності. Одержані на основі цих методик результати, їх аналіз, дали можливість виявити відомості про педагогічний процес на рівні закономірностей.

Методика “Коректурні фігурні таблиці”

Коректурний метод дає змогу отримати дані про рівень розумової працездатності (за швидкістю виконання завдання та її точністю) дитини, вивчити швидкість закріплення і характер умовного рефлексу. Коректурна проба є простою, не вимагає спеціального пристосування, окрім бланків, олівця та секундоміра і може бути легко модифікована [84].

Дослідження проводилось фронтально. Дітям роздавали по одній таблиці Бурдона (додаток 1) і пропонували після команди „Почали”, переглядати рядки букв та викреслювати вертикальною рисою літери „К” та „З”. Дослідник попереджав, що кожна хвилину буде зупинка, коли треба буде відмітити літеру, на якій зупинилася дитина (наприклад, поставити „галочку”). Дослідження тривало 4 хвилини. Показник стійкості уваги підраховували за формулою:

$$Q = S / m, \text{ де}$$

Q – стійкість уваги;

S – кількість переглянутих рядків;

m – кількість помилок.

Результат 0 - 6 у. о. відповідав низькому рівню, 7 - 12 у. о. – середньому, 13 - 19 у. о. – високому.

Аналіз результатів свідчить про втомлюваність дітей, що, як правило, підтверджувалося показником продуктивності виконання завдання.

*Додаток Б****Метод дослідження мотиваційно-поведінкових реакцій дітей з вадами розвитку***

Мотивацію потрібно вивчати в кожній дитини. При вивченні мотивації необхідно виявити стан її пізнавальної, мотиваційної та емоційної сфери. Формувати мотивацію – значить поставити учня в такі умови та ситуації розгортання активності, де мотиви та цілі склалися та розвивалися би з урахуванням та в контексті минулого досвіду, індивідуальності, внутрішніх спрямувань самого учня [6].

Спостереження за дітьми, бесіди з вчителями з метою визначення деяких характерологічних особливостей поведінки та навчання – концентрація уваги, опір до невдач, прояв ініціативи, відношення до труднощів, поведінка в присутності вчителя, емоційна напруга при виконанні завдань, комунікабельність, відповідальність, конфліктність дали можливість оцінити психологічні якості дитини за рейтинговою шкалою (п'ятибальна шкала інтенсивності якостей), яка була розроблена Ю.З. Гільбухом (1992) (Додаток 1) [130].

Згідно таблиці Ю.З. Гільбуха (1992) визначення поведінкових реакцій оцінювалися наступним чином:

25 – 30 балів – висока учбова активність,

20 – 24 бали – достатній рівень,

15-19 балів – середнє позитивне ставлення до школи, але пов'язане з позаучбовою діяльністю,

10-14 балів – нижче середнього – не сформовано ставлення до школи,

Менше 10 - негативне відношення до шкільного навчання.

Бал 1 – відповідає низькому рівню сформованості якості; 5 – максимально інтенсивний, 3 – проміжний. Виставлені бали сумуються в загальну оцінку, і характеризують загальний рівень сформованості

особистості, а також силу нервових процесів за суб'єктивними спостереженнями.

На цьому ж етапі відбувалось *анкетування* учнів з метою визначення рівня мотивації навчання. Анкетування відбувалося в письмовій формі, індивідуально. Учням було запропоновано відповісти на питання і, в залежності від відповіді, виставлявся бал. Кожне з питань анкети додатково роз'яснювалось експериментатором. Форма, за якою проводилось анкетування, представлена в таблиці 3.3.

Після анкетування бали додавалися і за цим показником оцінювався рівень сформованості мотивації навчання (за кожен першу відповідь – 3 бали, проміжний бал – 1, останній – 0 балів). Максимальна оцінка 30 балів. Чим вищий бал, тим вищою є шкільна мотивація. Для зручності ми перевели бальні оцінки в рівень.

Анкета для визначення шкільної мотивації

	Питання анкети	3 бали	1 бал	0 балів
1.	Тобі подобається ходити до школи?	Так	Не дуже	Ні
2.	Вранці ти з радістю ідеш до школи чи тобі хочеться залишитися вдома?	Іду з радістю	По різному	Хочу залишитися вдома
3.	Як би вчитель дозволив не приходити до школи, як би ти вчинив?	Пішов би до школи	Не знаю	Залишився би вдома
4.	Тобі подобається коли відмінюють уроки?	Ні	По різному	Подобається
5.	Ти б бажав щоб не було домашніх завдань?	Ні	Не знаю	Так
6.	Ти б хотів, щоб в школі залишились тільки перерви?	Ні	Не знаю	Так
7.	Ти часто розповідаєш про школу батькам і друзям?	Так	Рідко	Взагалі не розповідаю
8.	Ти б хотів іншого вчителя, більш доброго?	Ні	Не знаю	Так
9.	У тебе в класі багато друзів?	Так	Мало	Ні

10.	Тобі подобаються твої однокласники?	Так	Не дуже	Не подобаються
-----	-------------------------------------	-----	---------	----------------

- 25-30 балів – сформовано відношення до себе як до школяра, – висока учбова активність;
- 20-24 бали – відношення до себе як до школяра практично сформовано – достатній рівень;
- 15-19 балів – позитивне відношення до школи, але школа привертає більше позаучбовими сторонами – середній рівень;
- 10-14 балів – відношення до себе як до школяра не сформовано – нижче середнього рівня;
- Нижче 10 балів – негативне відношення до школи – низький рівень навчальної мотивації. Після анкетування бали сумувалися і за цим показником оцінювався рівень сформованості мотивації навчання (за кожну першу відповідь – 3 бали, проміжний бал – 1, останній – 0 балів). Максимальна оцінка 30 балів. Чим вищий бал, тим вищою є шкільна мотивація. Для зручності ми перевели бальні оцінки в рівень.