ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ

Кафедра психології

На правах рукопису

ДЯЧЕНКО АЛІНА

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ В СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ У НОРМІ ТА ВІДХИЛЕННЯМ

Спеціальність: **053** (код) **«Психологія»** (назва спеціальності)

Освітня програма **Психологія** (назва)

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня **бакалавра**

Науковий керівник Пашко
Антоніна Олександрівна
кан.психол.наук, доцент

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ
Протокол засідання кафедри психології
№ 10 від 15.01.24
Завідувач кафедри психології
Людмила ПРІСНЯКОВА
Нормоконтроль
Наталія СЕРГІЄНКО

Дніпро, 2024

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Кафедра психології
Освітній ступінь бакалавр
Спеціальність 053 «Психологія»
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри психології
Людмила ПРІСНЯКОВА
« 15.01.24» 2024 року

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

1. Тема роботи: «ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ В СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ У НОРМІ ТА ВІДХИЛЕННЯМ».
2. Науковий керівник роботи: : Пашко Антоніна Олександрівна
канд..психол.наук, доцент
Затверджені наказом вищого навчального закладу від « 10 » 2023__ року
3. Строк подання роботи на кафедру:12.02.2024
4. Мета кваліфікаційної роботи: визначення кількісних і якісних показників, які свідчать про прояв сформованості когнітивних процесів в дошкільному віці.
5. Завдання кваліфікаційної роботи

1) Аналіз наукових досліджень по проблемі формування когнітивної сфери у дошкільнян у номі та з відхиленням від норми;
2) Конкретизація типів та видів когнітивного розвитку в дошкільному віці;
3) Виявлення факторів впливаючих на формування когнітивної сфери дітей.
4) Підбір методик дослідження які адекватні меті та гіпотезі дослідження;
5) Проведення емпіричного дослідження та аналіз отриманих результатів;
6) Розробка корекційної програми по розвитку когнітивної сфери дітей.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

№ з\п	Назва етапів дипломного проекту (роботи)	Строк виконання етапів проекту (роботи)	Примітка
1.	Вступ	жовтень	виконано
2.	І Розділ	листопад	виконано
3.	ІІ Розділ	грудень	виконано
4.	ІІІ Розділ	січень	виконано
5.	Робота в цілому	лютий	виконано

Науковий керівник _____ ПАШКО А.О.

Здобувач вищої освіти _____ ДЯЧЕНКО А.

Дата видачі завдання 16.09. 2023р.

АНОТАЦІЯ

АНОТАЦІЯ

Затримка психічного розвитку у дітей (захворювання часто позначається як ЗПР) — повільний темп вдосконалення деяких психічних функцій: мислення, емоційно-вольової сфери, уваги, пам'яті, який відстає від загальноприйнятих норм для конкретного віку.

Актуальність проблеми в тому, що в останні роки кількість дітей з затримкою психологічного розвитку , яка зумовлюється біологічними, екологічними, соціально-психологічними та іншими чинниками, а також їх поєднання, сильно зростає. Діти з затримкою психологічного розвитку становлять найчисленнішу групу серед тих, які потребують спеціальної допомоги у процесі навчання та соціально-трудової адаптації.

На сьогоднішній час наші знання про затримку психічного розвитку дають змогу розглядати її як межовий стан психічного розвитку. Йому властиві розлади інтелектуальної та емоційно-вольової сфери. Якщо дитина не отримує своєчасної допомоги, у неї під впливом невдач у навчанні та спілкування з однолітками та дорослими виникають і негативні зміни особистості.

Об'єкт дослідження – затримка психічного розвитку у дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – особливості сприйняття та пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку в порівнянні з дітьми з нормальним психічним розвитком.

Гіпотеза дослідження – рівень розвитку сприйняття та пам'яті у дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку нижчий ніж у дітей дітей з нормою.

Мета роботи полягає в аналізі когнітивних здібностей дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку та дітей з нормою.

Завдання:

1. Провести аналіз психолого-педагогічної літератури щодо висвітлення питань дипломної роботи.

2. Аналіз джерел з питань формування пам’яті та мислення у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР та їх типологічних особливостей.
3. Здійснити підбір методик, які адекватні меті та гіпотезі дослідження.
4. Провести емпіричне дослідження, здійснити аналіз отриманих результатів та з’ясувати рівень пам’яті та сприйняття у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР та нормою.
5. Опрацювати результати емпіричного дослідження.
6. Сформувати висновки, зробити порівняльний аналіз між діагностичними результатами дітей з ЗПР і дітей з нормою, та розробити корекційну програму по розвитку пам’яті та сприйняття у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

Методи і методики дослідження:

а) теоретичні(аналіз,синтез, узагальнення результатів наукових досліджень літературних джерел); б) емпіричні методики (спостереження, бесіда, анкетування), психодіагностика при допомозі наступних методик :

-Методика "Які предмети заховано в малюнках?",-Методика "Чим залатати килимок?". -Методика «Упізна, хто це?».- Методика «Чого не вистачає на малюнках?». -Методика на виявлення рівня зорової пам’яті.- -Методика «Назви слова».- -Методика «Запам’ятай цифри».- -Методика «Запам’ятай малюнки».

Наукове і практичне значення роботи полягає в тому, що насьогодні діти з затримкою психічного розвитку є майже в усіх групах дитячих дошкільних закладів. Проте для точнішого уявлення масштабів відповідної колекційної допомоги цій категорії дітей необхідне постійне здійснення їх моніторингу серед вихованців.

Структура роботи. Робота складається із вступу, трьох розділів-теоретичного, емпіричного, корекційної програми, висновки, списку літературних джерел та додатків.

ANNOTATION

Mental retardation in children (the disease is often referred to as mental retardation) is a slow rate of improvement of certain mental functions: thinking, emotional-volitional sphere, attention, memory, which lags behind generally accepted norms for a certain age.

The relevance of the problem is that in recent years the number of children with delayed psychological development caused by biological, environmental, socio-psychological and other factors, as well as their combinations, has been growing significantly. Children with delayed psychological development constitute the largest group among those who need special assistance in the learning process and social and labor adaptation.

Today, our knowledge about mental retardation allows us to consider it as a borderline state of mental development. He is characterized by disorders of the intellectual and emotional-volitional sphere. If a child does not receive timely help, negative personality changes occur under the influence of failures in learning and communication with peers and adults.

Study object is the mental retardation of children of senior preschool age.

Study subject is the characteristics of perception and memory in children of senior preschool age with mental retardation compared to children with normal mental development.

The research hypothesis is that the level of development of perception and memory in children of senior preschool age with mental retardation is lower than in children with the norm.

The purpose of the work is to analyze the cognitive abilities of children of senior preschool age with mental retardation and children with normal.

Tasks:

1. Conduct an analysis of psychological and pedagogical literature to cover the issues of the thesis.

2. Analysis of sources on the formation of memory and thinking in children of senior preschool age with mental retardation and their typological characteristics.
3. Select methods that are adequate to the goals and hypotheses of the study.
4. Conduct an empirical study, analyze the results obtained and find out the level of memory and perception in children of senior preschool age with mental retardation and the norm.
5. Review the results of the empirical study.
6. To draw conclusions, make a comparative analysis between the diagnostic results of children with mental retardation and children with normal development, and develop a correction program for the development of memory and perception in children of senior preschool age with mental retardation.

Research methods and techniques:

a. theoretical (analysis, synthesis, generalization of the results of scientific research of literary sources);
b. empirical methods (observation, conversation, questioning), psychodiagnostics using the following methods:

- Methodology “What objects are hidden in the drawings?”,
- Methodology "How to patch a rug?"
- Method “Find out who it is?”
- Methodology "What is missing from the pictures?"
- Methodology for identifying the level of visual memory.
- “Name the words” technique
- “Remember the numbers” technique.
- “Remember the pictures” technique.

The scientific and practical significance of the work is that today there are children with mental retardation in almost all groups of preschool institutions. However, for a more accurate representation of the scale of appropriate collection

assistance for this category of children, it is necessary to constantly monitor them among pupils.

Work structure. The work consists of an introduction, three chapters - theoretical, empirical, correctional program, conclusion, list of references and applications.

ЗМІСТ

ВСТУП……10
РОЗДІЛ І ЗАТРИМКА ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З НОРМОЮ…… 13
1.1 Затримка психологічного розвитку як одна з форм дизонтогенезу…… 13
1.2 Психолого-педагогічна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку…… 24
1.3 Психолого-педагогічна характеристика дітей старшого дошкільного віку (норма)…… 36
1.4.Формування загальної здібності до навчання у дітей з затримкою психічного розвитку…… 44
Висновок до розділу І…… 49
РОЗДІЛ ІІ: КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ТА З НОРМАЛЬНИМ ПСИХІЧНИМ РОЗВИТКОМ…… 50
2.1 Сприйняття і пам'ять дошкільника з нормальним психічним розвитком…… 50
2.2 Особливості пам'яті і сприйняття у дітей з затримкою психічного розвитку……54
Висновок до розділу ІІ……59
РОЗДІД ІІІ ЕМПІРІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАМ’ЯТІ ТА СПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ З НОРМОЮ ТА ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ……. 60
3.1 Методи дослідження рівня сприйняття дітей дошкільного віку … 60
3.2 Методи діагностики рівня пам’яті у дітей дошкільного віку ……. 66
3.3 Результати дослідження памяті та сприйняття у дітей старшого дошкільного віку з нормою та затримкою психологічного розвитку…72

3.4 Корекційна робота з розвитку когнітивної сфери у дітей з ЗПР…… 79
ВИСНОВКИ…… 106
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……108

ВСТУП

Затримка психічного розвитку у дітей (захворювання часто позначається як ЗПР) — повільний темп вдосконалення деяких психічних функцій: мислення, емоційно-вольової сфери, уваги, пам'яті, який відстає від загальноприйнятих норм для конкретного віку.

Захворювання діагностується у дошкільному або молодшому шкільному періоді. Найчастіше виявляється на попередньому тестуванні перед вступом у школу. Виражається в обмеженості уявлень, браку знань, нездатності до інтелектуальної діяльності, переважанні ігрових, чисто дитячих інтересів, незрілості мислення. У кожному індивідуальному випадку причини захворювання бувають різними.

Вивчення ЗПР як захворювання почалося нещодавно – у 50-их роках минулого століття. В основу досліджень лягло те, що вчені помітили, що серед невстигаючих учнів зустрічаються школярі, які за кількістю знань і поведінки дуже схожі на розумово відсталих. У них уповільнене мислення, нестійка увага, проблеми із запам'ятовуванням. Але при створенні сприятливих умов у таких дітей були очевидні значні успіхи, що свідчило про те, що вони не розумові відсталі. Їх віднесли в окрему групу, яка почала вважатися прикордонної між нормою і дебільністю. Якщо зобразити це схематично, то рівні інтелектуального розвитку розташуються так:

1. Розумова відсталість: легка розумова відсталість (дебільність), помірна розумова відсталість (імбіцильність) та важка розумова відсталість (ідіотія).
2. Затримка психологічного розвитку.
3. Норма.
4. Обдаровані діти.

Отже, вченими було чітко визначено, що затримка психічного розвитку (ЗПР) – це оборотні порушення інтелектуального і психічного процесу у дитини.

Актуальність проблеми в тому, що в останні роки кількість дітей з затримкою психологічного розвитку , яка зумовлюється біологічними, екологічними, соціально-психологічними та іншими чинниками, а також їх поєднання, сильно зростає. Діти з затримкою психологічного розвитку становлять найчисленнішу групу серед тих, які потребують спеціальної допомоги у процесі навчання та соціально-трудової адаптації.

Проблема затримки психологічного розвитку дітей гостро постала перед психолого-педагогічною наукою вже дуже давно. Питання діагностики та корекції цієї вади першими почали займатися дефектологи (Н.А.бастун, В.І.Бондар, І.Д.Бех, Т.О.Власова, Т.П.Вісковатова, Т.Д.Ілляшенко, В.І.Лубовський, К.С.Лебединський, І.Ф.макаровська, М.С.Левзнер, В.Ф.Мачихіна, М.С.Певзнер, Т.В.Сак, С.О.Тарасюк, М.В.Рожденственська, У.В.Ульянкова та інші).

Цю проблему вивчали і в загальному психолого-педагогічному напрямку Т.Ю.Андрющенко, Т.В.Карабановою, А.М.Богуш, Н.О.Менчинською, Н.Ю.Максимовою, Є.Л.мілютіно., Н.В.Піскун, Л.П.Носковою та іншими

Г.Ф.Кумаріною, Є.М.Мастюкова та інші розробляли методи компенсуючого навчання. М.Раттер, К.Д.Кольровою та іншими вивчалися засоби реабілітації розумової працездатності дітей.

Також питання корекції вад психічного розвитку дітей розглядалися в контексті проблеми психологічної готовності дітей до шкіли та труднощів шкільного навчання (С.І.Єфімовою, Н.Коцур, В.Г.Степановою, І.Н.Агафоновою та іншими).

Н.а.Фоміна та Г.М.Касаткіна торкалися питань ролі фізичних вправ різної спрямованості в розвитку рухової діяльності і психки дітей дошкільного віку. Ю.В.Мікадзе, Н.К.Корсакова, В.В.Клименко та інші проводили дослідження, в яких звертається увага на роль психомоторики в підвищенні розумової діяльності дітей. У дослідженнях А.М.Тучак, М.О.Козленко розкривається теорія і методика корекційної роботи у системі фізичного виховання дітей допоміжної школи.

На сьогоднішній час наші знання про затримку психічного розвитку дають змогу розглядати її як межовий стан психічного розвитку. Йому властиві розлади інтелектуальної та емоційно-вольової сфери. Якщо дитина не отримує своєчасної допомоги, у неї під впливом невдач у навчанні та спілкування з однолітками та дорослими виникають і негативні зміни особистості.

Найбільшу групу дітей із затримкою психічного розвитку становлять такі, які відстають від своїх сверсників в інтелектуальному розвитку. У них обмежений запас знань та уявлень про навколишній світ, не сформованість мислитель них операцій, яка виявляється не тільки в словесно-логічному мисленні, а й у сприйманні конкретних якостей предметів, у розвитку мовлення. У процесі розв'язання діагностичних завдань вони мають чималі труднощі через обмеженість досвіду, не сформованість навичок інтелектуально працювати. Проте в межах доступного матеріалу ці діти здатні скористатися допомогою. Вони дуже чутливі до позитивної стимуляції.

Такі діти в умовах індивідуальної роботи виявляють достатню научуваність. Але вони зовсім не готові до навчання в умовах масової школи і випадають з навчального процесу.

Об'єкт дослідження – затримка психічного розвитку у дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – особливості сприйняття та пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку в порівнянні з дітьми з нормальним психічним розвитком.

Гіпотеза дослідження – рівень розвитку сприйняття та пам'яті у дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку нижчий ніж у дітей дітей з нормою.

Мета роботи полягає в аналізі когнітивних здібностей дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку та дітей з нормою.

Завдання:

7. Провести аналіз психолого-педагогічної літератури щодо висвітлення питань дипломної роботи.

8. Аналіз джерел з питань формування пам’яті та мислення у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР та їх типологічних особливостей.
9. Здійснити підбір методик, які адекватні меті та гіпотезі дослідження.
10. Провести емпіричне дослідження, здійснити аналіз отриманих результатів та з’ясувати рівень пам’яті та сприйняття у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР та нормою.
11. Опрацювати результати емпіричного дослідження.
12. Сформувати висновки, зробити порівняльний аналіз між діагностичними результатами дітей з ЗПР і дітей з нормою, та розробити корекційну програму по розвитку пам’яті та сприйняття у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

Методи і методики дослідження:

b) теоретичні(аналіз,синтез, узагальнення результатів наукових досліджень літературних джерел);

б) емпіричні методики (спостереження, бесіда, анкетування), психодіагностика при допомозі наступних методик :

- Методика "Які предмети заховано в малюнках?".
- Методика "Чим залатати килимок?".
- Методика «Упізна, хто це?».
- Методика «Чого не вистачає на малюнках?».
- Методика на виявлення рівня зорової пам’яті
- Методика «Назви слова».
- Методика «Запам’ятай цифри».
- Методика «Запам’ятай малюнки».

Наукове і практичне значення роботи полягає в тому, що насьогодні діти з затримкою психічного розвитку є майже в усіх групах дитячих дошкільних закладів. Проте для точнішого уявлення масштабів відповідної колекційної допомоги цій категорії дітей необхідне постійне здійснення їх моніторингу серед вихованців.

Структура роботи. Робота складається із вступу, трьох розділів-теоретичного, емпіричного, корекційної програми, висновки, списку літературних джерел та додатків. Робота викладена на сторінках, містить таблиць та рисунків, а список літературних джерел має найменувань.

РОЗДІЛ І
ЗАТРИМКА ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З НОРМОЮ

1.1 Затримка психологічного розвитку як одна з форм дизонтогенезу.

Затримка психологічного розвитку є однією з найбільш розповсюджених форм психічної патології дитячого віку. Частіше вона виявляється з початком навчання дитини в підготовчій групі дитячого саду або в школі, особливо у віці 7-10 років, оскільки цей віковий період забезпечує великі діагностичні можливості. Більш ретельному виявленню прикордонних станів інтелектуальної недостатності сприяє ріст вимог, пропонованих суспільством до особистості дитини і підлітка. У медицині ЗПР відносять до групи прикордонних форм інтелектуальної недостатності, що характеризується уповільненим темпом психічного розвитку, особистісною незрілістю, не грубими порушеннями пізнавальної діяльності. У більшості випадків ЗПР відрізняється стійкою, хоча і слабко вираженою тенденцією до компенсації й оборотного розвитку, можливими тільки в умовах спеціального навчання і виховання.

ЗПР за класифікацією В.В.Лебединського (1985) є однією з форм дизонтогенезу (Дизонтогенез (диз + греч. on - істота, genesis - походження) - порушення психічного розвитку), поряд з іншими варіантами такими як, недорозвинення, ушкоджений розвиток, дефіцитарний розвиток, перекручений розвиток, дисгармонійний розвиток.

Поняття "затримка психічного розвитку" є психолого-педагогічним і характеризує, насамперед , відставання в розвитку психічної діяльності дитини. Причини такого відставання можна розділити на 2 групи: медико -біологічні та соціально-психологічні причини.

Основною біологічною причиною, на думку більшості дослідників (Т.А. Уласова, И. Ф. Марковської, М. Н. Фишман та ін.), є мінімальні органічні ураження головного мозку, що можуть бути вродженими і виникати в пренатальному (особливо при токсикозах у першій половині вагітності), перинатальному (родові травми, асфіксія плоду), а також постнатальному періоді життя дитини. У деяких випадках може спостерігатися і генетично обумовлена недостатність центральної нервової системи. Інтоксикації, інфекції, обмінно-трофічні розлади, травми ведуть до нерізких порушень темпу розвитку мозкових механізмів або викликають легкі церебральні органічні ушкодження. Унаслідок цих порушень у дітей впродовж досить тривалого періоду спостерігається функціональна незрілість центральної нервової системи, що, в свою чергу, виявляється в слабкості процесів гальмування і порушення, складності в утворенні складних умовних зв'язків. Для дітей цієї групи характерна значна неоднорідність збережених ланок психічної діяльності, а також яскраво виражена нерівномірність формування різних сторін психічної діяльності.

Коло соціально-психологічних факторів, які прямо або побічно впливають на ЗПР дитини, широке. До них відносяться наступні: рання депривація, неприйняття дитини, алкоголізм і наркоманія батьків, несприятлива екологія, а також різні варіанти неправильного виховання, фактор неповної родини, низький освітній рівень батьків. Несприятливі соціальні фактори збільшують відставання в розвитку, але не являються єдиною або головною причиною ЗПР.

Як уже було відзначено, під терміном "затримка розвитку" розуміють синдроми тимчасового відставання розвитку психіки в цілому або окремих її функціях (моторних, сенсорних, мовних, емоційно-вольових).

М.С.Певзнер і Т.А.Уласова (1984) виділили 2 основні форми ЗПР:

- обумовлена психічними і психофізичними інфантилізмами (неускладненим і ускладненим недорозвиненням пізнавальної діяльності і мови, де основне місце займає недорозвинення емоційно-вольової сфери);

- виникаюча на ранніх етапах життя дитини, обумовлена тривалими астенічними і церебрастенічними станами.

У цілому ж ЗПР виявляється в декількох основних клініко-психологічних формах: конституціонального походження, соматогенного походження, психогенного походження і церебрально-органічного генезису. Кожній з цих форм властиві свої особливості, динаміка, прогноз у розвитку дитини. Зупинимося більш докладно на кожній з цих форм.

До ЗПР конституціонального походження відносять:

- інфантилізм;
- гармонійний або психофізичний інфантилізм;
- психічний інфантилізм.

При даній формі відзначається така структура особистості, при якій емоційно-вольова сфера знаходиться як би на ранньому ступені розвитку. Переважає емоційна мотивація поведінки, підвищений настрій, незрілість особистості в цілому, легка сугестивність, мимовільність усіх психічних функцій. При переході до шкільного віку зберігається велика значущість для дітей ігрових інтересів. Риси емоційно-вольової незрілості часто сполучаться з інфантильним типом статури. Дитина за своїм психічним і фізичним виглядом відповідає більш ранньому етапу вікового розвитку. Як правило, причиною такого стану є фактори генетичного характеру. Нерідке виникнення цієї форми ЗПР може бути зв'язане з не грубими обмінно-трофічними розладами. Дітям з цією формою ЗПР практично не потрібна спеціальна допомога, оскільки згодом відставання згладжується. Однак навчання в школі з 6-літнього віку для них нераціональне.

При сприятливому мікросередовищі прогноз сприятливий - основні риси інфантилізму корегуються.

ЗПР соматогенного походження з явищами стійкої соматичної астенії і соматичною інфантилізацією. Дана форма виникає внаслідок тривалої соматичної недостатності різного генезу (хронічні інфекції, алергійні стани, уроджені і придбані пороки внутрішніх органів та ін.). При виникненні ЗПР у

цієї групи дітей велика роль належить стійкій астенії, що знижує не тільки загальний, але і психічний тонус. Велике значення мають соціальні фактори, що призводять до появи різних невротичних нашарувань (невпевненість, боязкість, примхливість, відчуття фізичної неповноцінності). Погіршує стан дитини режим обмежень і заборон, у якому він постійно знаходиться.

ЗПР психогенного походження зв'язана з несприятливими умовами виховання:

1) асоціальна родина,

2) виховання за типом гіперопіки або гіпоопіки. Несприятливі соціальні умови, що травмують психіку дитини, сприяють виникненню стійких відхилень в його нервово-психічній сфері.

Цю форму ЗПР треба вміти відрізняти від педагогічної занедбаності, що виявляється, насамперед в обмежених знаннях і уміннях дитини внаслідок недоліку інтелектуальної інформації. Дана форма ЗПР спостерігається при аномальному розвитку особистості за типом психічної нестійкості, обумовлена явищами гіпоопіки і гіперопіки. У дитини в умовах бездоглядності (гіпоопіки) не формується довільна поведінка, не стимулюється розвиток пізнавальної активності, не формуються пізнавальні інтереси.

Патологічна незрілість емоційно-вольової сфери сполучиться з недостатнім рівнем знань і бідністю уявлень. Розвиток дитини в умовах гіперопіки (надмірної, зайвої опіки) веде до виникнення в нього таких негативних рис особистості, як відсутність або недостатність самостійності, ініціативності, відповідальності. Діти з такою формою ЗПР не здатні до вольового зусилля, у них відсутня довільна форма поведінки. Усі ці якості призводять до того, що дитина виявляється непристосованою до життя.

Патологічний розвиток особистості за невротичним типом спостерігається у дітей, що виховуються в умовах, де панують брутальність, деспотичність, жорстокість, агресивність. Дана форма ЗПР часто зустрічається в дітей, позбавлених родини. У них відзначається емоційна незрілість, мала

активність. Психічна нестійкість поєднується з затримкою формування пізнавальної діяльності.

ЗПР церебрально-органічного генезу (мінімальна мозкова дисфункція - цей термін був запропонований Е. Депффом у 1959 р. для позначення симптомів, що виникають у результаті ураження мозку) займає основне місце в поліморфній групі затримки психічного розвитку. Діти з даною формою ЗПР характеризуються стійкістю і виразністю порушень в емоційно-вольовій сфері і пізнавальній діяльності. Функціональні розлади центральної нервової системи (далі ЦНС) накладають відбиток на психологічну структуру цієї форми ЗПР.

Клініко-психологічну структуру цієї форми ЗПР характеризує сполучення рис незрілості і різного ступеня ушкодження ряду психічних функцій. Ознаки незрілості в емоційній сфері виявляються при органічному інфантилізмі, а в інтелектуальній - у недостатній сформованості окремих коркових функцій і в недорозвиненні регуляції вищих форм довільної діяльності.

Залежно від типу співвідношення рис органічної незрілості й ушкодження ЦНС виділяють два клініко-психологічні варіанти ЗПР церебрально-органічного генезі.

При першому варіанті - у дітей виявляються риси незрілості емоційної сфери за типом органічного інфантилізму (нерізкі церебростенічні і неврозоподібні розлади, ознаки мінімальної мозкової дисфункції, незрілість мозкових структур).

Порушення вищих коркових функцій мають динамічний характер, обумовлений їх недостатньою сформованістю і підвищеною виснаженістю. Регуляторні функції особливо слабкі в ланці контролю.

При другому варіанті - домінують симптоми пошкодження: виражені церебростенічні, неврозоподібні, психопатоподібні синдроми. Неврологічні дані відбивають виразність органічних розладів і значну частоту осередкових порушень. Спостерігаються також важкі нейродинамічні розлади і дефіцитарність коркових функцій, у тому числі їхні локальні порушення.

Дисфункція регуляторних структур виявляється в ланках контролю і програмування.

ЗПР можуть виникати і внаслідок інших причин. Залежно від особливостей прояву затримки психічного розвитку будується корекційна робота.

Затримка психічного розвитку - це уповільнення темпу розвитку психічних процесів, яке частіше виявляється під час вступу до школи і виражається в недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, малій інтелектуальній цілеспрямованості, переважності ігрових інтересів, швидкого перенасичення в інтелектуальній діяльності. На відміну від дітей, що страждають розумовою відсталістю, ці діти достатньо кмітливі в межах наявних знань, значно продуктивніші у використанні допомоги. При цьому в одних випадках на перший план виступатиме затримка розвитку емоційної сфери (різні види інфантилізму), а порушення в інтелектуальній сфері будуть виражені не різко. В інших випадках, навпаки, переважатиме уповільнення розвитку інтелектуальної сфери.

Незрілість емоційної сфери і недорозвинення пізнавальної діяльності матимуть і свої якісні особливості, обумовлені типом даної аномалії розвитку.

У етіології затримки психічного розвитку грають роль конституціональні чинники, хронічні соматичні захворювання, тривалі несприятливі умови виховання і головним чином органічна недостатність нервової системи.

При систематиці затримки психічного розвитку Т.А. Власова і М.С. Певзнер розрізняють дві її основні форми:

1) затримку психічного розвитку, обумовлену психічним і психофізичним інфантилізмом (неускладненим і ускладненим недорозвиненням пізнавальної діяльності і мови, де основне місце займає недорозвинення емоційно-вольової сфери),
2) затримку психічного розвитку, обумовлену тривалими астенічними і церебрастенічними станами.

К.С. Лебединська, виходячи з етіологічного принципу, розрізняє чотири основні варіанти затримки психічного розвитку:

1. затримку психічного розвитку конституціонального походження;
2. затримку психічного розвитку соматогенного походження;
3. затримку психічного розвитку психогенного походження;
4. затримку психічного розвитку церебрально-органічного генезу.

У практиці роботи з дітьми з ЗПР більш широко використовується класифікація К.С. Лебединської (1982), розроблена на основі епілопатогенетичного підходу.

У відповідності до даної класифікації розрізняють чотири основних варіанта затримки психічного розвитку:

1. ЗПР конституційного походження – гармонійний психічний та психофізіологічний інфантилізм. При даному варіанті на перший план в структурі дефекту виступають риси емоційної та особистої незрілості. Інфантильність психіки часто поєднується з інфантильним типом будови тіла, з "дитячістю" міміки, моторики, перевагою емоційних реакцій в поведінці. Такі діти проявляють творчість в грі, ця діяльність для них більш приваблива, ніж навчальна. Навчатися вони не люблять і не хочуть. Ці всі особливості ускладнюють соціальну та шкільну адаптацію.

2. Затримка психічного розвитку соматогенного генезу. Виникає у дітей з хронічними соматичними захворюваннями серця, нирок, ендокринної системи та іншими.

Дітей характеризують явища стійкої фізичної та психічної астенії, що призводить до зниження працездатності та формуванню таких рис особистості як боязливість, сором'язливість, несміливість. Діти зростають в умовах обмежень та заборон, звужується коло спілкування, недостатньо поповнюється запас знань та уявлень про оточуючий світ. Нерідко виникає вторинна інфантилізація, формуються риси емоційно-особистісної незрілості, що поряд з зниженням працездатності та підвищеної втомлюваності не дозволяє дитині досягти рівня вікового розвитку.

3. Затримка психічного розвитку психогенного генезу. При ранньому виникненні та довготривалому впливові психотравмуючих факторів можуть виникнути стійкі порушення в нервово-психічній сфері дитини, що призводить до невротичних та неврозоподібних порушень, патологічного розвитку особистості за нестійким типом: у дитини переважають імпульсивні реакції, невміння гальмувати свої емоції. В умовах гіперопіки формуються егоцентричні установки, нездатність до вольових зусиль, до праці.

У психотравмуючих умовах виникає невротичний розвиток особистості. У одних дітей при цьому спостерігається негативізм та істеричні прояви, у інших – боязливість, сором'язливість, страхи, мутизм. При даному варіанті ЗПР на перший план виступають порушення емоційно-вольової сфери, зниження працездатності, несформованість регуляції поведінки.

4. Затримка психічного розвитку церебрально-органічного генезу. При цьому варіанті ЗПР поєднуються риси незрілості та різної ступені ураження ряду психічних функцій.

У клініко-психологічній структурі кожного з перерахованих варіантів затримки психічного розвитку є специфічне поєднання незрілості емоційної і інтелектуальної сфери.

При ЗПР конституційного походження (гармонійний психічний і психофізичний інфантилізм, за визначенням Лорена і Ласега) інфантильності психіки часто відповідає інфантильний тип статури з дитячою пластичністю міміки і моторики. Емоційна сфера цих дітей ніби знаходиться на ранньому ступені розвитку, відповідаючи психічному складу дитини молодшого віку: з яскравістю і жвавістю емоцій, переважанням емоційних реакцій в поведінці ігрових інтересів, навіюваності і недостатній самостійності. Ці діти невтомні в грі, в якій проявляють багато творчості і вигадки і в той же час швидко пересичуються інтелектуальною діяльністю. Тому в першому класі школи у них іноді виникають труднощі, пов'язані як з незначною спрямованістю на тривалу інтелектуальну діяльність (на заняттях вони мають бажання грати), так і невмінням підкорятися правилам дисципліни (Т. А. Власова, М. С. Певзнер). Ця

"гармонійність" психічної зовнішності іноді порушується в шкільному і дорослому віці, оскільки незрілість емоційної сфери ускладнює соціальну адаптацію. Несприятливі умови життя можуть сприяти патологічному формуванню особи за нестійким типом (Р. Е. Сухарєва, Р. Штутте, В.У. Ковальов).

Зустрічаються випадки аналогічного соматопсихічного інфантилізму в сім'ї; непатологічний рівень психічних особливостей свідчить про переважно конституціональний генез цієї форми ЗПР (Л.С. Юсевіч, Е. Сухарєва)[51]. Проте така "інфантильна" конституція може бути сформована і в результаті не грубих, переважно обмінно-трофічних захворювань, перенесених на першому році життя (К.С. Лебединська і ін.).

При так званій соматогенній ЗПР емоційна незрілість, обумовлена тривалими, нерідко хронічними захворюваннями, вадами розвитку серця тощо. Хронічна фізична і психічна астенія гальмують розвиток активних форм діяльності, сприяють формуванню таких рис особи, як боязкість, невпевненість у власних силах. Ці ж властивості в значній мірі обумовлюються створенням для хворої або фізично ослабленої дитини режиму обмежень і заборон. Таким чином, до явищ, обумовлених хворобою, додається штучна інфантилізація, викликана умовами гіперопіки.

ЗПР психогенного походження пов'язана з несприятливими умовами виховання. Соціальний генез цієї аномалії розвитку не виключає її патологічний характер. Як відомо, при ранньому виникненні і тривалій дії психотравмуючого чинника можуть виникнути стійкі порушення нервово-психічної сфери дитини, що обумовлюють патологічний розвиток його особистості.

У психотравмуючих умовах виховання, де переважають жорстокість або груба авторитарність, нерідко формується невротичний розвиток особи, при якому ЗПР виявлятиметься у відсутності ініціативи і самостійності, боязкості.

Затримка психічного розвитку церебрально-органічного генезу має найбільшу значущість для спеціальної психології, зважаючи на вираженість проявів і необхідність спеціальних заходів психолого-педагогічної корекції.

Причини церебрально-органічних форм ЗПР (патологія вагітності і пологів, інфекції, інтоксикації, травми нервової системи в перші роки життя), як видно, до певної міри схожі з причинами середньої розумової відсталості. Ця схожість визначається органічним ураженням ЦНС на ранніх етапах онтогенезу. Виражене і необоротне психічне недорозвинення у вигляді середньої розумової відсталості або уповільнення темпу психічного дозрівання, залежатиме, в першу чергу, від тяжкості ураження.

Іншим чинником є час ураження. ЗПР значно частіше пов'язана з пізнішими, екзогенними пошкодженнями мозку, що впливають в період, коли диференціація основних мозкових систем вже значною мірою прогресує і немає небезпеки їх грубого недорозвинення. Проте, Л. Тарнополь припускає і можливість генетичної етіології.

Ознаки уповільнення темпу дозрівання часто виявляються вже в ранньому розвитку цих дітей і стосуються майже всіх сфер, в значній частині випадків аж до соматичної. Так, за даними І.Ф. Марківської, при обстеженні 100 учнів молодших класів спеціальної школи для дітей із ЗПР, виявлено, що уповільнення темпу фізичного розвитку спостерігалося у 32% дітей, затримка в становленні локомоторних функцій - у 69%, мови - у 63%, тривала затримка формування навиків охайності (енурез) - в 36%. [31]Слід, відзначити, що затримка у формуванні цих функцій виражена менше, ніж при середній розумовій відсталості. У випадках виникнення ЗПР у зв'язку з постнатальними інфекціями, інтоксикаціями і травмами, перенесеними в перші 3-4 роки життя, можна спостерігати наявність тимчасового регресу набутих навиків і їх подальшу нестійкість.

Церебрально-органічна недостатність визначає і клініко-психологічну структуру самої ЗПР відносно незрілості як емоційно-вольової сфери, так і пізнавальної діяльності. Емоційно-вольова незрілість представлена у вигляді так званого органічного інфантилізму. На відміну від психіки дитини молодшого віку або проявів конституціонального інфантилізму, при органічному інфантилізмі емоції характеризуються відсутністю жвавості і

яскравості, певною примітивністю. Груба навіюваність відображає органічний дефект критики. При явному переважанні ігрових інтересів над навчальними, в грі присутні одноманітність, відсутність творчості і слабкість уяви (І. Ф. Марківська).

Всебічне вивчення цієї категорії дітей показало, що в основі відхилень їхнього розвитку лежить деяка неповноцінність функціонування ЦНС, яку можна виявити тільки за допомогою енцефалограми, що показує зниженість сили нервових процесів, їх інертність тощо. Тому дуже важливе значення має правильна діагностика, що передбачає всебічне вивчення дитини і насамперед її психологічних особливостей: сприймання, мислення, мовлення, пам'яті, уваги, гри, спілкування з дорослими і однолітками, здатності до засвоєння побутового досвіду і вміння скористатися ним у новій ситуації.

Усі ці численні знання про дитину і дають можливість поставити діагноз і рекомендувати їй відповідні умови навчання і виховання. Вивчення дітей із ЗПР, спостереження за успішністю їх навчання показує, що ці діти не однакові як за поєднанням, так і за вираженістю певних недоліків, за можливостями їх подолання.

1.2 Психолого-педагогічна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку

У дітей із ЗПР спостерігається низький (порівняно з однолітками, що нормально розвиваються) рівень розвитку сприймання. Це виявляється в необхідності тривалішого часу для прийому і переробки сенсорної інформації; у недостатності, фрагментарності знань цих дітей про навколишній світ; в труднощах при пізнанні предметів, що знаходяться в незвичному положенні, контурних і схематичних зображень. Схожі якості цих предметів сприймаються ними зазвичай як однакові. Ці діти не завжди дізнаються і часто змішують схожі по зображенню букви і їх окремі елементи; часто помилково сприймають поєднання букв і тощо [10].

На етапі початку систематичного навчання у дітей із ЗПР виявляється неповноцінність тонких форм зорового і слухового сприйняття, недостатність планування і виконання складних рухових програм.

У дітей цієї групи недостатньо сформовані і просторові уявлення: орієнтування в напрямах простору протягом досить тривалого періоду здійснюється на рівні практичних дій; часто виникають труднощі при просторовому аналізі і синтезі ситуації. Оскільки розвиток просторових уявлень тісно пов'язаний із становленням конструктивного мислення, то і формування уявлень даного вигляду у дітей із ЗПР також має свої особливості. Наприклад, при складанні складних геометричних фігур і узорів діти із ЗПР часто не можуть здійснити повноцінний аналіз форми, встановити симетричність, тотожність частин конструйованих фігур, розташувати конструкцію на площині, з'єднати її в єдине ціле. В той же час, на відміну від розумово відсталих, діти даної категорії відносно прості узори виконують правильно.

Як найбільш характерні для дітей із ЗПР особливостей уваги дослідниками визначаються її нестійкість, неуважність, низька концентрація, труднощі перемикання.

Ще однією характерною ознакою ЗПР є відхилення в розвитку пам'яті. Виявляється зниження продуктивності запам'ятовування і його нестійкість; продуктивне збереження інформації в мимовільній пам'яті порівняно з довільною; помітне переважання зорової пам'яті над словесною; низький рівень самоконтролю в процесі заучування і відтворення, невміння організовувати свою роботу; недостатня пізнавальна активність і цілеспрямованість при запам'ятовуванні і відтворенні; слабке уміння використовувати раціональні прийоми запам'ятовування; недостатній об'єм і точність запам'ятовування; низький рівень опосередкованого запам'ятовування; переважання механічного запам'ятовування над словесно-логічним. Серед порушень короткочасної пам'яті — підвищена пригальмованість під впливом перешкод і внутрішньої

інтерференції (взаємовплив різних мнемічних слідів один на одного); швидке забування матеріалу і низька швидкість запам'ятовування.

Виражене відставання і своєрідність виявляється і в розвитку пізнавальної діяльності цих дітей, починаючи з ранніх форм мислення — наочно-дійового і наочно-образного. Діти можуть успішно класифікувати предмети за такими наочними ознаками, як колір і форма, проте важко виділяють як загальні ознаки матеріал і величину предметів. При аналізі предмету або явища діти називають лише поверхневі, неістотні якості з недостатньою повнотою і точністю. В результаті діти із ЗПР виділяють в зображенні майже удвічі менше ознак, чим їх однолітки, що нормально розвиваються.

У дітей даної категорії порушений поетапний контроль над виконуваною діяльністю, вони часто не помічають невідповідності своєї роботи запропонованому зразку, не завжди знаходять допущені помилки, навіть після прохання дорослого перевірити виконану роботу. Ці діти дуже рідко можуть адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку, яка часто завищена.

Ще у дітей із ЗПР знижена потреба в спілкуванні як з однолітками, так і з дорослими. У більшості з них виявляється підвищена тривожність по відношенню до дорослих, від яких вони залежать. Діти майже не прагнуть отримати від дорослих оцінку своїх якостей в розгорненій формі, зазвичай їх задовольняє оцінка у вигляді недиференційованих визначень («хороший хлопчик»), а так само безпосереднє емоційне схвалення (усмішка, погладжування тощо). Необхідно відзначити, що хоча діти за власною ініціативою украй рідко звертаються за схваленням, але в більшості своїй вони дуже чутливі до ласки, співчуття, доброзичливого відношення.

У дошкільників із ЗПР виділяється слабка емоційна стійкість, порушення самоконтролю у всіх видах діяльності, агресивність поведінки і його провокуючий характер, труднощі пристосування до дитячого колективу під час гри і занять, метушливість, часту зміну настрою, невпевненість, відчуття

страху, фамільярність по відношенню до дорослого. Велика кількість реакцій, направлених проти волі батьків, часту відсутність правильного розуміння своєї соціальної ролі і положення, недостатня диференціація осіб і речей, яскраво виражені труднощі в розрізненні найважливіших рис міжособових відносин. Все це свідчить про недорозвинення у дітей даної категорії соціальної зрілості.

Однією з діагностичних ознак ЗПР у дітей даної групи виступає несформованість ігрової діяльності. У дітей виявляються несформованими всі компоненти сюжетно-рольової гри: сюжет гри зазвичай не виходить за межі побутової тематики; зміст ігор, способи спілкування і дії і самі ігрові ролі бідні. Діапазон етичних норм і правил спілкування, відображений дітьми в іграх, дуже невеликий, бідний за змістом, а отже, недостатній в плані підготовки їх до навчання в школі.

Ряд порушень спостерігається і в процесі формування відчуття мови. У дітей із ЗПР період словоутворення настає пізніше і триває довше, ніж у дітей з нормальним розвитком. До кінця дошкільного віку у дітей цієї групи може спостерігатися «вибух» словоутворення. Наприклад, для утворення слів однієї граматичної категорії може бути використаний один і той же освітній афікс («міст — місток»).

Як відомо, готовність дитини до шкільного навчання визначається не тільки рівнем розвитку спонтанної мови, але і умінням пізнавати мовний матеріал і підпорядковувати його певній меті, тобто оперувати мовою. Діти із ЗПР дошкільного віку відстають у формуванні здатності усвідомлювати мовну дійсність як щось відмінне від наочного світу.

В етіології ЗПР, обумовленої стійкими церебрастенічними станами, провідна роль надається функціональній недостатності нервової системи, що приводить до порушень інтелектуальної працездатності внаслідок підвищеної психічної виснаженості, низького психічного тонусу, явищ психофізичної загальмованості або гіпердинамії.

Акцент тут робиться на два основні фактори, що визначають уповільнення темпу загального психічного розвитку: по-перше, на незрілість

емоційно-вольової сфери, що гальмує формування як вікової ієрархії мотивів, так і цілеспрямованості розумової діяльності, і, по-друге, на роль нейродинамічних розладів, що ускладнюють пізнавальну діяльність.

Відкриття спеціальних експериментальних закладів для дітей із ЗПР вимагає розробки критеріїв добору в ці установи. У спеціальних закладах повинні навчатися діти з більш вираженою ЗПР, інші ж здатні навчатися в масових закладах освіти за умови індивідуального підходу до них.

В анамнезі дітей з ЗПР часто відзначається уповільнене становлення статичних і локомоторних функцій, ходьби, мови, навичок охайності, етапів ігрової діяльності.

У соматичному стані поряд з ознаками затримки фізичного розвитку можуть спостерігатися і диспластичні стигми.

У неврологічному стані цих дітей нерідко простежуються гідроцефальні стигми, порушення черепно-мозкової іннервації, пірамідні знаки, вегето-судинна дистонія, явища стертого гемісиндрому.

У психічному статусі тісно переплетені ознаки затримки психічного розвитку й органічного пошкодження нервової системи.

У більш легких випадках на перший план виступає затримка емоційного розвитку у вигляді органічного (церебрально-органічного) інфантилізму. Для цих дітей характерні недостатня диференційованість емоцій, слабка зацікавленість в оцінці, одноманітність і бідність уяви в ігровій діяльності.

При більш важкій ЗПР церебрально-органічного генезу переважає інший ряд клінічних факторів, що знижують інтелектуальну продуктивність.

Сюди, насамперед, відносяться нейродинамічні розлади (у першу чергу стійкі і виражені церебрастенічно). Потенційні можливості пізнавальної діяльності значно страждають від низького загального психічного тонусу, виснаженості пам'яті, уваги, падіння темпу психічної діяльності, працездатності в цілому.

Нерідко нейродинамічні розлади, крім виснаженості, виявляються й у більш грубих порушеннях рухливості нервових процесів: інертності, повільності, поганому переключенні.

Крім нейродинамічних розладів, у порушеннях пізнавальної діяльності значна роль нерідко належить і енцефалопатичним явищам (психопатоподібним, епілептиформним, апатико-адинамічним), ще більш дезорганізуючим інтелектуальну діяльність дитини [25].

При більш важких формах органічної недостатності мозку може виявлятися і недостатність окремих коркових і підкіркових функцій (труднощі сприйняття ускладнених варіантів предметних зображень і букв, погане орієнтування у визначенні сторін, порушення фонематичного слуху, слухо-мовної пам'яті, тонкої моторики).

Але для ЗПР досить характерна мозаїчність цих розладів: поряд з недостатністю одних коркових функцій виступає збереженість інших. Тому одні з цих дітей відчувають переважні труднощі в оволодінні читанням, письмом, інші - рахунком, треті виявляють більш виразну недостатність рухової координації, тощо.

Виразність функціональних порушень пізнавальної діяльності при більш важкому ступені ЗПР церебрально-органічного генезу нерідко вимагає відокремлення від середньої розумової відсталості. Таке відокремлення необхідно і тому, що ЗПР виявляється й у недосконалості функцій узагальнення, при операціях аналізу, синтезу, порівняння й ін.

Однак якщо картина розумового слабоумства підкоряється закономірностям тотальності і ієрархічності психічного недорозвинення, то при ЗПР таких закономірностей не спостерігається.

Для неї характерна не тотальність, а описана вище парціальність, мозаїчність порушень компонентів пізнавальної діяльності. Немає тут і типової для середньої розумової відсталості ієрархії недорозвинення психічних функцій. Навпаки, потенційні можливості вищих форм розумової діяльності

(узагальнення, відволікання, абстрагування) у дітей із затримкою психічного розвитку значно вище, ніж при середній розумовій відсталості.

На відміну від середньої розумової відсталості ці порушення розумової діяльності при затримці розвитку носять вторинний характер, обумовлений незрілістю мотиваційної сфери (при різних формах інфантилізму), нейродинамічними (при соматогенній затримці розвитку), нейродинамічними і енцефалопатичними розладами, дефіцитарністю окремих коркових і підкіркових функцій (при ЗПР церебрально-органічного генезу).

Діти з наявністю тільки педагогічної занедбаності за своїм психічним розвитком відрізняються від дітей з різними варіантами ЗПР. Парціальність знань і уявлень педагогічно занедбаних дітей зв'язана не з недостатністю нервової системи, а з дефектами виховання. Тому вони добре орієнтуються в знайомих і звичних ситуаціях, навіть досить складних, можуть виявляти гнучкість, ініціативу, самостійність і цілеспрямованість в обставинах, що входять у коло їхніх інтересів і знань.

Лікар і психолог не знайдуть у таких дітей клінічних передумов ЗПР: астенічних, церебрастенічних, енцефалопатичних розладів, порушень вищих коркових функцій, інертності психічних процесів. На відміну від дітей із психогенною ЗПР в них не буде і явищ психічної збудливості або загальмованості, імпульсивності, слабості вольових якостей.

Другу генетично обумовлену групу складають діти з середньою розумовою відсталостю, виникнення яких пов'язано з ензімопатіями - порушеннями обміну речовин внаслідок уродженої неповноцінності різних ферментів. В даний час виділено велику кількість генетично обумовлених порушень обміну, що супроводжуються слабоумством.

При цих захворюваннях уроджена відсутність визначеного ферменту призводить до нагромадження в організмі токсичних продуктів (фенілаланін, гістидин, аргінін, лейцин і т.д.), що уражають мозок дітей. З такими порушеннями позв'язане виникнення ряду важких форм слабоумства.

Розкриття їхнього патогенезу сприяє успішному пошуку терапії. Ряд ензимопатичних захворювань, у певній мері вже піддається лікуванню.

Слід зазначити, що віднесення ензимопатичних форм слабоумства до середньої розумової відсталості не є загальноприйнятим, тому що частина з них володіє вираженої прогредієнтністю. Однак ранні терміни ураження нервової системи обумовлюють формування структури інтелектуального дефекту, частіше найбільш близького до розумової відсталості.

Крім того, не усі з перерахованих форм захворювань відрізняються прогредієнтністю слабоумства. Велика частина даних захворювань поки умовно відноситься до групи і середньої розумової відсталості.

При ряді генетичних пороків розвитку спадкоємний дефект виявляється у вигляді сполучення слабоумства з ураженням серцево-судинних, шкірних, кісткових, м'язової систем, органів зору, слуху і т.д. Найбільш відомі хвороба Крузона, черепно-ключичний дизостоз, синдроми Апера, Корнелії де Ланге, Рубинштейна - Тейби, "особи ельфа"; при цих хворобах гімоволемія (недоумкуватість) сполучиться з різними черепно-лицьовими дисплазіями.

У виникненні середньої розумової відсталості значна роль надається і так званому полігенному типу спадкування, при якому в потомства відбувається нагромадження отриманих від обох батьків патологічних спадкоємних факторів. У батьків підпорогова кількість цих факторів може обумовити невисокий рівень їх інтелекту, здебільшого, однак, не сягаючого ступеня імбецильності.

До екзогенних форм середньої розумової відсталості відносять групу станів, при яких недорозвинення нервової системи викликане впливом на мозок плоду або дитини зовнішніми чинниками.

Сюди відносяться форми середньої розумової відсталості обумовлені внутрішньоутробними інфекціями; одні з них є хронічними (токсоплазмоз, сифіліс і ін.; при захворюванні на ці інфекції декількох членів родини, мова може йти про екзогенні сімейні форми і середньої розумової відсталості), а інші - гострими (захворювання матері в період вагітності краснухою, грипом,

епідемічним паротитом, інфекційним гепатитом, вітряною віспою й іншими інфекціями).

Патогенне значення має хронічна інтоксикація організму матері алкоголем ("алкогольна ембріопатія"), поруч хімічних речовин, у тому числі деяких лікарських (антибіотики, сульфаніламідні препарати, барбітурати, хінін, гормони і т.д.).

Радіоактивне і рентгенівське опромінення може вплинути як на плід, так і на самі статеві клітини батьків. Патогенну роль відіграють і різні ендокринні захворювання матері (діабет, ураження щитовидної залози, гіпофізу і т.д.). Мають значення токсикози вагітності, порушення вітамінного балансу.

Велика роль належить внутрішньоутробній патології, яка пов'язана з наявністю в матері хронічної недостатності серцево-судинної системи, легень, печінки, нирок. Значне місце займає несумісність крові матері і плоду по резус-фактору, системі АВО й ін.

У патогенезі внутрішньоутробного ураження різного походження в даний час ведуча роль надається тривалій гіпоксії плоду – хронічній нестачі кисню, життєво важливого для формування мозку.

Для наслідків внутрішньоутробного ураження велику роль грає і час дії шкідливого фактора: особливо небезпечною вважається перша третина вагітності, коли відбувається закладка й основне формування найбільш важливих систем організму, у першу чергу мозкових.

Причиною середньої розумової відсталості може бути і патологія пологів: інфекція (лістеріоз), родова травма, асфіксія або їхнє сполучення. Останнім часом етіологічна роль цих факторів звужується. Патогенне значення надається лише важким родовим травмам, асфіксії великої тривалості. Вважається, що самій родовій травмі більш підданий плід, ослаблений внутрішньоутробною патологією.

До екзогенних форм середньої розумової відсталості відносяться і варіанти психічного недорозвинення, зв'язані з раннім постнатальним (у віці до 1,5-2 років) ураженням центральної нервової системи інфекціями,

інтоксикаціями і травмами. У цих випадках мова частіше йде про менінгіти, енцефаліти, менінгоенцефаліти різної етіології, викликані нейроінфекцією, та важко протікаючими захворюваннями (кір, скарлатина, паротит, дизентерія і т.д.), інтоксикацією нервової системи (поствакцинальні енцефаліти).

Важливе місце належить постнатальним черепно-мозковим травмам. У патогенезі цих уражень значну роль відіграє гідроцефалія.

Змішані по етіології (ендогенно-екзогенні) форми і середньої розумової відсталості часто мають не повністю з`ясовані причини походження. У частині з них передбачається роль спадкових факторів, однак вони можуть виникати й у результаті екзогенних шкідливостей. Сюди відносяться краніостеноз, мікроцефалія, ряд форм гідроцефалії, гіпотиреоїдні форми (кретинізм).

Слід зазначити, що достовірна етіологія ураження діагностується приблизно лише в половині усіх випадків середньої розумової відсталості. Ці випадки відносяться до так званої диференційованої середньої розумової відсталості, під якою розуміються:

а) форми з установленими етіологією, патогенезом і клінікою (наприклад, гімоволемія після перенесеного менінгоенцефаліту);

б) форми з нез'ясованою етіологією, але з відомими патогенезом і клінікою (наприклад, хвороба Дауна);

в) форми з невідомої етіології, але характерною специфікою клінічної картини (наприклад, ряд форм гідро- і мікроцефалії).

До недиференційованої середньої розумової відсталості відносять форми з нез'ясованими етіологіями і патогенезом, відсутністю особливої клінічної специфіки. Природно, що в міру розвитку діагностичних методів недиференційовані форми середньої розумової відсталості повинні мати конкретну етіологію і клінічну диференціацію.

Сучасний розвиток спеціальної психології, а також достатня розробленість питань пізнавальної діяльності дітей із ЗПР (Т.Д. Ілляшенко, Н.М. Стадненко, Н.А. Бастун, М.В. Рождественська, В.П. Кудрявцева, Т.В. Єгорова, Н.О. Менчинська, В.І. Лубовський, Т.В. Сак, У.В. Ульєнкова, С.Г.

Шевченко) сприяли можливості проведення своєчасної корекції цієї аномалії розвитку. Стан розробки проблеми дозволяє припустити, що саме в розв'язанні мислительних завдань яскраво виявляються всі недоліки психічної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку.

Результати психологічних досліджень свідчать, що найбільші ускладнення викликає в дітей із затримкою розвитку виконання завдань, що потребують використання словесно-логічного мислення. Наочно-дійове мислення, навпаки, виявляється порушеним у таких дітей найменшою мірою (Т.В. Єгорова). Можна припустити, що певні відставання в мисленні відбуваються саме на стадії образного мислення, яке у структурі загального психічного розвитку людини посідає особливе місце та пов'язане з оперуванням образами, коли людина, вирішуючи задачу, аналізує, порівнює, узагальнює різні образи, уявлення про явища й предмети.

В період молодшого дошкільного віку виникає тісний зв'язок між сприйманням, уявленням і дією. Цей зв'язок готує розвиток інтелектуальних операцій, спрямованих на пошук предметів і подолання різних перешкод. На відміну від сприймання та уявлення, де в процесі споглядання дитина здобуває знання про предмет та його властивості, мислення – це розв'язання різного роду завдань. Спочатку тільки конкретних завдань і тільки одним способом – діями. Тобто, діти думають тоді, коли бачать ситуацію завдання і безпосередньо діють у ній. Дошкільники можуть розв'язувати і виконувати тільки маленькі конкретні завдання, до того ж – практично, діючи при цьому руками.

У цей віковий період дії з предметами замінюються на дії з образами цих предметів. Відбуваються якісні зміни самого мислення: розвиток інтелектуальних операцій і формування понять. Діти здатні вирішувати завдання в практичному плані, але відчувають труднощі при вирішуванні розумових завдань. Узагальнення проводяться спрощено, без ви-користання слів, тим самим відбувається перенесення предметної дії з одних об'єктів та ситуацій на інші. На цій стадії розвитку мислення предмети класифікуються дітьми вже за коліром, розміром та формою. Вирішуючи завдання, дошкільники

аналізують зміни, спричинені їх діями, співвідносять ці зміни з результатом, який повинен бути досягнутий, і в залежності від цього організовують свою подальшу роботу.

Численні дослідження розвитку мислення дитини дають змогу виділити три основні ознаки зміни наочно-дійового мислення на наочно-образне:

1) виникнення образів предметів;
2) здатність оперувати образами;
3) викликання і під-тримування образу предмета у свідомості дитини не лише зовнішніми предметними сигналами, а й вимовленим словом.

Констатуючи значні потенційні можливості розвитку образного мислення в дітей із ЗПР, необхідно все ж таки підкреслити його суттєву недостатність, що спостерігається у них і надалі.

Разом з тим, основними суперечливими питаннями даної проблеми є формування цього виду мислення у дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку який, в свою чергу, залежить від ступеня розвитку орієнтовно-дослідницької діяльності, вміння встановлювати суттєві ситуаційні зв’язки між предметами та від розвитку мовлення. А найважливішою передумовою створення різних образів на одній основі та вміння бачити ціле раніше частин є досить розвинена дитяча продуктивна діяльність.

1.3 Психолого-педагогічна характеристика дітей старшого дошкільного віку (норма)

Особливості старшого дошкільного віку всебічно досліджувалися вітчизняними педагогами і знайшли своє висвітлення в роботах З. Ікуниної, Н. Поддьякова, Л. Венгера, А. Леонтьєва та ін.

Старший дошкільний вік - останній з періодів дошкільного віку, коли в психіці дитини з'являються нові освіти. Це довільність психічних процесів - уваги, пам'яті, сприйняття та ін. - і що випливає звідси здатність управляти своєю поведінкою, а також зміни в уявленнях про себе, у самосвідомості і в

самооцінці. Появу довільності - вирішальне зміна у діяльності дитини, коли метою останньої стає не зміна зовнішніх, оточуючих його предметів, а оволодіння власною поведінкою.

Діти шостого року життя відрізняються ще великими фізичними і психічними можливостями, ніж діти середньої групи. Вони оволодівають головними рухами. Фізично дитина стала ще міцнішою. Фізичний розвиток як і раніше пов'язано з розумовим. Воно стає необхідною умовою, фоном, на якому успішно відбувається різнобічний розвиток дитини. Розумове, естетичне, моральне, тобто суто соціальне, розвиток набирає високий темп.

На цьому життєвому етапі продовжується удосконалення всіх сторін мовлення дитини. Він правильно вимовляє всі звуки рідної мови, чітко і ясно відтворює слова, має необхідний для вільного спілкування словниковий запас, правильно користується багатьма граматичними формами і категоріями, змістовнішим, виразніше й точніше стає його висловлювання.

Розвивається спілкування як вид діяльності. До старшого дошкільного віку з'являється внеситуативно-особистісна форма спілкування, яку відрізняють потреби у взаєморозумінні і співпереживанні і особистісні мотиви спілкування. Спілкування з однолітком набуває рис внеситуативності, спілкування стає внеситуативно-діловим; складаються стійкі виборчі переваги.

Розвиток особистості в старшому дошкільному віці характеризується освоєнням нових знань, появою нових якостей, потреб. Інакше кажучи, формуються всі сторони особистості дитини: інтелектуальна, моральна, емоційна і вольова дієво - практична. Радянські психологи Виготський Л.С. і А.В. Запорожець неодноразово підкреслювали, що в старшому дошкільному віці дитина переходить від ситуативної поведінки до діяльності, підпорядкованої соціальним нормам і вимогам, і дуже емоційно відноситься до останніх. У цей період замість пізнавального типу спілкування дитини з дорослим на перший план виступає особистісне, в центрі якого лежить інтерес до людських взаємин.[13] Старший дошкільник в основному правильно усвідомлює, що подобається і що не подобається в його поведінці дорослим,

цілком адекватно оцінює якість своїх вчинків та окремі риси своєї особистості. До кінця дошкільного віку у дітей формується самооцінка. Її змістом виступає стан практичних умінь і моральних якостей дитини, що виражаються в підпорядкуванні нормам поводженням, встановленим у даному колективі. У цілому самооцінка дошкільника дуже висока, що допомагає йому освоювати нові види діяльності, без сумнівів і страху включатися в заняття навчального типу при підготовці до школи і т. д.

У дітей цього віку вже можна спостерігати прояви справжньої турботи про близьких людей, вчинки, які спрямовані на те, щоб захистити їх від хвилювання, засмучення. Дитина опановує умінням до певної міри стримувати бурхливі, різкі вираження почуттів, 5 - 6-річний дошкільник може стримати сльози, приховати страх і т.д. Він засвоює мову почуттів - прийняті в суспільстві форми вираження найтонших відтінків переживань за допомогою поглядів, міміки, жестів, поз, рухів, інтонацій.

Конструювання, малювання, ліплення - це найбільш властиві дошкільнику заняття. Але в цьому віці формуються і елементи трудової діяльності, основний психологічний сенс якої полягає в наступному: дитина має розуміти, що він робить потрібне, корисне для інших. Придбані до п'яти років навички самообслуговування, досвід праці в природі, виготовлення виробів дозволяють дітям більше брати участь у справах дорослих. Старші дошкільники можуть переходити від виконання окремих доручень до виконання постійних обов'язків: прибирати свій ігровий куточок, поливати квіти, чистити одяг і взуття. Разом з виконанням таких завдань до дитини прийдуть і перше пізнання радості власної праці - справи, зробленого для загального блага.[13]

Ще одна діяльність, елементи якої засвоюються в дошкільному дитинстві, - це навчальна діяльність. Основна особливість її полягає в тому, що, займаючись нею, дитина змінюється сам, здобуваючи нові знання та навички і. навчальної діяльності головне - це отримання нових знань.

П'ятирічний вік характеризується розквітом фантазії. Особливо яскраво уяву дитини проявляється у грі, де він діє захоплено. Разом з тим уявити щось навмисно, підключаючи волю дітям цього віку нелегко.

На шостому році життя у дитини з'являється здатність ставити цілі, що стосуються його самого, його власної поведінки. Це нова зміна в діяльності і її цілі називається произвольностью психічних процесів і має вирішальне значення для успішності подальшого шкільного навчання, і для всього подальшого психічного розвитку. Адже підпорядкування шкільним правилам якраз і вимагає довільності поведінки. Це означає вміння дитини діяти у відповідності з яким - небудь зразком (або правилом) і контроль їм свого поводження. Саме в грі, при виконанні якої-небудь ролі дитина, з одного боку, слід зразком, а з іншого - контролює свою поведінку. Дорослішаючи, дитина вчиться організовувати сам себе. Поведінка його як би звільняється від ігрової ситуації. Ігри з правилами більш змістовні у старших дошкільників. До шести - семи років змінюється ставлення дітей до порушення правила. Діти все більш суворо ставляться до точному дотриманню правил гри. Вони наполягають на її продовженні, навіть якщо вона встигла набриднути всім учасникам. І знаходять у цій рутинної грі якесь задоволення.

У старшому дошкільному віці дитина як і раніше дивиться на світ широко відкритими очима. Все частіше і частіше, все сміливіше і сміливіше він кидає свій погляд на відкриту перспективу пізнання великого світу. Дітям все цікаво, їх все манить і приваблює. Старший дошкільник з однаковим завзяттям намагається освоїти і те, що піддається осмисленню на даному віковому етапі, і те, що поки він не в змозі глибоко і правильно усвідомити. Саме у дітей 5-6 років спостерігається пік пізнавальних питань. Їх пізнавальні потреби можна висловити девізом: «Хочу все знати!»

Проте наявні у дитини можливості переробки, упорядкування інформації ще не дозволяють йому повноцінно впоратися з потоком надходять дані про великому світі. Невідповідність між пізнавальними потребами дитини і його можливостями переробити інформацію може призвести до перевантаження

свідомості різними розрізненими відомостями і фактами, багато з яких діти цього віку не в змозі осмислити і зрозуміти. Пізнавальні інтереси виникають в іграх, у спілкуванні з дорослими, однолітками, але лише у вченні, де засвоєння знань стає основною метою і результатом діяльності, формуються і остаточно складаються пізнавальні інтереси. Для того щоб задовольнити свої прагнення, бажання і потреби, в арсеналі п'ятирічної дитини є різні способи пізнання. До них належать: дії і власний практичний досвід; слово, тобто пояснення, розповіді дорослих. Велике значення для пізнавального розвитку дитини старшого віку має усвідомлене знайомство з різними джерелами інформації (книга, телевізор, комп'ютер тощо), прищеплення первинних умінь користуватися деякими з них.

При переході до старшого дошкільного віку відзначається особливо інтенсивний розвиток словесної пам'яті. Діти запам'ятовують словесний матеріал майже так само добре, як наочний. Робота зі словесним матеріалом відіграє велику роль при навчанні в школі, тому у старшому дошкільному віці слід звернути увагу і на розвиток словесної пам'яті.

Рівень розвитку розумових операцій дитини старшого дошкільного віку (аналіз, порівняння, узагальнення, класифікація тощо) допомагає йому більш усвідомлено і глибоко сприймати та осягати наявні і надходять відомості про нашому світі і розбиратися в ньому.

До кінця дошкільного віку у дитини починає розвивається понятійне, або логічне, мислення. Дитина починає цікавити не тільки ті явища, які він бачив перед собою, а узагальнені властивості предметів навколишньої дійсності. Дітей цікавлять причини і слідства у відносинах предметів, проявляється інтерес до «технології їх виготовлення. Дитина вже здатна відірватися від безпосередньо побаченого, розкрити причинно-наслідкові зв'язки між явищами, проаналізувати, узагальнити новий матеріал і зробити цілком логічні висновки. Поступово розширюючи уявлення дітей про навколишній світ. Для розвитку пізнавальних інтересів велике значення має власну участь дитини у різних видах діяльності.

У дошкільному віці значні зміни відбуваються у всіх сферах психічного розвитку дитини. Як ні в якому іншому віці, дитина освоює широке коло діяльності - ігрову, трудову, продуктивні, побутову, спілкування, формується як їх технічна сторона, так і мотиваційно-цільова. Головним підсумком розвитку всіх видів діяльності виступає оволодіння моделюванням як центральної розумової здатністю (Л.О. Венгер) і формування довільної поведінки (О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін).

До кінця дошкільного віку дитина може вже досить довго виконувати яку-небудь діяльність, поки вона йому цікава, не вимагає ніяких внутрішніх зусиль, грунтуючись тільки на мимовільному уваги. Довільність і опосередкованість уваги в дошкільному віці досягається з допомогою ігор.

До шести років життя у дитини достатньо сформований механізм зіставлення сприйманої дійсності і слова педагога, в результаті чого знижується здатність до навіюваності. Діти здатні відстоювати свою точку зору, розуміти комічні ситуації. За даними досліджень, старші дошкільнята в характерних життєвих ситуаціях та самокритичності, вимогливішими до себе, ніж молодші школярі в новій для них навчальної діяльності. Важливі зміни в особистості дитини пов'язані із зміною його уявлень про себе (образ - я) і усвідомленням відносин до нього оточуючих.

Старший дошкільний вік є сензитивним для морального розвитку. Це період, коли закладаються основи моральної поведінки і відносини. Одночасно, він дуже сприятливий для формування морального обличчя дитини, риси якого нерідко виявляються протягом усього подальшого життя.

Таким чином, дитина старшого дошкільного віку відрізняється ще великими фізичними і психічними можливостями, ніж діти середньої групи. Їх ставлення з однолітками і дорослими стають складніші і змістовніші. Діти мають необхідний для вільного спілкування словниковий запас, формуються всі сторони особистості дитини: інтелектуальна, моральна, емоційна і вольова дієво - практична; формуються і елементи трудової діяльності - навички самообслуговування, праця в природі та ін. Провідним видом діяльності є

сюжетно - рольова гра, гра з правилами. У грі вони відображають не тільки дії і операції з предметами, але і взаємини між людьми. Основні зміни в діяльності, свідомості й особистості дитини полягає в появі довільності психічних процесів - здатність цілеспрямовано керувати своєю поведінкою і психічними процесами - сприйманням, увагою, пам'яттю та ін. Відбувається зміна в уявленні про себе, його образі - я.

У 6-річному віці помітно вдосконалюються пізнавальні процеси. На 25-30% поліпшуються гострота зору, розрізнення кольорів та їх відтінків (улюблені кольори - червоний і синій), розвивається фонематичний слух, рука використовується як орган активного дотику і практичної дії. Підвищується чутливість аналізаторів, що є результатом засвоєння дітьми суспільного досвіду.

Як і раніше, активно розвивається наочно-дійове мислення. До завершення дошкільного віку формується образно-мовне мислення (спирається на образи уявлень і реалізується за допомогою слів), яке поступово набуває певної самостійності (відокремлюючись від практичних дій, переходить у власне розумовий процес, спрямований на розв'язування пізнавальних завдань). У зв'язку з цим підвищується роль мовлення, за допомогою якого діти починають мислити подумки, оперувати різними об'єктами, зіставляти їх, розкривати властивості і зв'язки, розмірковувати. Основним у цей період є наочно-образне мислення, зароджується логічне.

До 6-ти років помітно розширюються можливості пам'яті: збільшується її обсяг, тривалість збереження і точність відтворення інформації. У 6-7-річних дітей домінує смислова пам'ять, завдяки якій вони запам'ятовують значно більше, ніж раніше. Характерна особливість пам'яті дошкільника полягає у легкому запам'ятовуванні того, що викликає сильне враження, тому потрібно бути дуже тактовним у спілкуванні з ним, щоб необережним словом не відмежувати потрібних для нього і його розвитку об'єктів. Важливо, щоб діти весь час збагачувалися зрозумілими, корисними знаннями, потрібними їм для ігор, бесід, малюнків, без яких неможливий їх подальший розумовий і

моральний розвиток. Старші дошкільники вже можуть використовувати прийоми запам'ятовування, намагаються зрозуміти матеріал, повторювати його. Однак мимовільне запам'ятовування і надалі залишається найпродуктивнішим.

Увага у дошкільників ще дуже нестійка, незначна також і здатність зосереджуватися: вони часто відволікаються з будь-якого приводу. Попри те, у 6 років починає розвиватися довільна увага: дошкільники вже виокремлюють потрібні для їхньої діяльності об'єкти, вчаться бути уважними. Водночас розвивається та набуває більшої стійкості і обсягу мимовільна увага, яка переважає в цьому віці. Дітям важко зосередитися на одноманітній і малопривабливій для них діяльності. Вони здатні утримувати увагу на інтелектуальних завданнях, однак, при цьому швидко виснажуються.

Уява дошкільників характеризується багатством проявів: її образи яскраві, наочні, емоційно насичені, але недостатньо керовані. Розвивається вона через поступове підкорення свідомим намірам, перетворення їх на засіб відтворення певних задумів.

Удосконалюється психічна діяльність дитини. Наприкінці дошкільного віку багато психічних процесів контролюються свідомістю. Дитина довільно регулює свої рухи і вчинки, що є істотним показником її загального розвитку, свідченням готовності до навчання у школі. Однак ця саморегуляція у 6-річних дітей ще недосконала: вони часто порушують дисципліну, їх поведінка піддається миттєвим бажанням, рухи досить імпульсивні. З огляду на це дорослі повинні постійно дбати про формування у дитини організованості, зібраності, дисциплінованості.

У процесі пізнання навколишньої дійсності, участі у різних видах діяльності збагачується емоційне життя дошкільника, відбуваються зміни у сфері моральних почуттів, які поглиблюються і чіткіше проявляються. Дитина починає не лише розуміти моральний зміст дій, а й відповідно переживати їх. Під впливом виховання формуються почуття дружби, товаришування, взаємодопомоги, співчуття, розвивається відповідальне ставлення до дорученої

справи. Старший дошкільник починає усвідомлювати почуття обов'язку, необхідність і загальнообов'язковість правил суспільної поведінки, починає підпорядковувати їм свої дії і вчинки, виявляти належну самооцінку. У цей період важливо не допустити формування неадекватної (завищеної, заниженої) самооцінки. Діти старшого дошкільного віку вже переживають почуття патріотизму.

Характерна особливість психіки дошкільників - висока емоційна збудливість, нестриманість, недостатня емоційна стійкість. їх почуття, переживання то швидко змінюються, то набувають певної стійкості. Водночас діти нерідко старанно намагаються регулювати прояви своїх емоцій.

На завершенні дошкільного періоду у дитини з'являються елементарні обов'язки, змінюється її життя, зміст і форми спілкування з людьми, що породжує нові потреби, інтереси й наміри. Від спільної з дорослими діяльності діти переходять до самостійного виконання їх вказівок. Водночас зростає інтерес, прагнення долучитися до діяльності, взаємин дорослих. Виникають нові відносини з однолітками, бажання погратися разом, розповісти щось цікаве товаришеві, попрацювати з ним, допомогти йому. Сформовані до цього віку якості особистості забезпечують нормальний перехід дитини до шкільного життя. На основі їх сформованості можна робити висновок про готовність малюка до навчання в школі. Психологічна готовність до шкільного навчання є комплексною характеристикою дитини, у якій відображений розвиток психічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя і формуванню навчальної діяльності.

1.4 Формування загальної здібності до навчання у дітей з затримкою психічного розвитку

Принциповий шлях допомоги дітям із ЗПР при формуванні загальної здібності до навчання — це допомога в оволодінні власною інтелектуальною

діяльністю, основними її структурними компонентами (мотиваційно-орієнтованою регуляцією). У основі оволодіння будь-яким структурним компонентом інтелектуальної діяльності лежать ті ж психологічні механізми, що і в основі формування будь-якої розумової дії. Це організація зовнішніх дій на спеціально організованій орієнтовній основі і поступовий її переклад у внутрішній план.

Різноманітна і посильна праця дітей, а також різні спостереження і досліди з природним матеріалом забезпечують значні можливості для розширення, поглиблення і систематизації знань дітей про найближче оточення, формування загального уявлення і простих життєвих понять про світ. Розумові дії формуються на основі практичних, переводяться у внутрішній план (операції уявленнями).

Велика увага приділяється підбору рухових ігор з правилами, поступовому їх ускладненню. Ускладнення зазвичай йде в наступних напрямах: від гри до гри збільшується кількість правил; росте їх важкість; від виконання правил кожним гравцем команди — до виконання правил тільки її представниками і так далі.

Значна увага приділяється заняттям продуктивними видами діяльності (малювання, ліплення, аплікація, конструювання). При опорі на практичні дії у дітей легше викликати бажання виконати завдання вихователя, допомогти усвідомити його складові частини, правила виконання, а далі на цій основі учити елементарному плануванню майбутньої діяльності. Опора на практичні дії сприятлива і в цілях одночасного формування у дітей відповідних навиків, умінь, а так само самоконтролю на основі правил завдання. В кінці роботи дитина отримує конкретний речовинний результат створюється сприятлива обстановка учити дітей оцінювати свою власну роботу, порівнювати отриманий результат із заданим зразком.

На основі практичних дій при цілеспрямованій педагогічній роботі швидше можна сформувати інтелектуальну діяльність з опорою на загальні

уявлення і словесно-логічні міркування, такі необхідні в учбовій діяльності і в школі.

Відбір методичних засобів формування дій самоконтролю здійснюється на основі обліку як їх специфічного призначення і конкретного психологічного змісту відповідно до етапу діяльності, так і рівня розвитку дітей. На етапі ухвалення завдання дія самоконтролю формується на наступній орієнтовній основі: необхідно запам'ятати, що потрібно зробити і яких правил дотримуватися, щоб виконати завдання [12]. Щоб сформувати у дітей звичний спосіб самоконтролю на даній орієнтовній основі, організовується система практичних дій: повторити завдання вголос тим, хто його добре запам'ятав; повторити завдання за тими, хто його сформулював правильно; оцінити правильність повторення завдання тією або іншою дитиною; оцінити, чи правильно виконується завдання на початку його виконання; повторити завдання вголос і перевірити, чи дотримуються правила його виконання і так далі. Потім увага дітей прямує на способи виконання завдання. При цьому використовуються в основному ті ж прийоми: промовляння окремими дітьми вголос для всіх дітей правил виконання завдання, промовляння пошепки для себе, перевірка на цій основі своїх дій і т.п.

У певній послідовності з дітьми проводиться робота по навчанню їх об'єктивній оцінці отриманого результату — звіренню його із завданням. Як і в попередніх випадках, заздалегідь створюється орієнтовна основа дії самоконтролю: «Пригадай завдання — що потрібно було робити і як потрібно було робити, за якими правилами; подивися, які правила ти виконав, які не виконав, які виконав неточно».

Спочатку вихователь разом з дітьми перед початком оцінки їх робіт повторює правила виконання завдання, а діти по ходу їх відтворення перевіряють свої роботи і оцінюють з його ж допомогою ступінь їх відповідності цим правилам: правильно, неточно, неправильно. Далі дитина повинна навчитися на основі відтворених дітьми правил оцінювати свою роботу і роботу поряд сидячого товариша, причому аргументувати оцінку в

розгорненій мовній формі. Потім діти вибірково оцінюють кращі роботи і свою на їх фоні, аргументуючи при цьому оцінку в розгорненій мовній формі. Самооцінка окремих дітей отримує оцінку з боку колективу при тактовному напрямі педагога. Якщо дитина врешті-решт навчиться давати виконаній ним роботі адекватну оцінку на основі звірення із зразком, причому робить це в розгорненій мовній формі, то можна вважати дію самоконтролю у нього сформованою.

Навчальні заняття з розвитку елементарних математичних уявлень і заняття з рідної мови в основному підкоряються логіці формування дитини як суб'єкта учбової діяльності. Проте кожен з цих видів учбових занять має характерне і своє специфічне коло завдань. На заняттях з розвитку елементарних математичних уявлень на основі спеціальних організованих практичних дій в певній послідовності діти навчаються абстрагуванню геометричної форми, величини, кількісних відносин, а так само словесним позначенням цих абстракцій. З цією метою широко використовуються дидактичні, сюжетно-дидактичні ігри, загадки, вірші, уривки з казок та розповідей; на заняття до дітей приходять герої улюблених казок, розповідей, що люблять. Вони загадують дітям загадки, проводять ігри, а у результаті допомагають їм опанувати важкими для них навиками і уміннями: порядковим рахунком в межах першого десятка, порівнянням чисел, створенням і вирішенням сюжетних задач, засвоєнням послідовності днів тижня і так далі.

Практика навчання і виховання дітей із ЗПР дозволяє сподіватися на позитивний прогноз в плані засвоєння ними учбової програми загальноосвітньої школи при відповідній психолого-педагогічній і методичній організації процесу навчання.

Отже, в якому б віці не почалися спеціальні заняття з дитиною, необхідно завжди звертатися до розширення, зміцнення і систематизації її чуттєвого пізнання предметів і явищ довкілля. Краще це робити вчасно і послідовно.

Висновок до розділу І

Таким чином, виділення цих дітей з ЗПР в спеціальну категорію має велике практичне значення, адже глибоке вивчення особливостей їхньої психіки і визначення на цій підставі відповідних педагогічних умов навчання та виховання допомагають успішно коригувати хід їх пізнавального розвитку та становлення особистості.

Затримки розвитку у дітей можуть бути викликані різними причинами, серед них захворювання вагітної на вірусний грип, малярію, черевний тиф тощо; серцево-судинні хвороби матері; виснаження її організму під час вагітності; резус-факторна несумісність крові матері та плода; пологові травми та асфіксії, інфекційні захворювання та інтоксикації, перенесені дитиною на ранніх етапах її розвитку (які уразили центральну нервову систему або тільки внутрішні органи, серцево-судинну систему), травми мозку тощо.

Проведені клінічні та психолого-педагогічні дослідження свідчать, що діти з затримкою психічного розвитку посідають нібито проміжне положення між дітьми, які нормально розвиваються, та розумово відсталими, якісно відрізняючись як від перших, так і від других.

Для всіх дітей з затримкою психічного розвитку характерні більш або менш виражені порушення розумової працездатності, які полягають у підвищеній • втомлюваності, особливо під час розв'язання завдань, що вимагають тривалого інтелектуального напруження. Проте найяскравіше ця особливість виявляється у дітей з астенічними станами.

Термін астенія означає слабкість, безсилля та використовується в тих випадках, коли йдеться про ослабленість організму в цілому або деяких його нервово-психічних функцій. Залежно від причин, що викликали астенічний стан, розрізняють церебральну та соматогенну астенії.

Першопричиною порушень пізнавальної діяльності в дітей з астенічними станами є надмірна втомлюваність, яка різко знижує продуктивність діяльності. Тому в тих випадках, коли розумова працездатність їх ще не порушена (на початку роботи, в спокійній обстановці, після відпочинку), діти виявляються досить зібраними, активно сприймають і розуміють навчальний матеріал,

правильно й відносно самостійно виконують різні практичні завдання, розв'язують інтелектуальні задачі. Проте такий стан зберігається у дітей-астеніків (особливо при цереброастеніях) не довго, як правило, при виконанні завдань, обмежених за обсягом, і таких, що не потребують значного інтелектуального напруження.

Підвищеного втомлюваністю нервової системи в багатьох випадках пояснюються і деякі особливості поведінки таких дітей: у втомленому стані деякі з них стають надмірно збудливими, роздратованими, імпульсивними, метушливими, інші, навпаки, загальмованими, темп їхньої діяльності різко уповільнюється або вони зовсім припиняють роботу, проявляють невпевненість, боязкість.

Слід ще раз наголосити, що описані порушення пізнавальної діяльності та поведінки охарактеризованої групи дітей залежать від стану їхньої нервово-психічної працездатності, що, в свою чергу, пов'язано з умовами, в яких організовано їхню діяльність. Усі зазначені недоліки психічної діяльності більш явно виражені при церебральних астеніях, ніж при астеніях соматичного характеру.

Діти досить часто тяжко переживають свої невдачі, проте без чуйної, розумної педагогічної та лікарської допомоги не можуть знайти виходу із становища, що склалося. Астенічні риси поведінки посилюються, накопичуються, особливо, якщо дорослі, не розібравшись у справжніх причинах утруднень дитини, карають її за лінощі, небажання вчитися.

РОЗДІЛ ІІ
КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ТА З НОРМАЛЬНИМ ПСИХІЧНИМ РОЗВИТКОМ

2.1 Сприйняття і пам'ять дошкільників з нормальним психічним розвитком

2.1.1 Розвиток сприйняття

Процес розвитку дитячого сприйняття в дошкільному віці був детально досліджений Л. А. Венгером і описаний таким чином. Під час переходу від раннього до дошкільного віку, тобто в період часу від 3 до 7 років, під впливом продуктивної, конструкторської та художньої діяльності в дитини складаються складні види перцептивної аналітико-синтетичної діяльності, зокрема здатність подумки розчленовувати видимий предмет на частини і потім поєднувати їх у єдине ціле, перш ніж подібного роду операції будуть виконані в практичному плані. Новий зміст набувають і перцептивні образи, пов'язані з формою предметів. Крім контуру виділяється і структура предметів, просторові особливості і співвідношення його частин.

Перцептивні дії формуються в навчанні, і їх розвиток проходить ряд етапів. На першому етапі процес їх формування починається з практичних, матеріальних дій, виконуваних з незнайомими предметами. На цьому етапі, який ставить перед дитиною нові перцептивні завдання, безпосередньо в матеріальні дії вносяться необхідні виправлення, які повинні бути зроблені для формування адекватного образу. Кращі результати сприйняття виходять тоді, коли дитині для порівняння пропонуються так звані сенсорні еталони, які також виступають у зовнішній, матеріальній формі. З ними дитина має можливість порівнювати сприймається об'єкт в процесі роботи з ним.

На другому етапі перцептивними діями стають самі сенсорні процеси, перебудуватися під впливом практичної діяльності. Ці дії здійснюються тепер за допомогою відповідних рухів рецепторних апаратів і передбачають виконання практичних дій з сприймаються предметами. На даному етапі, пише Л. А. Венгер, діти знайомляться з просторовими властивостями предметів з допомогою розгорнутих орієнтовно-дослідних рухів руки й очі. На третьому етапі перцептивні дії стають ще більш прихованими, згорнутими, скороченими, їх зовнішні, ефекторні ланки зникають, а сприйняття ззовні починає здаватися пасивним процесом. Насправді цей процес є активним, але протікає внутрішньо, в основному тільки в свідомості й на підсвідомому рівні у дитини. Діти отримують можливість досить швидко дізнаватися цікавлять їх властивості об'єктів, відрізняти одні предмети від інших, з'ясовувати існуючі між ними зв'язки і відносини. У результаті всього цього зовнішній перцептивное дію перетворюється на розумове.

По Л. А. Венгеру, основу здібностей, пов'язаних зі сприйняттям, становлять перцептивні дії. Їх якість залежить від засвоєння дитиною спеціальних систем перцептивних еталонів. Такими еталонами при сприйнятті, наприклад, форми є геометричні фігури, при сприйнятті кольору - спектральна гамма, при сприйнятті розмірів - прийняті для їх оцінки фізичні величини. Удосконалення перцептивних дій і оволодіння новими типами таких дій забезпечує прогресивне зміна сприйняття з віком, тобто, придбання їм більшої точності, розчленованості та інших важливих якостей. Засвоєння перцептивних дій веде за собою розвиток інших здібностей. Серед різноманітних перцептивних дій є такі, від яких залежить вдосконалення загальних пізнавальних здібностей дітей, а також такі, формування і засвоєння яких допомагає розвитку дитячих художньо-творчих здібностей.

2.1.2 Розвиток пам’яті

Розвиток пам'яті в дошкільному віці також характеризується поступовим переходом від мимовільного і безпосереднього до безпідставного і опосередкованого запам'ятовування і пригадування. З. М. Істоміна проаналізувала, як іде процес становлення довільного і опосередкованого запам'ятовування у дошкільнят, і прийшла до наступних висновків. У молодшому і середньому дошкільному віці у дітей трьох-чотирьох років запам'ятовування та відтворення у природних умовах розвитку пам'яті, тобто без спеціального навчання мнемічних операцій, є мимовільними. У старшому дошкільному віці при тих же умовах відбувається поступовий перехід від мимовільної до довільної запам'ятовування і відтворення матеріалу. При цьому у відповідних процесах виділяються і починають відносно самостійно розвиватися спеціальні перцептивні дії, що опосередковують мнемічні процеси і спрямовані на те, щоб краще запам'ятати, повніше і точніше відтворити утриманий в пам'яті матеріал.

Продуктивність запам'ятовування в грі у дітей набагато вище, ніж поза нею. Однак у самих маленьких, трирічних дітей і в грі продуктивність запам'ятовування порівняно низька. Перші спеціальні перцептивні дії, спрямовані на те, щоб щось свідомо запам'ятати або пригадати, чітко виділяються в діяльності дитини 5-6 років, причому найчастіше ними для запам'ятовування використовується просте повторення. До кінця дошкільного віку, тобто до 6-7 років, процес довільного запам'ятовування можна вважати сформованим. Його внутрішнім, психологічним ознакою є прагнення дитини виявити і використовувати для запам'ятовування логічні зв'язки в матеріалі.

Різні процеси пам'яті розвиваються з віком у дітей неоднаково, причому одні з них можуть випереджати інші. Наприклад, довільне відтворення виникає раніше, ніж довільне запам'ятовування, і в своєму розвитку як би обганяє його. Від інтересу дитини до виконуваної ним діяльності і мотивації цієї діяльності залежить розвиток у нього процесів пам'яті.

Перехід від мимовільної до довільної пам'яті включає в себе два етапи. На першому етапі формується необхідна мотивація, тобто бажання що-небудь запам'ятати або згадати. На другому етапі виникають і удосконалюються необхідні для цього мнемічні дії та операції.

Вважається, що з віком збільшується швидкість, з якою інформація витягується з довготривалої пам'яті і переводиться в оперативну, а також обсяг і час дії оперативної пам'яті. Встановлено, що трирічна дитина може оперувати тільки однією одиницею інформації, що знаходиться в даний момент часу в оперативній пам'яті, а п'ятнадцятирічний - сім'ю такими одиницями.

З віком розвивається здатність дитини оцінювати можливості власної пам'яті, причому чим старше діти, тим краще вони можуть це робити. З часом стають більш різноманітними і гнучкими стратегії запам'ятовування і відтворення матеріалу, які застосовує дитина. З 12 пред'явлених картинок дитина у віці 4 років, наприклад, дізнається всі 12, але здатний відтворити тільки дві або три, у той час як 10-річна дитина, дізнавшись про всі картинки, в змозі відтворити 8 з них.

Перші згадування вражень, отриманих в ранньому дитинстві, відносяться звичайно до віку близько трьох років (маються на увазі спогади дорослих людей, пов'язані з дитинством). Було встановлено, що майже 75% перших дитячих пригадування припадає на вік від трьох до чотирьох років. Це означає, що до даного віку, тобто до початку раннього дошкільного дитинства, у дитини складається довготривала пам'ять і її основні механізми. Одним з них є асоціативний зв'язок матеріалу, що запам'ятовується з емоційними переживаннями. Запечатляются роль емоцій в довготривалій пам'яті починає проявляти себе, мабуть, вже на початку дошкільного віку.

У дітей раннього дошкільного віку домінує мимовільна, зорово-емоційна пам'ять. У деяких випадках у лінгвістично чи музично обдарованих дітей непогано розвиненою виявляється і слухова пам'ять. Удосконалення довільної пам'яті у дошкільників тісно пов'язано з постановкою перед ними спеціальних мнемічних завдань на запам'ятовування, збереження і відтворення матеріалу.

Безліч таких завдань природно виникає в ігровій діяльності, тому різноманітні дитячі ігри надають дитині багаті можливості для розвитку його пам'яті. Довільно запам'ятовувати, пам'ятати і пригадувати матеріал в іграх можуть вже діти 3-4-річного віку.

У більшості нормально розвиваються дітей молодшого та середнього дошкільного віку непогано розвинені безпосередня і механічна пам'ять. Ці діти порівняно легко запам'ятовують і без особливих зусиль відтворюють побачене, почуте, але тільки за умови, якщо воно викликало у них інтерес і самі діти були зацікавлені в тому, щоб щось запам'ятати чи пригадати. Завдяки такій пам'яті дошкільнята швидко вдосконалюють мова, навчаються користуватися предметами домашнього побуту, непогано орієнтуються в обстановці, дізнаються бачене або почуте.

Було показано, що розвиток пам'яті тісно співвідноситься з розвитком мислення у дітей. Встановлено, наприклад, що прогрес операціональних структур інтелекту надає позитивний вплив на мнемічні процеси дитини.

За допомогою механічних повторень інформації діти в старшому дошкільному віці можуть непогано її запам'ятовувати. У них з'являються перші ознаки смислового запам'ятовування. За активної розумової роботі діти запам'ятовують матеріал краще, ніж без такої роботи. Добре розвинена у дітей даного віку ейдетично пам'ять.

2.2 Особливості пам'яті і сприйняття у дітей з затримкою психічного розвитку

Для дітей із затримкою психічного розвитку характерна значна неоднорідність порушених і збережених ланок психічної діяльності, а так само яскраво виражена нерівномірність формування різних сторін психічної діяльності.

2.2.1 Розвиток пам’яті

Як показують численні клінічні та психолого-педагогічні дослідження, значне місце в структурі дефекту розумової діяльності при даній аномалії розвитку належить порушень пам'яті.

Спостереження педагогів і батьків за дітьми з ЗПР, а також спеціальні психологічні дослідження вказують на недоліки у розвитку їх мимовільної пам'яті. Багато чого з того, що нормально розвиваються діти запам'ятовують легко, як би само собою, викликає значні зусилля у їх відстаючих однолітків і вимагає спеціально організованої роботи з ними.

Однією з основних причин недостатньої продуктивності мимовільної пам'яті у дітей з ЗПР є зниження їх пізнавальної активності. У дослідженні Т.В. Єгорової (1969) ця проблема була піддана спеціальному вивченню. Одна з застосовувалися в роботі експериментальних методик передбачала використання завдання, мета якого полягала в розкладанні картинок із зображеннями предметів на групи відповідно до початковою літерою назви цих предметів. Було виявлено, що діти із затримкою розвитку не тільки гірше відтворювали словесний матеріал, але і витрачали на його пригадування помітно більше часу, ніж їх нормально розвиваються однолітки. Головна відмінність полягала не стільки в неординарних продуктивності відповідей, скільки в різному ставленні до поставленої мети. Діти із ЗПР самостійно майже не робили спроб домогтися більш повного згадування і рідко застосовували для цього допоміжні прийоми. У тих випадках, коли це все ж відбувалося, найчастіше спостерігалася підміна мети дії. Допоміжний спосіб використовувався не для пригадування потрібних слів, що починаються на певну букву, а для придумування нових (сторонніх) слів на ту ж літеру.

У дослідженні Н.Г. Піддубний вивчалася залежність продуктивності мимовільного запам'ятовування від характеру матеріалу і особливостей діяльності з ним у дошкільників із ЗПР. Піддослідні мали встановлювати смислові зв'язки між одиницями основного і додаткового наборів слів і картинок (у різних комбінаціях). Діти із ЗПР виявили труднощі при засвоєнні інструкції до серій, які вимагають самостійного підбору іменників, які

підходять за змістом до пред'явленим експериментатором картинок або словами. Багато дітей не зрозуміли завдання, але прагнули швидше отримати експериментальний матеріал і почати діяти. При цьому вони, на відміну від нормально розвиваються дошкільнят, не могли адекватно оцінити свої можливості і були впевнені, що знають, як виконувати завдання. Виявилися виразні відмінності як за продуктивністю, так і за точність і стійкості мимовільного запам'ятовування. Кількість правильно відтвореного матеріалу в нормі було вище в 1,2 рази.

Н.Г. Піддубна відзначає, що наочний матеріал запам'ятовується краще вербального і в процесі відтворення є більш дієвою опорою. Автор вказує на те, що мимовільна пам'ять у дітей із ЗПР страждає не в такій мірі, як довільна, тому доцільно її широке використання при їх навчанні.

Т.А. Власова, М.С. Певзнер вказують на зниження довільної пам'яті у дітей з затримкою психічного розвитку як на одну з головних причин їх труднощів у шкільному навчанні. Ці діти погано запам'ятовують тексти, не утримують в розумі мета і умови завдання. Їм властиві коливання продуктивності пам'яті, швидке забування вивченого.

Специфічні особливості пам'яті у дітей з ЗПР:

- Зниження обсягу пам'яті й швидкості запам'ятовування;
- Мимовільне запам'ятовування менш продуктивно, ніж в нормі;
- Механізм пам'яті характеризується зниженням продуктивності перших спроб запам'ятовування, але час, необхідний для повного заучування, близько до норми;
- Переважання наочної пам'яті над словесною;
- Зниження довільної пам'яті;
- Порушення механічної пам'яті.

Причини порушеного уваги:

- Надають свій вплив є у дитини астенічні явища.
- Несформованість механізму довільності в дітей.

Несформованість мотивації, дитина проявляє хорошу концентрацію уваги, коли цікаво, а де потрібно проявити інший рівень мотивації - порушення інтересу.

2.2.2 Розвиток сприйняття

У дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається низький (у порівнянні з нормально розвиваються однолітками) рівень розвитку сприйняття. Це проявляється в необхідності більш тривалого часу для прийому і переробки сенсорної інформації; в недостатності, фрагментарності знань цих дітей про навколишній світ; в складнощах впізнаванні предметів, що знаходяться в незвичному становищі, контурних і схематичних зображень. Подібні якості цих предметів сприймаються ними зазвичай як однакові. Ці діти не завжди дізнаються і часто змішують подібні по зображенню букви і їх окремі елементи; часто помилково сприймають поєднання букв і т. д.

На початковому етапі систематичного навчання у дітей з ЗПР виявляється неповноцінність тонких форм зорового і слухового сприйняття, недостатність планування і виконання складних рухових програм.

У дітей цієї групи недостатньо сформовані і просторові уявлення: орієнтування в напрямках простору в продовження досить тривалого періоду здійснюється на рівні практичних дій; часто виникають труднощі при просторовому аналізі та синтезі ситуації. Оскільки розвиток просторових уявлень тісно пов'язане зі становленням конструктивного мислення, то й формування уявлень даного виду у дітей з ЗПР також має свої особливості. Наприклад, при складанні складних геометричних фігур і візерунків діти з ЗПР часто не можуть здійснити повноцінний аналіз форми, встановити симетричність, тотожність частин конструйованих фігур, розташувати конструкцію на площині, з'єднати її в єдине ціле. У той же час, на відміну від розумово відсталих, діти даної категорії відносно прості візерунки виконують правильно.

Всі діти з ЗПР без особливих зусиль справляються із завданням на складання картинок, на яких зображений одиничний предмет (півень, ведмідь, собака). У цьому випадку ні кількість частин, ні напрям розрізу не викликають утруднень. Однак при ускладненні сюжету незвичайне напрям розрізу (діагональний), збільшення кількості частин призводять до появи грубих помилок і до дій методом проб і помилок, тобто заздалегідь скласти і продумати план дії діти не можуть. У всіх цих випадках дітям доводиться надавати різні види допомоги: від організації їх діяльності до наочної демонстрації способу виконання.

При ЗПР порушена інтегративна діяльність кори головного мозку, великих півкуль і, як наслідок, порушена координована робота різних аналізаторних систем: слуху, зору, рухової системи, що веде до порушення системних механізмів сприйняття.

Недорозвинення орієнтовно-дослідницької діяльності в перші роки життя і, як наслідок, дитина недоотримує повноцінного практичного досвіду, необхідного для розвитку його сприйняття.

Завдання спеціалістів полягає в тому, щоб допомагати дитині з затримкою психічного розвитку упорядкувати процеси сприйняття і вчити відтворювати предмет цілеспрямовано. На першому навчальному році навчання дорослий керує сприйняттям дитини на занятті, в більш старшому віці дітям пропонується план їх дій. Для розвитку сприйняття матеріал дітям пропонується у вигляді схем, кольорових фішок.

Висновок до розділу II:

Таким чином, вивчення закономірностей аномалій розвитку психіки є необхідним завданням не тільки психології, а й дефектології та дитячої психіатрії, саме пошук цих закономірностей, вивчення причин і механізмів формування того чи іншого дефекту психічного розвитку дозволяють своєчасно діагностувати порушення і шукати способи їх корекції.

Спектр порушень психічного розвитку у дітей досить широкий, але значно частіше зустрічається затримка психічного розвитку.

Затримка психічного розвитку виявляється в уповільненому темпі дозрівання емоційно-вольової сфери і в інтелектуальній недостатності. Остання проявляється в тому, що інтелектуальні здібності дитини не відповідають віку.

Значне відставання і своєрідність виявляється в розумовій діяльності. У всіх дітей з ЗПР спостерігаються недоліки пам'яті, причому це стосується всіх видів запам'ятовування: мимовільного і довільного, короткочасного і довгострокового. Відставання в розумовій діяльності та особливості пам'яті найбільш яскраво проявляються в процесі вирішення завдань, пов'язаних такими компонентами розумової діяльності, як аналіз, синтез, узагальнення і абстрагування.

Враховуючи все вище сказане, цим дітям необхідний особливий підхід.

РОЗДІЛ ІІІ
ЕМПІРІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАМ'ЯТІ ТА СПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ З НОРМОЮ ТА ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

3.1 Методи дослідження рівня сприйняття дітей дошкільного віку

3.1.1 Методика "Які предмети заховано в малюнках?"

Матеріали та обладнання: контурні малюнки : 1,2,3 частини, секундомір.

Процедура дослідження: дитині подають інструкцію і показують малюнок. Час виконання дослідження обмежується 1 хвилиною. Якщо за цей час дитина не впоралася із завданням, її переривають. Якщо дитина виконала завдання менше за 1 хв, то фіксують час, витрачений на виконання завдання. Якщо експериментатор бачить, що дитина починає поспішати й передчасно, не знайшовши всіх предметів, переходить від одного малюнка до іншого, то він повинен зупинити дитину і запропонувати пошукати ще на попередньому малюнку. До наступного малюнка можна переходити лише тоді, коли будуть знайдені всі предмети, зображені на попередньому малюнку. Загальне число всіх предметів, "захованих" на малюнках 1,2,3, складає 14.

Інструкція досліджуваному: "Зараз я покажу тобі контурні малюнки, в яких ніби "ховаються" знайомі тобі предмети. Ти повинен послідовно назвати предмети, силуети яких "заховано" в трьох малюнках. Якщо все зрозуміло, починаємо".(Рис.1)

(Рис.1)

Обробка та аналіз результатів:

10 балів – дитина назвала всі 14 предметів, витративши на пошук менше від 20 сек.

8-9 балів – дитина назвала всі 14 предметів, витративши на пошук від 21 до 30 сек.

6-7 балів – дитина назвала всі 14 предметів, витративши на пошук від 31 до 40 сек.

4-5 балів – дитина назвала всі 14 предметів, витративши на пошук від 41 до 50 сек.

2-3 бали – дитина назвала всі 14 предметів, витративши на пошук від 51 до 60 сек.

0-1 бал – за час, більший від 60 сек, дитина не змогла вирішити завдання з пошуку й назви усіх 14 предметів, "захованих" в трьох частинах малюнка.

Висновки про рівень розвитку:

10 балів – дуже високий;

8-9 балів – високий;

4-7 балів – середній;

2-3 бали – низький;

0-1 бал – дуже низький.

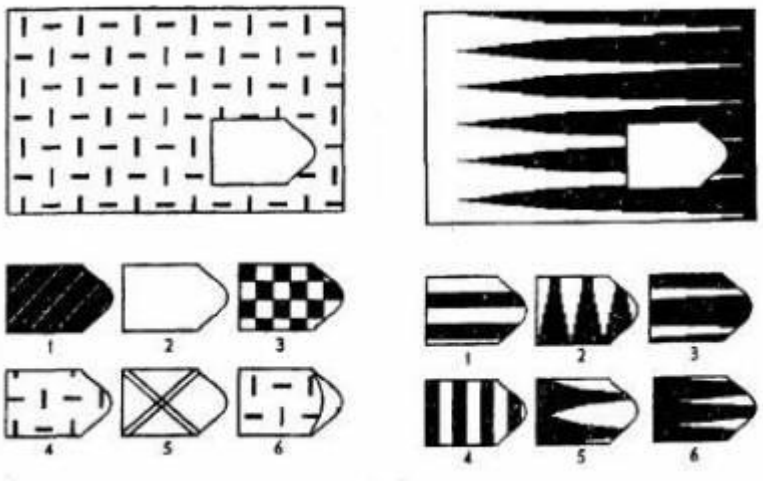
3.1.2 Методика "Чим залатати килимок?"

Вивчає рівень розвитку цілісності та осмисленості сприймання дитини молодшого дошкільного віку (+ мислення; + здатність утримувати в образній короткочасній та оперативній пам'яті образи баченого, практично їх використовувати при вирішенні наочних завдань).

Матеріали та обладнання: серія картинок: килимки, латочки.

Процедура дослідження: досліджуваному пояснюють, що на малюнку зображені два килимка, а також клаптики тканини, щоби залатати дірочки у килимку таким чином, щоби малюнки килимка і заплати не відрізнялися. Дитина з декількох клаптиків повинна підібрати той. Який найбільше підходить до малюнка килимка.

Інструкція досліджуваному: "На малюнку зображено два килимка і клаптики тканини, щоби залатати дірочки. Уважно подивись і знайди такі латочки, щоби малюнок тканини латки і килимка не відрізнялися. Якщо все зрозуміло, то починаємо!" (Рис.2)



(Рис.2)

Обробка та аналіз результатів:

Дослідник за допомогою секундоміра фіксує час, затрачений дитиною на виконання всього завдання. Час роботи оцінюється в балах, які потім слугують основою для висновку про рівень розвитку сприймання дитини.

10 балів – дитина виконала завдання за час, менший від 20 сек.

8-9 балів – дитина правильно вирішила завдання за час від 21 до 30 сек.

6-7 балів – дитина витратила на виконання завдання від 31 до 40 сек.

4-5 балів – час виконання завдання склав від 41 до 50 сек..

2-3 бали – час роботи дитини над завданням зайняв від 51 до 60 сек..

0-1 бал – дитина не виконала завдання за час більший від 60 сек.

Висновки про рівень розвитку:

10 балів – дуже високий;

8-9 балів – високий;

4-7 балів – середній;

2-3 бали – низький;

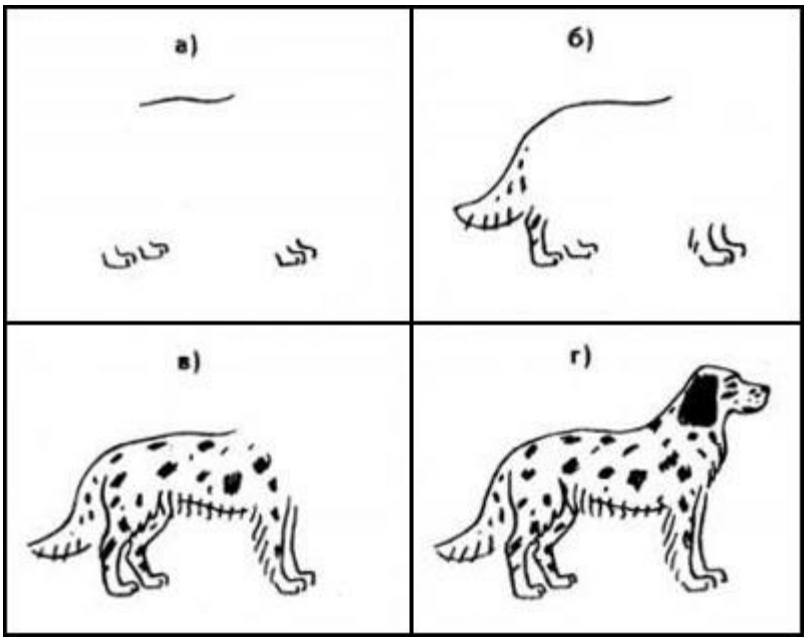
0-1 бал – дуже низький.

3.1.3 Методика "Упізнай, хто це?"

Матеріали та обладнання: серія картинок, на кожній з яких подані фрагменти деякого малюнка і секундомір.

Процедура дослідження: досліджуваному подають почергово всі фрагменти, починаючи з фрагменту "а". За фрагментом дитині пропонують сказати, що зображено на малюнку. На виконання цього завдання дається 10 сек. Якщо за цей час дитина не зуміла правильно відповісти на поставлене запитання, то за такий же час – 10 сек.- їй показують наступний, більш повний фрагмент "б", і так далі до тих пір, поки дитина, нарешті, не здогадається, що зображено на цьому малюнку. Експериментатор враховує час, затрачений на виконання завдання в цілому, та кількість фрагментів малюнка, які досліджуваний проглянув перед тим, як прийняти остаточне рішення.

Інструкція досліджуваному: "Тобі буде показано частини деякого малюнка, за якими необхідно буде визначити повне зображення, якому ці частини належать. Уважно подивись і за фрагментом визнач цей малюнок. Якщо все зрозуміло, то починаємо!" (Рис.3)



(Рис.3)

Обробка та аналіз результатів:

Дослідник за допомогою секундоміра фіксує час, затрачений дитиною на виконання всього завдання. Час роботи оцінюється в балах, які потім слугують основою для висновку про рівень розвитку сприймання дитини.

10 балів – дитина за фрагментом зображення "а" менше 10 сек. зуміла визначити, що на малюнку зображений собака.

7-9 балів – дитина здогадалася, що на даному малюнку зображений собака тільки за фрагментом зображення "б", витративши при цьому від 11 до 20 сек.

4-6 балів – дитина визначила, що це собака тільки за фрагментом "в", витративши на вирішення завдання від 21 до 30 сек.

2-3 бали – дитина здогадалася, що це собака, лише за фрагментом "г", витративши від 30 до 40 сек.

0-1 бал – дитина за час, більше 50 сек., взагалі не здогадалася, що це за тварина, поглянувши всі фрагменти "а", "б", "в".

Висновки про рівень розвитку:

10 балів – дуже високий;

8-9 балів – високий;

6-7 балів – середній;

2-3 бали – низький;

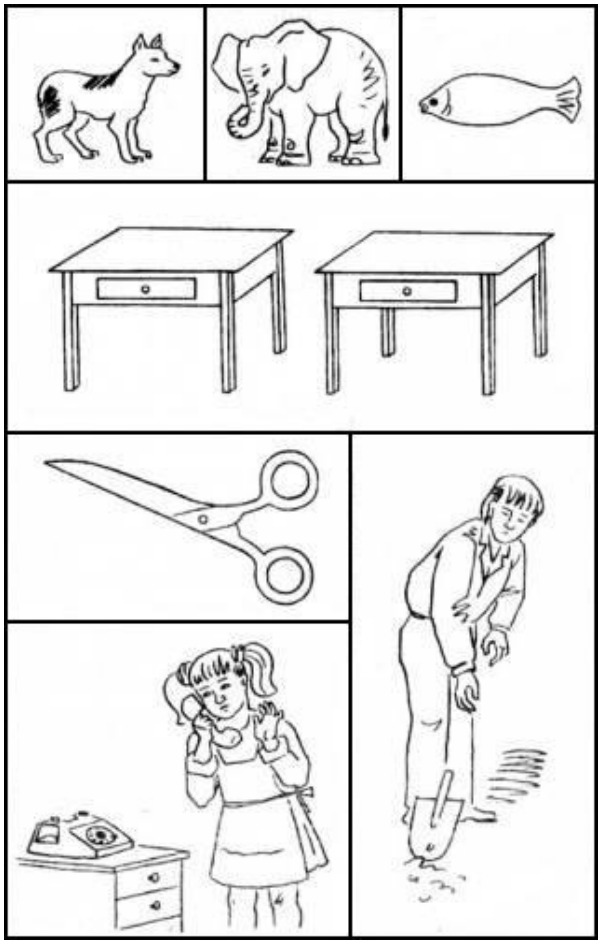
0-1 бал – дуже низький.

3.1.4 Методика "Чого не вистачає на малюнках?"

Матеріали та обладнання: серія картинок, секундомір.

Процедура дослідження: досліджуваному пропонують серію малюнків, на кожному з яких не вистачає якої-небудь суттєвої деталі. Дитина отримує завдання якнайшвидше визначити і назвати відсутню деталь.

Інструкція досліджуваному: "Тобі буде показано малюнки, на яких не вистачає якої-небудь деталі. Уважно подивись, визнач, і назви деталь, відсутню на малюнку. Якщо все зрозуміло, то починаємо!" (Рис.4)



(Рис.4)

Обробка та аналіз результатів:

Дослідник за допомогою секундоміра фіксує час, затрачений дитиною на виконання всього завдання. Час роботи оцінюється в балах, які потім слугують основою для висновку про рівень розвитку сприймання дитини.

10 балів – дитина виконала завдання за час, менший від 25 сек, назвала при цьому всі 7 деталей, відсутніх на малюнках.

8-9 балів – час пошуку дитиною всіх деталей зайняв від 26 до 30 сек.

6-7 балів – час пошуку дитиною всіх деталей зайняв від 31 до 35 сек.

4-5 балів – час пошуку дитиною всіх деталей склав від 36 до 40 сек.

2-3 бали - час пошуку дитиною всіх деталей зайняв від 41 до 45 сек.

0-1 бал - час пошуку дитиною всіх деталей зайняв більше за 45 сек.

Висновки про рівень розвитку:

10 балів – дуже високий;

8-9 балів – високий;

4-7 балів – середній;

2-3 бали – низький;

0-1 бал – дуже низький.

3.2 Методи діагностики рівня пам'яті у дітей дошкільного віку

3.2.1 Методика на виявлення рівня зорової пам'яті

Діагностика зорової пам'яті дошкільнят здійснюється за методикою Д. Векслера.

Перед дитиною мають чотири малюнка (Рис.5). Період, протягом якого можна дивитися на малюнки, чітко обмежений і становить не більше десяти секунд. Потім, його завдання намалювати на аркуші те, що йому запам'яталося.

Результати методики підраховуються таким чином:

1.1 За вірно зображені частини першої картинки присвоюються:

- дві пересічні лінії і два прапорці — 1 бал;
- розташовані в потрібних місцях прапорці – 1 бал;

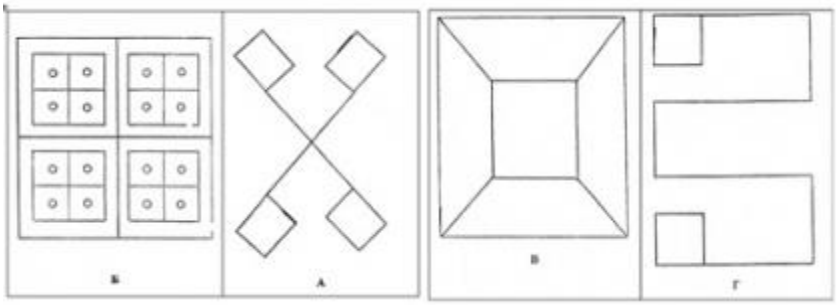
- вірно зображений кут, де перетинаються лінії – 1 бал.

Найвища оцінка по першому малюнку становить 3 бали.

1.2 На другому малюнку, за правильно зображені складові, присвоюються:

- зображений великий квадрат, який розділений лініями на чотири частини – 1 бал;
- вірно зазначені чотири квадрата невеликого розміру, розташовані у великому – 1 бал;
- зображені дві лінії і чотири невеликих квадрата – 1 бал;
- зазначені в потрібних місцях чотири точки – 1 бал;
- точно витримані пропорції – 1 бал;

Найбільше значення балів по другому малюнку – 5.



(Рис.5)

1.3 Оцінки третьої картинки здійснюються наступним чином:

- прямокутник маленького розміру в великому – 1 бал;
- вірно зазначені з’єднання вершин внутрішнього прямокутника з вершинами зовнішнього – 1 бал;
- точне розміщення маленького прямокутника – 1 бал.

Загальна кількість балів по третьому малюнку – 3 бали.

1.4 правильне відтворення об’єктів з четвертої картинки, оцінюється так:

- правильно указный кут на кожному краю відкритого прямокутника – 1 бал;
- вірно вказані ліва, права і центральна боку картинки – 1 бал;
- один неправильно відтворений на кут вірно зображеної фігури – 1 бал.

Загальна кількість балів четвертої картинки – 3.

Максимальна кількість балів по всіх чотирьох картинок– 24.

Результат методики:

10 і більше балів – високий рівень зорової пам’яті та уваги;

9-6 балів – середня ступінь зорової пам’яті;

5-0 балів – низька ступінь.

3.2.2 Методика "Назви слово"

Дорослий називає дитині деякі слова з відповідної групи і просить його самостійно перерахувати інші слова, які відносяться до цієї ж групи.

На назву кожної з перелічених нижче груп слів відводиться по 20 сек, а в цілому на виконання всіх завдань - 160 сек.

1. Тварини.
2. Рослини.
3. Кольори предметів.
4. Форми предметів.
5. Інші ознаки предметів, крім форми і кольорів.
6. Дії людини.
7. Способи виконання людиною дій.
8. Якості виконуваних людиною дій.

Якщо дитина сама утруднюється почати перерахування потрібних слів, то дорослий допомагає йому, називаючи перше слово з даної групи, і просить дитину продовжити перерахування.

Оцінка результатів:

10 балів - дитина назвала 40 і більше різних слів, відносячи до всіх груп.

8-9 балів - дитина назвала від 35 до 39 різних слів, відносячи до різних груп.

6-7 балів - дитина назвала від 30 до 34 різних слів, пов'язані з різними групами.

4-5 балів - дитина назвала від 25 до 29 різних слів з різних груп.

2-3 балів - дитина назвала від 20 до 24 різних слів, пов'язаних з різними групами.

0-1 бали - дитина за весь час назвала не більше 19 слів.

Виводи про рівень розвитку:

10 балів - дуже високий.

8-9 балів - високий

4-7 балів - середній.

2-3 бали - низький.

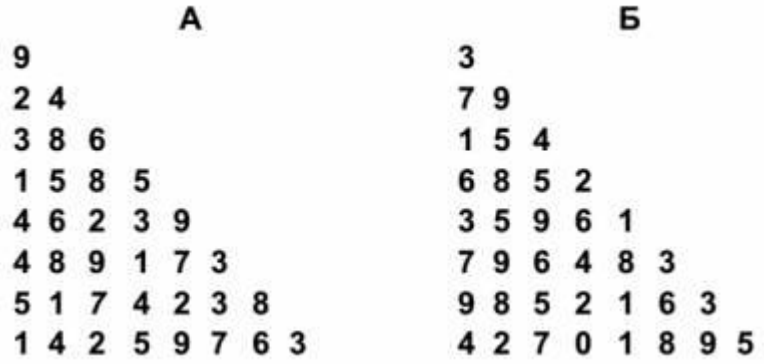
0-1 бали - дуже низький.

3.2.3 Методика "Запам'ятай цифри"

У завданні до неї дитина отримує інструкцію такого змісту:

«Зараз я буду називати тобі цифри, а ти повторюй їх за мною відразу після того, як я скажу слово "повтори"».

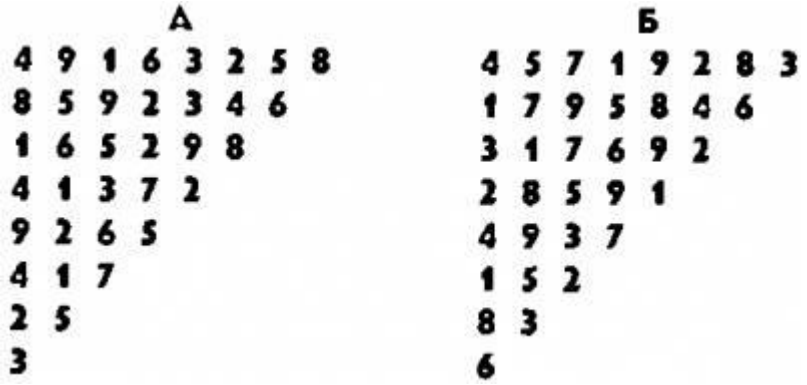
Далі експериментатор послідовно зачитує дитині зверху вниз ряд цифр, представлених на Рис.6, з інтервалом 1 сек між цифрами. Після прослуховування кожного ряду дитина повинна його повторити слідом за експериментатором. Це продовжується до тих пір, поки дитина не допустить помилки.



(Рис.6)

Якщо помилка допущена, то експериментатор повторює сусідній ряд цифр, що знаходиться справа і складається з такої ж кількості цифр, як і той, в якому була допущена помилка, і просить дитину його відтворити. Якщо дитина двічі помиляється у відтворенні ряду цифр однієї і тієї ж довжини, то

на цьому дана частина психодіагностичного експерименту завершується, відзначається довжина попереднього ряду, хоча б раз повністю і безпомилково відтвореного, і переходять до зачитування рядів цифр, наступних в протилежному порядку - спаданн.(Рис.7)



(Рис.7)

На закінчення визначається обсяг короткочасної слухової пам'яті дитини, який чисельно дорівнює напівсумі максимальної кількості цифр в ряду, правильно відтворених дитиною в першій і в другій спробі.

Оцінка результатів:

10 балів - дитина правильно відтворила у середньому 9 цифр.

8-9 балів - дитина точно відтворила в середньому 7-8 цифр.

6-7 балів - дитина безпомилково змогла відтворити в середньому 5-6 цифр.

4-5 балів - дитина в середньому відтворила 4 цифри.

2-3 бали - дитина в середньому відтворила 3 цифри.

0-1 бал - дитина в середньому відтворила від 0 до 2 цифр.

Висновки про рівень розвитку:

10 балів - дуже високий.

8-9 балів - високий.

4-7 балів - середній.

2-3 бала - низький.

0-1 бал - дуже низький.

3.2.4 Методика "Запам'ятай малюнки"

Діти в якості стимулів отримують картинки, представлені на малюнку. (Рис.8) Їм дається інструкція приблизно наступного змісту:

«На цій картинці представлено дев'ять різних фігур. Постарайтеся запам'ятати їх і потім дізнатися на іншій картинці (Рис.9), яку я тобі зараз покажу. На ній, крім дев'яти раніше показаних зображень, є ще шість таких, які ти досі не бачив. Постарайся дізнатися і показати на другій картині тільки ті зображення, які ти бачив на першій з картинок».

Час експозиції стимульної картинки (Рис.8) складає 30 сек. Після цього дану картинку забирають з поля зору дитини і замість неї йому показують другу картинку –Рис.9. Експеримент триває доти, поки дитина не дізнається всі зображення, але не довше ніж 1,5 хв.

Оцінка результатів

10 балів - дитина дізналася на зображенні 7 всі дев'ять зображень, показаних йому на зображенні 8, затративши на це менше 45 сек.

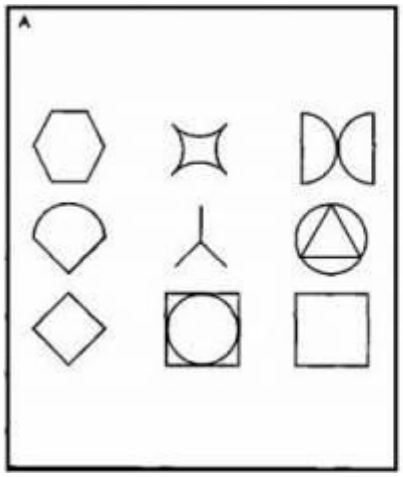
8-9 балів - дитина дізналася на зображенні 7 7-8 зображень за час від 45 до 55 сек.

6-7 балів - дитина дізналася 5-6 зображень за час від 55 до 65 сек.

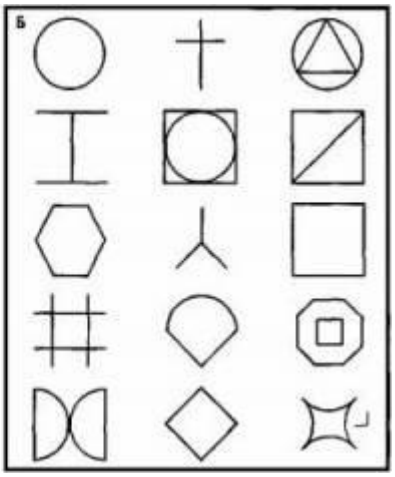
4-5 балів - дитина дізналася 3-4 зображення за час від 65 до 75 сек.

2-3 бали - дитина дізналася 1-2 зображення за час від 75 до 85 сек.

0-1 бал - дитина не дізналася на зображенні 7 жодного зображення протягом 90 сек і більше.



(Рис.8)



(Рис.9)

Висновки про рівень розвитку

10 балів - дуже високий.

8-9 балів - високий.

4-7 балів - середній.

2-3 бала - низький.

0-1 бал - дуже низький.

3.3 Результати дослідження пам'яті та сприйняття у дітей старшого дошкільного віку з нормою та затримкою психологічного розвитку.

Нами за вісьма методиками було продіагностовано 100 дітей старшого дошкільного віку. 50 дітей з нормальним психічним розвитком та 50 з порушеннями психічного розвитку.

Перша методика яку ми використали була методика на виявлення рівня сприйняття «Які предмети заховано на малюнках?».За результатами цієї методики ми отримали такі результати. (Таб.1 та Таб.2)

Таб.1

«Результати дослідження за методикою «Які предмети заховано на малюнках» у дітей з порушеннями психічного розвитку»

Кількість дітей	Рівень
37	С.р.
13	Н.р.

Таб.2

«Результати дослідження за методикою «Які предмети заховано на малюнках» у дітей з нормальним психічноим розвитком»

Кількість дітей	Рівень
35	В.р.
15	С.р.

Порівнявши результати обох таблиць ми бачимо, що рівень розвитку сприйняття у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями психічного розвитку нижчий ніж у дітей з нормальним психічним розвитком.

За методикою «Чим залатати килимок?» ми отримали такі результати. (Таб.3 та Таб.4)

Таб.3

«Результати дослідження за методикою «Чим залатати килимок?» у дітей з порушеннями психічного розвитку»

Кількість дітей	Рівень
35	С.р.
15	Н.р.

Таб.4

«Результати дослідження за методикою «Чим залатати килимок?» у дітей з нормальним психічноим розвитком»

Кількість дітей	Рівень
35	В.р.
15	С.р.

Порівнявши результати за методикою «Чим залатати килимок?» мі знов бачимо теж саме. Рівень розвиткусприйняття у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями психічного розвитку нижчий, ніж у дітей з нормою

Далі ми використали методику «Упізнай, хто це?» і отримали такі результатиє (Таб.5 та Таб.6)

Таб.5

«Результати дослідження за методикою «Упізнай, хто це?» у дітей з порушеннями психічного розвитку»

Кількість дітей	Рівень
30	С.р.
20	Н.р.

Таб.6

«Результати дослідження за методикою «Чим залатати килимок?» у дітей з нормальним психічноим розвитком»

Кількість дітей	Рівень
28	В.р.

22	С.р.

Порівнявши результати цих двох таблиць ми отримали ті ж результати, рівень сприйняття у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями психічного розвитку нижчий від рівн розвитку сприйняття у дітей без порушення психічного розвитку.

І останню методику на виявлення рівня сприйняття ми використали методику «Чого не вистачає на малюнках?». Ми отримали такі результати. (Таб.7 та Таб.8)

Таб.7

«Результати дослідження за методикою «Чого не вистачає на малюнках?» у дітей з порушеннями психічного розвитку»

Кількість дітей	Рівень
36	С.р.
14	Н.р.

Таб.8

«Результати дослідження за методикою «Чого не вистачає на малюнках?» у дітей з нормальним психічноим розвитком»

Кількість дітей	Рівень
38	В.р.
12	С.р.

Порівнявши результати цих двох таблиць ми знов впевнилися в тому, що рівень розвитку сприйняття нижчий у дітей старшого дошкільного віку ніж у дітей з нормою.

Далі ми проводили дослідження пам’яті у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями психічного розвитку та у дітей без порушення психічного розвитку. Ми використали також чотири методики.

Перша методика на виявлення рівня пам’яті «Методика для виявлення рівня зорової пам’яті». Провівши діагностику за цією методикою ми отримали такі результати. (Таб.9 та Таб.10)

Таб.9

«Результати дослідження за методикою «Методика для виявлення рівня зорової пам’яті» у дітей з порушеннями психічного розвитку»

Кількість дітей	Рівень
36	С.р.
14	Н.р.

Таб.10

«Результати дослідження за методикою «Методика для виявлення рівня зорової пам’яті»у дітей з нормальним психічноим розвитком»

Кількість дітей	Рівень
38	В.р.
12	С.р.

Проаналізувавши та порівнявши результати ми бачимо, що з пам’яттю як і з сприйняттям. У дітей старшого дошкільного віку з порушеннями психічного розвитку рівень пам’яті нижчий ніж у дітей без порушення психічного розвитку.

Далі ми проводили діагностику рівня памяті за допомогою методики «Назови слова». Проаналізувавши її ми отримали такі результати. (Таб.11 та Таб.12)

Таб.11

«Результати дослідження за методикою «Назви слова» у дітей з порушеннями психічного розвитку»

Кількість дітей	Рівень
37	С.р.
13	Н.р.

Таб.12

«Результати дослідження за методикою «Назви слова»у дітей з нормальним психічноим розвитком»

Кількість дітей	Рівень
42	В.р.
8	С.р.

Порівнявши результати цих двох методик ми можемо зробити знов висновки, що рівень розвитку памяті у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями психічного розвитку нижчий ніж у дітей з нормою

За методикою «Запам’ятай цифри» ми отримали такі результати. (Таб.13 та Таб.14)

Таб.13

«Результати дослідження за методикою «Запам’ятай цифри» у дітей з порушеннями психічного розвитку»

Кількість дітей	Рівень
28	С.р.
21	Н.р.

1	Дуже н.р.

Таб.14

«Результати дослідження за методикою «Запам’ятай цифри»у дітей з нормальним психічноим розвитком»

Кількість дітей	Рівень
32	В.р.
18	С.р.

Порівнявши результати ми бачимо знов, що у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями психічного розвитку рівень розвитку пам’яті нижчий ніж у дітей без порушення психічного розвитку. В цей раз серед дітей з порушеннями психічного розвитку навіть є одна дитина х дуже низьким рівнем розвитку пам’яті.

І на останок ми провели діагностику за методикою «Запам’ятай малюнки». Ми отримали такі результати. (Таб.15 та Таб.16)

Таб.15

«Результати дослідження за методикою «Запам’ятай малюнки» у дітей з порушеннями психічного розвитку»

Кількість дітей	Рівень
35	С.р.
15	Н.р.

Таб.16

«Результати дослідження за методикою «Запам’ятай малюнки»у дітей з нормальним психічноим розвитком»

Кількість дітей	Рівень
40	В.р.
10	С.р.

І знов, порівнявши результати цих двох таблиць ми маємо те ж саме. Рфвень розвитку пам’яті у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями психічного розвитку нижчий ніж у дітей з нормою

Порівнявши результати вих. восьми методик ми можемо зробити загальний висновок. Рівень розвитку когнітивних процесів, зокрема памяті та сприйняття, у дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку значно нижчий ніж у дітей без порушення психічного розвитку.

3.4 Корекційна робота з розвитку когнітивної сфери у дітей з ЗПР

Вправи на розвиток сприйняття

Вправи на розвиток сприйняття просто необхідні для безперервного припливу інформації в центральну нервову систему дошкільника. Дана інформація сприяє корекції невірно складається образу у незрілої психіки дитини. Наприклад, малюк навчиться адекватно розуміти зміст картини, якщо дорослий зможе дати йому відповідні пояснення. Батьки можуть запропонувати дитині розглянути деталі картини в певній послідовності. Також можна підібрати картину з особливою композицією, яка полегшить її сприйняття. Для розвитку сприйняття у дітей ідеально підійдуть послідовно ускладнюються ігри та вправи.

Для формування понять «зліва-праворуч» необхідно навчити дитину розрізняти ліву і праву руку. Після цього можна запропонувати дитині розглянути таблицю, де зображені чотири предмети (зліва-ручка, праворуч-олівець, зверху-пензлик, внизу-фарби). Для закріплення отриманих знань можна пограти з дитиною. Для гри треба приготувати картки з зображеннями машин. Малюк повинен визначити, в який бік їдуть машини. Якщо вони їдуть наліво, то він повинен відкласти червону фішку, а якщо направо - синю. В кінці гри дошкільник підводить підсумок, скільки машин поїхало наліво, а скільки направо. Для ускладнення гри можна збільшити число правил, кількість учасників, змінити форму організації дітей, темп проведення гри.

Для виконання наступної вправи для розвитку сприйняття у дітей треба на аркуші щільного паперу рядками наклеїти точки, вирізані з кольорового паперу. Можна використовувати не менше трьох і не більше п'яти кольорів. Точки дорослий повинен розташувати в сім рядків (по 14 точок у кожному рядку). У цій вправі дитина повинна вважати точки в тому напрямку, який йому задасть ведучий гри. При цьому ведучий повинен стежити, щоб зазначений напрямок зберігалося під час читання, щоб дотримувалася послідовність проголошення всіх точок.

Можна показувати дітям контурне зображення різних предметів або деталі від них, а дитина повинна вгадати, що це за предмети.

Для розвитку сприйняття у дітей можна використовувати картки з різним орнаментом, а діти повинні скласти подібний орнамент з кубиків. Після виконання завдання дорослий повинен обговорити, чи відповідає складений орнамент зразком, а то й відповідає, то де є помилки.

Дидактичні ігри та вправи для розвитку зорового сприйняття

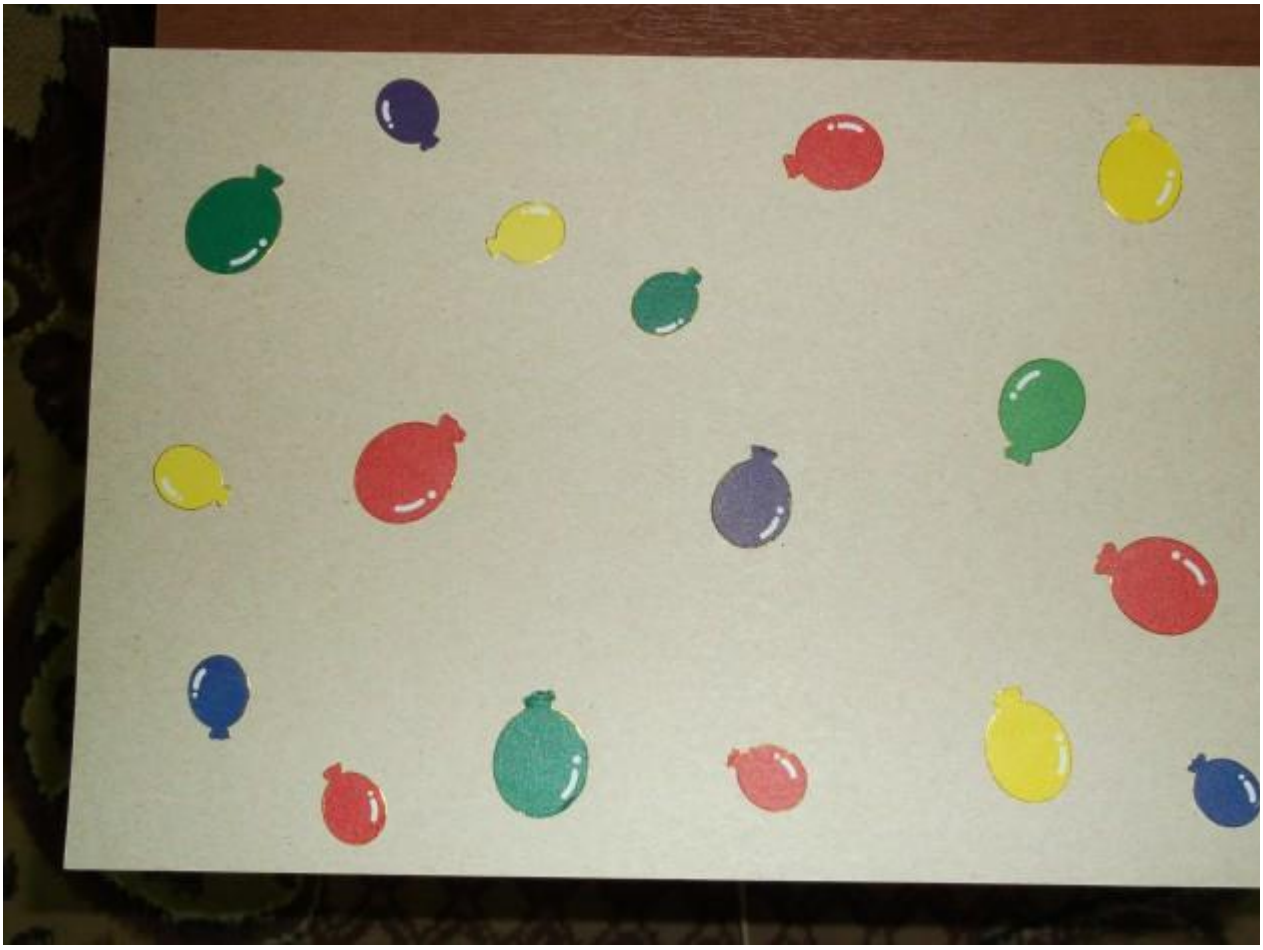
«Співвідношення об'єктів за кольором»

молодша група

Мета: вчити співвідносити об'єкти за кольором.

Матеріал: картки із зображенням кольорових куль і кольорові фішки, відповідні кольором куль (червоні, жовті, сині, зелені).

Кожній дитині дається картка і кольорові фішки. Педагог говорить: «Розгляньте картку, там зображені кольорові кулі - це« будиночки »для фішок. Поставте кожну фішку в свій будиночок. ». Що стосується труднощі педагог допомагає співвіднести спочатку жовту фішку з відповідним кулею, потім червону, зелену і синю. При цьому кожен раз педагог повідомляє: «жовта фішка - жовтий будиночок» і т. д. Завдання можна ускладнити: за вказівкою педагога діти знаходять все жовті, зелені. червоні і сині кулі, потім все більші кулі і всім маленькі кулі.



«Розпізнавання і називання кольору»

Мета: вчити розглядати, дізнаватися і називати колір предметів.

Матеріал: картки із зображенням 5 кольорових об'єктів для середнього дошкільного віку і 7 для старшого дошкільного віку.

Кожній дитині дається картка із зображенням кольорових об'єктів. Педагог говорить: «Розгляньте, що намальовано на картці. Розкажіть, що зображено на картці і якого кольору? ». У випадках труднощі педагог пропонує дитині показати: «Покажи, де листочок, Якого він кольору?» І т. Д.

«Розпізнавання простих форм в площинному зображенні»

Мета: вчити виділяти певну площинну фігуру і називати її.

Матеріал: картки із зображенням персонажа (дівчинки).

Кожній дитині дається картка. Педагог пропонує дітям розглянути зображення персонажа і назвати знайомі фігури на плаття дівчинки, потім знайти такі ж фігури внизу. Потім діти вважають кількість куль різного кольору і відкладають стільки ж паличок скільки куль відповідного кольору.

«Розташування предметів у порядку зростання і зменшення.

Мета: вчити розташовувати предмети за величиною в порядку зростання і зменшення.

Матеріал: площинні зображення 4 матрьошок.

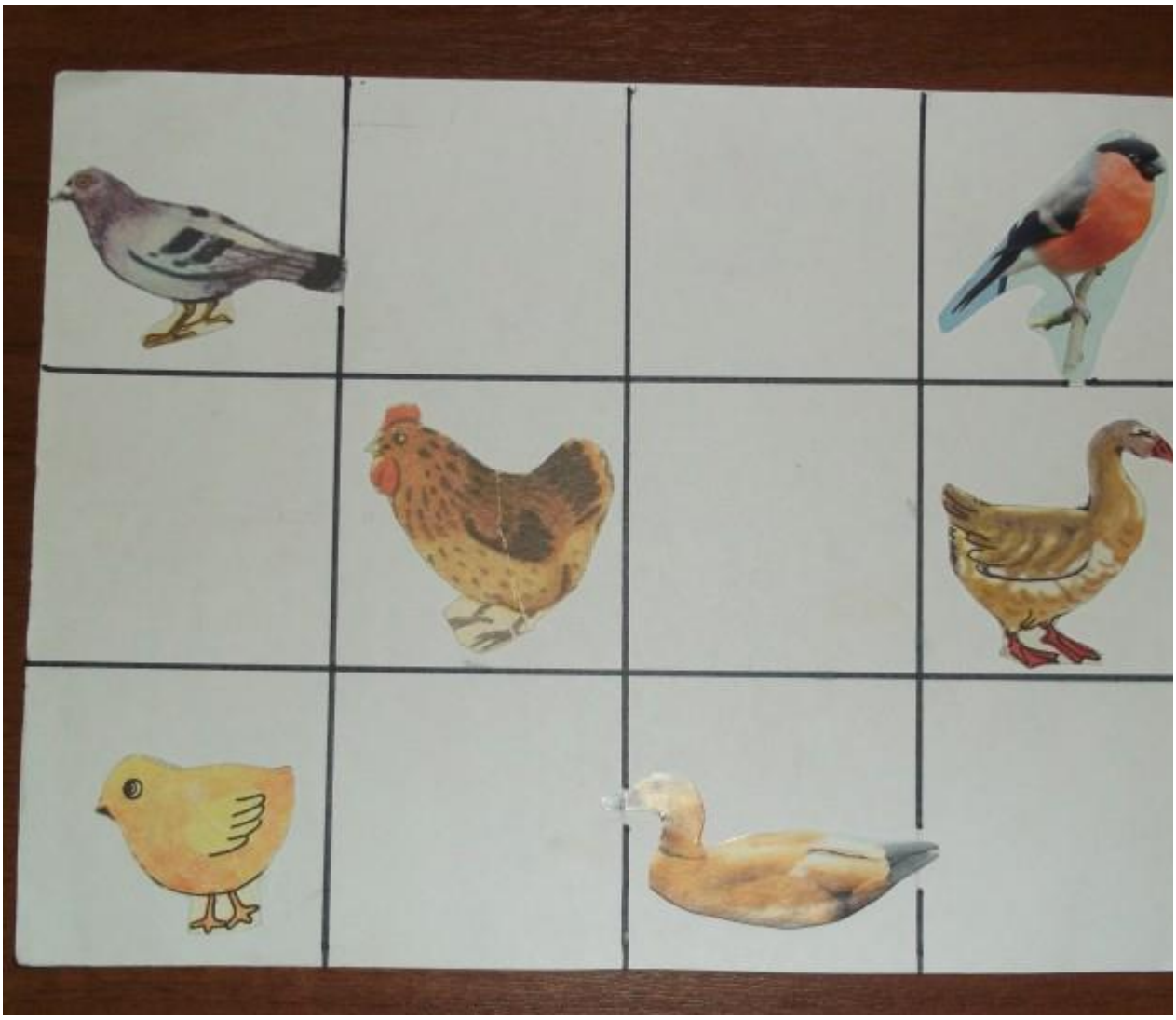
Кожній дитині даються 4 картки із зображенням матрьошок різного розміру. Потрібно розкласти їх від найбільшого розміру до найменшого. При скруті педагог допомагає дитині порівняти матрьошки по висоті попарно.

«Орієнтування на площині»

Мета: вчити орієнтуватися в зошиті в клітинку, визначати місце розташування предмета (права верхня, ліва верхня, права нижня, ліва нижня, праворуч, ліворуч від даної картинки, між ними).

Матеріал: картки з клітинами, в клітинах кольорові об'єкти.

Кожній дитині дається картка із зображенням кольорових об'єктів. Педагог: «Розгляньте, що намальовано на картці, як це можна назвати одним словом. Що розташоване в правій лівій клітці? (в лівій верхній клітині і т. п.) ».Що стосується труднощі педагог називає об'єкт і просить дитину показати його, а потім задає питання щодо розташування предмета.

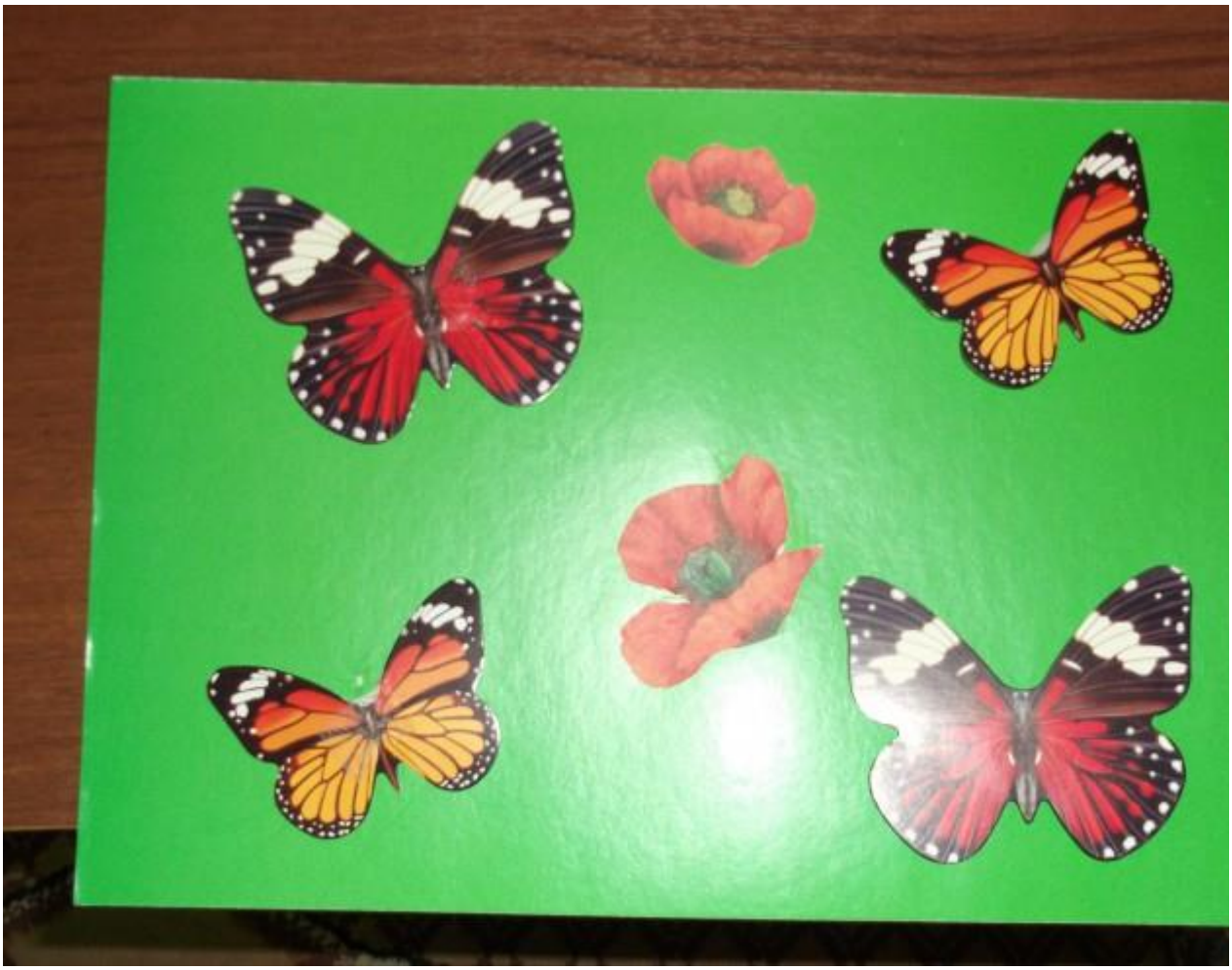


«Розвиток зорової уваги»

Мета: вчити знаходити однакові зображення, розвивати зорову увагу.

Матеріал: картка з ізображеіем об'ємних метеликів і квітів.

Педагог: «Подивіться, що ви бачите на картці? Знайдіть однакових метеликів ».

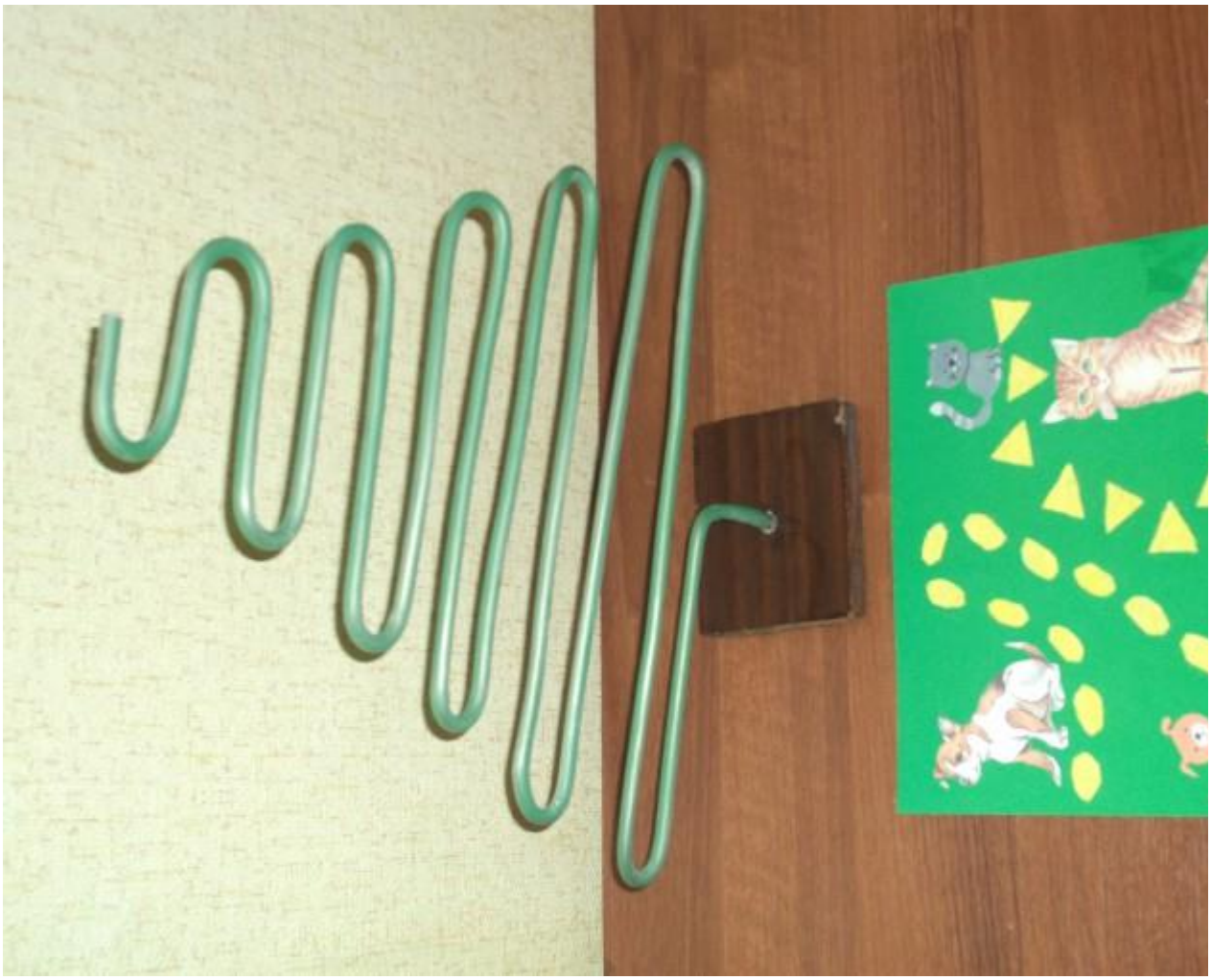


«Розвиток окорухових функцій».

«Пройди по доріжці».

Матеріал: картка із зображенням тварин і їх дитинчат, доріжки, зроблені їх м'яких серветок.

Педагог: «Розглянь картку, покажи кішку, собаку, кошеняті, цуценя. Мама-кішка втратила свого кошеня, допоможи кішці знайти кошеня ». Дитина спочатку пальцем веде по доріжці, а потім - паличкою. Аналогічно дитина «ходить по доріжці» від цуценя до собаки.



Макет «Полянка».

Матеріал: кольоровий картон, яка клеїться плівка, картинка з зображенням луки, об'емниецвети, магнітна дошка, метелики і жуки на магнітах.

Призначення: для проведення корекційних занять. Збагачення знань про навколишній (комахи. Квіти, розвиток зорового сприйняття (метелики різної величини і кольору). Орієнтування на площині (метелики вгорі, жуки внизу, розвиток дотикального сприйняття (предмети об'ємні, розглядання предметів поблизу і вдалині при пересуванні макета, розвиток зорової уваги (знайди жука, метелика).

Використання трубочок для соку: розвиток дрібної моторики (катати між долонями, стискати і розтискати їх, розкладати по величині, кольору, товщині, викладання з них цифр, букв, предметних картинок, виготовлення атрибутів для зорової гімнастики.

Цікаві дитині гри з фальгой. Її можна спочатку зім'яти, зробивши з неї кульку, потім знову рагладіть.

Грайте з шишками, колючими каштанами, ребристими волоськими горіхами і гладкими жолудями. Корисно також грати з різними крупами: опускати ручки в коробку і шукати заховану маленьку іграшку. Можна порадити грати з камінчиками, сухим і мокрим піском, з глиною, зелей, пластиліном, тестом з муки і солі.

Звертайте увагу дитини на холодний сніг або сік з холодильника і гарячий чай, гарячі батареї, вогонь на плиті. При купанні привертайте увагу малюка до температури води в крані й ванні; можна в один тазик налити теплу воду, в інший прохолодну і поперемінно опускати ручки або ніжки.

Так як загальна чутливість шкіри знижена, дитині корисно отримувати цікаві відчуття всім тілом. Добре загортати його цілком у вовняну ковдру; можна обертати малюка махровим рушником, надягати прямо на трусики і маєчку хутряну шубу, пов'язувати спину і живіт в'язаним хусткою.

Дуже цікавими для дитини будуть відчуття гуашеві фарби на ручках, животі, спинці. Особливо здорово, якщо у ванній кімнаті є дзеркало, і можна подивитися на себе з усіх боків.

Розвивати слід чутливість не тільки маленьких ручок, але і ніжок. Дозволяйте дітям влітку як можна частіше бігати босоніж по траві, піску, вологій глині, річковий або морський гальці. Вдома можна ходити по гороху, квасолі, катати ніжками гумові ребристі м'ячики.

Корисні самомасаж і взаємний масаж рук, ніг, спини за допомогою масажних щіток, махрових рукавичок, колесікового масажера, масажного валика для ніг та ін

Розвиваючі ігри:

"Злови кицьку"

Педагог стосується м'якою іграшкою (кицькою) різних частин тіла дитини, а дитина з закритими очима визначає, де кицька. За аналогією для

торкання можна використовувати інші предмети: мокру рибку, колючого їжачка та ін

"Чудовий мішечок"

У непрозорий мішечок кладуть предмети різної форми, величини, фактури (іграшки, геометричні фігури і тіла, пластмасові букви і цифри і ін). Дитині пропонують на дотик, не заглядаючи в мішечок, знайти потрібний предмет.

"Хусточка для ляльки"

(визначення предметів по фактурі матеріалу, в даному випадку визначення типу тканини)

Дітям пропонують трьох ляльок в різних хусточках (шовкові, вовняні, вязаном). Діти по черзі розглядають і обмацують все хусточки. Потім хусточки знімають і складають у мішечок. Діти на дотик відшукують в мішечку потрібний хусточку для кожної ляльки.

"Вгадай на дотик, з чого зроблений цей предмет"

Дитині пропонують на дотик визначити, з чого виготовлені різні предмети: скляний стакан, дерев'яний брусок, залізна лопатка, пластмасова пляшка, пухнаста іграшка, шкіряні рукавички, гумовий м'яч, глиняна ваза та ін.

За аналогією можна використовувати предмети і матеріали різної текстури і визначити, які вони: в'язкі, липкі, шорсткі, бархатисті, гладкі, пухнасті і т. д.

"Дізнайся фігуру"

На столі розкладають геометричні фігури, однакові з тими, які лежать в мішечку. Педагог показує яку фігуру і просить дитину дістати з мішечка таку ж.

"Дізнайся предмет по контуру"

Дитині зав'язують очі і дають в руки вирізану з картону фігуру (це може бути зайчик, ялинка, пірамідка, будиночок, рибка, пташка). Питають, що це за предмет. Прибирають фігуру, розв'язують очі і просять по пам'яті намалювати її, порівняти малюнок з контуром, обвести фігуру.

"Здогадайся, що за предмет"

На столі розкладені різні об'ємні іграшки або невеликі предмети (брязкальце, м'ячик, кубик, гребінець, зубна щітка та ін), які накриті зверху тонкою, але щільною і непрозорою серветкою. Дитині пропонують через серветку на дотик визначити предмети і назвати їх.

"Знайди пару"

Матеріал: платівки, обклеєні оксамитом, наждачним папером, фольгою, вельветом, фланеллю.

Дитині пропонують із зав'язаними очима на дотик знайти пари однакових платівок.

"Що всередині?"

Дитині пропонують повітряні кульки, що містять всередині різні наповнювачі: воду, пісок, борошно з водою, горох, квасоля, різні крупи: манку, рис, гречку та ін Можна використовувати лійку для наповнення кульок. Кульки з кожним наповнювачем повинні бути парними. Дитина повинна на дотик знайти пари з однаковими наповнювачами.

Додатково можна невелику кількість кожного наповнювача помістити в тарілочках. У цьому випадку треба буде ще співвіднести кожну пару з відповідним наповнювачем, тобто визначити, що знаходиться всередині кульок.

"Відгадай цифру" (літеру)

На спині дитини зворотною стороною олівця (або пальцем) пишуть цифру (букву). Дитина повинна визначити, що це за символ.

Дуже корисні також для дошкільнят та учнів початкової школи (особливо першого класу) ігри з літерами з шорсткою (оксамитової, наждачним та ін) паперу: "Визнач на дотик", "Знайди потрібну букву", "Покажи букву". Дитина багаторазово проводить рукою по букві, обмацує її і називає. Одночасно запам'ятовується не тільки форма, але і спосіб написання цієї літери, які зв'язуються з її назвою. Дітям, які схочуть тут же написати дану букву, потрібно надати таку можливість.

Ігри даного типу рекомендується проводити з поступовим ускладненням: від навчання обмацувати діям під керівництвом дорослого до самостійного виконання завдання учнем, причому з закритими очима. За аналогією можливе використання різних цифр.

"Що це?"

Дитина закриває очі. Йому пропонують п'ятьма пальцями доторкнутися до предмета, але не рухати ними. По фактурі потрібно визначити матеріал (можна використовувати вату, хутро, тканина, папір, шкіру, дерево, пластмасу, метал).

"Збери матрьошку"

Двоє граючих підходять до столу. Закривають очі. Перед ними дві розібрані матрьошки. По команді обидва починають збирати кожен свою матрьошку - хто швидше.

"Попелюшка"

Діти (2-5 чоловік) сідають за стіл. Їм зав'язують очі. Перед кожним купка насіння (горох, насіння та ін). За обмежений час слід розібрати насіння на купки.

"Вгадай, що всередині"

Грають двоє. У кожного граючого дитяти в руках непрозорий мішечок, наповнений дрібними предметами: шашками, ковпачками ручок, гудзиками, ластик, монетами, горіхами та ін Педагог називає предмет, гравці повинні швидко на дотик знайти його і дістати однією рукою, а іншою тримати мішечок. Хто швидше це зробить?

Ігри та вправи на розвиток фонематичного сприймання

“Впіймай звук!”.

Поясніть дитині, що ви будете вимовляти різні звуки, а їй потрібно буде плеснути в долоні — “впіймати звук”, коли вона почує певний звук. Необхідно дотримуватись принципу від простого до складного:

— звук [а] серед у, у, а, у;

— звук [а] серед о, а, і, о;

— звук [і] серед и, е, і, и;

— звук [с] серед л, н, с, п;

— звук [с] серед ш, ж, ч, с і т.д.

“Повтори!”. Запропонуйте дитині повторити за вами склади

— та-та-да — пі- пи — ат-от

— па-па-ба — мі-ми — ум-ом

— ка-ка-га — ді-ди — іт-ит

— ва-ва-фа — кі-ки — ек-єк

“Ланцюжок слів”. Запропонуйте дитині повторити за вами ряди слів, різних за значенням, але схожих за звуковим складом:

— мак, лак, так, бак;

— тачка, качка, дачка;

— сік, вік, тік, бік;

“Назви слово!”. Запропонуйте дитині вибрати серед інших слів, та назвати лише те, яке починається на певний звук:

— на звук [а] серед слів Аня, Оля, Ігор, осінь, айстра;

— на звук [і] серед слів іграшки, овочі, автобус, Іра;

— на звук [б] серед слів мак, банка, танк, бочка.

“Знайди спільний звук!”. Запропонуйте дитині визначити, який однаковий звук є в декількох різних словах. При вимовлянні слів чітко виділяйте даний звук силою голосу, наприклад: “о-о-о-осінь”, “о-о-о-окунь”, “о-о-о-овочі”

— Оля, осінь, овочі, окунь — [о]

— Сад, суп, сумка, ніс, лис — [с]

— Аня, агрус, акула, автобус — [а]

— Маша, мак, мама, сом — [м]

9 захоплюючих ігор для розвитку у юітей старшого дошкільного віку

1. Чарівний мішечок (розвиток тактильного сприйняття)

Візьміть непрозорий мішечок. Покладіть в нього 5-6 іграшок, виготовлених з різних матеріалів.

Запропонуйте дитині опустити руку в мішечок, доторкнутися до предмета і назвати вголос ті властивості, які підказують тактильні відчуття. Мама відгадує. Після вірної відповіді поміняйтеся місцями. Мозга опустити руку в мішечок, намацати предмет і спробувати відгадати що це, не підглядаючи.

2. Дивовижні звуки (слухове сприйняття)

Візьміть кілька предметів з різноманітного матеріалу (дерево, скло, метал і т.д.). Сховайте предмети за ширмою. Дорослий постукує паличкою з дерева по одному з предметів, а дитина вгадує – який матеріал видає цей дивовижний звук.

Ускладнюємо завдання – як тільки малюк визначив матеріал предмета, запропонуйте йому назвати ще предмети, виготовлені з такого ж матеріалу.

3. Дізнайся по голосу (слухове сприйняття)

Для цієї гри потрібно кілька людей. Діти стають в коло і тримаються за руки. У центрі кола одна дитина (Маша, наприклад). Діти водять хоровод навколо Маші зі словами:

Маша в лісі десь блукає
Ау! Ау! Ми всі гукаєм!
Оченята закривай,
Хто гукає, відгадай.

Маша закриває очі. Одна дитина з кола кличе її по імені. Маша повинна дізнатися, хто її покликав. Якщо вгадала, діти міняються місцями. Якщо ні, гра продовжується.

4. Звуки природи (слухове сприйняття)

Запропонуйте дитині послухати запис шуму вітру або голоси тварин і розповісти про свої відчуття. Якщо звук вгаданий, запитайте у дитини, де можна почути такий звук.

5. Вгадай по запаху (сприйняття запаху)

Візьміть різні об’єкти з яскраво вираженими запахами – парфуми, кава, апельсин, різні прянощі і т.д. Закрийте дитині очі щільною хустиною. Піднесіть один з ароматів до носика малюка і запропонуйте вгадати, що це за запах. Нехай

опише характер своїх відчуттів. Далі розкладіть предмети на два підноси – за принципом «їстівне і неїстівне».

6. Чи можна намалювати запах? (для розвитку нюхового сприйняття)

Візьміть альбом, фарби, пензлики, духи, різні ефірні масла. Дайте дитині понюхати аромати, нехай знайде один з найулюбленіших для себе. Запропонуйте дитині намалювати цей запах, передаючи його як в кольорі, так і у формі.

7. Смачна гра (сприйняття смаку)

Візьміть кілька фруктів і овочів. Наріжте їх невеликими шматочками і покладіть на тарілку. Запропонуйте дитині закрити очі. Покладіть один з шматків в рот малюкові. Дитина повинна вгадати за смаком, що це таке. Ускладнивши завдання, запропонуйте дитині назвати не тільки цей продукт, але і спосіб його обробки – варений, солоний, сирий, смажений.

8. Стрілка покружляй (зорове сприйняття, колір)

Діти стають в коло. Кожному з них на одяг прикріплюється невеликий кружечок – одному червоний, іншому – синій і т.д. У середині кола знаходиться одна людина – він буде стрілкою. Малюк витягує руку, подібно до стрілки і обертається по колу. Гравці в цей час говорять такі слова:

Стрілка, стрілка покрутись.
Всім кружечкам покажись.
И який тобі миліший
Покажи нам всім хучіше!
Стоп!

У цей час «стрілка» зупиняється, показує на дитину і називає його колір. Ведучий задає запитання: «Які овочі бувають червоного кольору? Що буває синім?» І т.д. Та дитина, котра правильно відповіла, отримує фішку. Хто більше набрав фішок, той і переміг.

9. Домалюй

Ведучий пропонує дитині задумати який-небудь предмет, а намалювати тільки його окрему частину. Тепер запропонуйте іншій дитині домалювати

картину, спираючись на побачене. Гра розвиває зорове сприйняття, здатність впізнавати окремі деталі, відтворюючи по них цілу картину.

Ігри для розвитку пам'яті у дітей

Гра для розвитку пам'яті «Картинки»

Дітям на короткий час показується картинка. Потім картинка забирається і малюкам необхідно описати те, що було зображено на картинці, як можна більш докладно.

Гра для розвитку пам'яті «10 відмінностей»

Хороший варіант ігрових картинок для дітей, це - «знайди 10 відмінностей». Цей варіант можна ускладнити. Спочатку показати для запам'ятовування одну картинку (приблизно півхвилини), потім показати другу. Дітям необхідно сказати що змінилося.

Гра для розвитку пам'яті «Запам'ятай зоопарк»

Дитині викладають на огляд кілька м'яких іграшок (для дошкільника не більше 7). Протягом 30 секунд необхідно запам'ятати їх розташування. Після цього дитина відвертається, а дорослий змінює місцями іграшки. Малюк повертається назад і розповідає що змінилося.

Гра для розвитку пам'яті «Портрет»

З групи вибирається ведучий. Його вигляд необхідно запам'ятати. Після чого, ведучий виходить за двері і там що-небудь змінює у своєму образі. Він повертається, і діти вгадують, що змінилося в його зовнішності. Те ж саме можна зробити з лялькою чи будь-якою іншою іграшкою.

Гра для розвитку пам'яті «Опис»

Гарна і невимушена гра для розвитку пам'яті у дітей. Після того як ви прогулялися зі своїм малюком в парку і прийшли додому, спробуйте згадати разом цікавий об'єкт, який ви бачили або незвичайну людину, що проходила повз вас. Починайте називати те, що вам запам'яталося в цій людині або предмети по черзі. Хто більше ознак назве той і переміг.

Гра для розвитку пам'яті «Танцювальний гурток»

Ця гра розвиває рухову пам'ять у дітей. Під веселу музику дорослий показує дітям який-небудь рух. Наприклад, присідає, встає і розводить руки в сторони. Малюкам необхідно його повторити. Рухи можна ускладнювати і навіть придумати цікавий танець.

Гра для розвитку пам'яті «Спробуй, повтори!»

Беремо рахункові палички. Дорослий викладає з них певну композицію і дає час дитині її запам'ятати. Потім малюк повторює цю композицію зі своїми рахунковими паличками. Можна помінятися ролями. У цій грі можна використовувати не тільки рахункові палички, а й монетки, намистинки, сірники.

Запам’ятай слова по порядку.

Називаємо кілька слів, які дитина повинна запам’ятати і повторити в тому ж порядку. Для початку можна використовувати в грі лише декілька слів – 3-5. Далі можна ускладнювати правила гри, збільшуючи кількість слів. Наприклад: будинок, сонце, каша, лампочка, собака.

Хто загубився.

Перед малюком викладаємо кілька іграшок (штук 5-6 не більше) і просимо запам’ятати їх. Далі малюк виходить з кімнати, а ми швидко ховаємо одну з іграшок. Повернувшись, дитина повинна уважно повинна визначити, хто ж утік і загубився.

Будиночок.

Для цієї гри беремо кілька іграшок (підійдуть різні іграшки з кіндер-сюрпризів, маленькі машинки та ін. Невеликі іграшки). Просимо дитину запам’ятати іграшки. Після того, як малюк повідомляє, що запам’ятав – ховаємо іграшки в «будиночок» (роль будиночка може зіграти звичайна коробка). Просимо дитину пригадати всі іграшки, які сховалися. Після того, як всі іграшки відгадано, можна помінятися ролями, і тепер мама вгадує, хто ж сховався в будиночку

Картинки.

Для цієї гри підійдуть будь-які кольорові картинки, якщо у вас є книжка з великою кількістю картинок, сміливо беріть її. Дитині показуємо картинку, і просимо запам’ятати все, що на ній зображено. Після того, як малюк подивився і все запам’ятав, картинку прибираємо і просимо дитину по пам’яті відтворити все, що він бачив.

Магазин.

Відправляємо дитину в «магазин» при цьому називаємо те, що потрібно купити (для початку не більше 4-5 найменувань). Наприклад, хліб, морозиво, молоко, сир, шоколадку. Малюк біжить в іншу кімнату і перераховує татові-«продавцеві» все, що він хоче у нього купити. З часом список покупок збільшуємо. У таку гру можна грати і в реальному магазині. Виходячи з будинку, повідомте дитині, що вам необхідно купити в магазині. Прийшовши в магазин, нехай малюк по пам’яті допомагає вибирати необхідні продукти.

Розвідники. Перед виходом на вулицю оголошуємо дитині початок гри і пояснюємо умови. Необхідно на вулиці все запам’ятовувати, де що знаходиться, що відбувається, а повернувшись додому, «доповісти» татові, що бачив, акцентуючи увагу на деталях: якого кольору машина у дворі, кого зустріли в магазині, скільки кішок бігало біля сусіднього під’їзду …

Портрет.

Пропонуємо малюкові уважно подивитися на маму і запам’ятати, у що вона одягнена. Далі мама виходить в іншу кімнату і щось міняє у своєму образі, наприклад, надягає шапку, шарф або змінює одну спідницю на іншу. Повертається в кімнату. Дитина уважно дивиться на маму і повідомляє, що змінилося в її образі.

Танцюємо.

Ця гра допомагає в розвитку рухової пам’яті. Включаємо музику і відтворюємо під неї який-небудь нескладний рух. Наприклад, сісти навпочіпки, встати, а потім підняти руки вгору. Пізніше кількість рухів можна збільшувати. Дитина в свою чергу запам’ятовує рухи мами, а потім відтворює їх по пам’яті.

Повторюшка.

Для гри використовуємо підручні матеріали: гудзики, монетки, рахункові палички. За допомогою перерахованих предметів викладаємо нескладне зображення, наприклад, будиночок або цифру 1. Пропонуємо дитині запам’ятати зображення, після чого малюк відтворює побачене.

Малюнок.

Малюємо на аркуші паперу простий малюнок, наприклад, круг, трикутник, квадрат. Зображення протягом декількох секунд показуємо дитині, після чого прибираємо і малюк повинен відтворити малюнок на своєму листку. Спершу малюнки створюються простим олівцем, далі можна ускладнювати різними кольорами, формами, кількістю зображених на аркуші паперу предметів.

Знайди зображення.

Дитині показуємо картку із зображеними на ній тваринами. Після того, як малюк уважно подивився і запам’ятав, картку прибираємо. Далі перед дитиною викладаємо кілька карток із зображеними на них різними тваринами, в тому числі і ту, яку дитина запам’ятовувала. Просимо малюка уважно подивитися на картинки і вказати ту, яку йому показували. На початку, можна обмежитися 4-5 картками, далі ускладнюємо вправу за допомогою збільшення кількості картинок.

Слова.

У цю гру можна грати, як удвох, так і з групою дітей. Називаємо слово (наприклад, сонце), малюк його запам’ятовує, повторює і додає будь-яке додаткове слово (наприклад, озеро). Наступний гравець (або знову ви, якщо граєте удвох з дитиною) називає всі перераховані раніше слова і додає одне нове слово (наприклад, сонце, озеро, верблюд). Гра продовжується до тих пір, поки один з гравців не зможе відтворити всі раніше названі слова.

Знайди 10 відмінностей.

Дитині демонструємо дві картинки, які мають незначні відмінності один від одного. Дитина, уважно вивчивши картинки, повинна знайти ці відмінності й назвати.

Меморі.

Беремо кілька парних карток (для початку краще брати невелику кількість). Показуємо дитині зображені на картках картинки. Далі перевертаємо їх сорочками догори. Пропонуємо малюкові відкривати картки попарно. Якщо зображення збіглися, то вони видаляються з гри. Якщо ж картинки виявилися різні, то перевертаємо їх знову сорочками вгору і повертаємо на місце.

Дії.

Дитині пропонуємо виконати дії в певному порядку. Наприклад, підійди до свого столу, візьми червоний фломастер і віднеси його на кухню.

Перераховані гри на розвиток пам'яті не вимагають практично ніякої підготовки, але дуже цікаві дітям. Так непомітно, в процесі гри, ви з легкістю будете тренувати пам'ять малюкові, що в майбутньому йому знадобиться.

«Запам'ятовування абракадабри»

«Зараз я назву вам кілька слів, і ми разом придумаємо цікаву розповідь. Називатися наша розповідь буде «Абракадабра». 7-10 слів. Для початку повільно повторіть їх дітям, а потім разом спробуйте пов'язати у розповідь.

Орієнтовні слова для розповіді:

Їжачок, дерево, ріка, мило, гребінець, машина, сонечко, чашка, ваза, мавпочка.

Миша, літак, олівець, кошик, груша, окуляри, телефон, пташка, книга, квітка.

Гра «Повтори за мною»

Мета: розвиток моторно-слухової пам'яті.

Діти стоять біля столу ведучого. Ведучий пропонує одній дитині проплескати все, що він їй простукає олівцем. Інші діти уважно слухають і оцінюють виконання жестами: піднімають догори великий палець, якщо плескання пра-вильні, і опускають його вниз, якщо неправильні.

Гра «Снігова куля»

Мета: розвиток пам'яті, уваги.

Діти пригадують, як збільшується куля, коли її котити до снігової баби. Ведучий називає слово, дитина повто-рює це слово і додає своє, наступний повторює два попередніх і додає своє і т.д.

Гра «Піктограми»

Мета: розвиток образної пам’яті.

Слід починати з коротких речень, дрбре зрозумілих дитині, наприклад:\ кішка п’є молоко; книжка лежить на столі; капуста росте на городі; дівчинка сміється. Пікто-грами малює викладач. Потім діти за його малюнками відтворюють речення. З чотирьох років дитина сама мо-же малювати піктограми.

Гра «Магазин»

Мета: розвиток слухової пам’яті.

Ведучий уявно посилає дитину в магазин і пропонує запам’ятати всі предмети, які необхідно купити, Почи-наючи з 2-3 предметів, постійно збільшуємо їх кількість. У цій грі корисно поміняти ролі.

Гра «Здогадайся, що це?»

Мета: розвиток образної пам’яті.

Дитина закриває очі. Дорослий почергово дає які-не-будь предмети, які дитина спочатку мовчки всі обмацує, потім називає їх. Якщо вона не змогла визначити якогось із предметів, нехай опише, який він був на дотик (холод-ний чи теплий, важкий чи легкий, твердий чи м’який і т.д.).

Можливий перелік предметів: тенісний м’яч, шматок хутра, ложка, годинник, дерев’яний кубик, гумка, прапорець, фломастер.

Гра «Опиши друга»

Мета: розвиток спостережливості, пам’яті, комунікативності.

З групи дітей вибирають двох, ставлять їх спинами один до одного. Вони по черзі описують зовнішність один одного (очі, одяг тощо).

Ведучий за потреби підкреслює зовнішні риси дітей («Згадай, яка Оля гарна» і т.д.)

Гра «Повтори навпаки»

Мета: розвиток пам’яті.

Дітям зачитують слова, а вони повинні повторити, починаючи з останнього слова: сон — ніс — ліс (ліс — ніс — сон); слон — біль — міль; ніч — піч — річ; сир — мир -вир; око — лоб — вухо і т.д.

Гра «Тінь»

Мета: розвиток рухової пам’яті, спостережливості, внутрішньої свободи.

Із групи дітей вибирають двох. Одна дитина — «манд-рівник», друга — його «тінь». Решта — «глядачі».

«Мандрівник» іде через поле, а за ним на 2-3 кроки по-заду його «тінь», яка намагається скопіювати рухи «манд-рівника». Бажано стимулювати «мандрівника» до виконання різних рухів: пострибати на одній нозі, зупинитись : подивитись попідруки.

Гра «Запам’ятай послідовність»

Мета: розвиток образної зорової пам’яті.

Вибирають 6-7 дітей. З обраних дітей один — ведучий. Інші учасники шикуються в «потяг» і «їдуть». Ведучий повинен подивитися на «потяг» одну хвилину, а потім відвернутися і назвати дітей на ім’я так, як зони стоять у «потязі». Потім вибирають іншого ведучого.

Гра «Запам’ятай рухи»

Мета: розвиток моторно-слухової пам’яті.

Ведучий показує дітям рухи, які складаються з трьох-чотирьох дій. Діти повинні повторити ці дії спочатку в тому порядку, а якому показував ведучий, а потім у зво-ротному.

Пропоновані рухи:

Присісти — встати, підняти руки — опустити.

Підняти руки долонями догори («збираю дощик») — повернути долоні донизу — опустити руки вздовж тулуба — підняти руки у різні боки.

відставити праву ногу вправо — приставити. Відставити ліву ногу вліво — приставити. Присісти — встати — повернути голову вліво, прямо і т.д.

«Запам’ятай і змалюй»

Ведучий демонструє протягом 3-5 с низку простих геометричних фігур. Після цього кожен відтворює в зошиті це по пам’яті.

Для ускладнення вправи кількість фігур можна збільшувати, а також змінювати їх на інші знайомі для дітей об’єкти.

Вправа «Хто відгадає?»

Оберіть з групи одну дитину і попросіть її по пам’яті описати будь-який предмет у кімнаті, так щоб інші діти його відгадали. При цьому не можна дивитися на нього і називати прямо.

Вправа «Геометричний диктант»

Зачитайте геометричні фігури. Діти запам’ятовують їхню послідовність і малюють у зошиті:

Коло, квадрат, ромб, коло, трикутник;

Трикутник, коло, квадрат, ромб, трикутник;

Ромб, квадрат, трикутник, ромб, коло.

Вправа «Квадрат»

Підготуйте 5 карток 20*20 см, розділених на квадрати 5*5 см з одним заштрихованим (на різних картках заштриховані різні квадрати). Кожну картку демонструйте впродовж 1 с. Після завершення показу дитина позначає на аркушах місця заштрихованих квадратів.

Вправа «Впізнай за голосом»

Діти утворюють коло, обирають ведучого. Він стає в центр кола із заплющеними очима й намагається впізнати дітей за голосом.

Вправа «Бабуся складає в свою валізу…»

Ведучий починає розповідь: «Бабуся складає в свою валізу… гребінець», а наступний гравець має повторити вже сказане, додавши свій предмет: «Бабуся складає в свою валізу… гребінець…і хусточку» і т.д. Гра триває доти, доки ряд не стає таким довгим, що його вже не можна відтворити.

Вправа «Художник»

З групи вибирають двох дітей. Один – «художник», а інший замовляє йому свій портрет. Решта дітей – глядачі. Художник уважно дивиться на замовника 1,5 – 2хв, а потім повертається до глядачів і з пам'яті описує його зовнішність.

Вправа «Магазин»

Ведучий дає завдання дитині піти в «магазин» і купити 5-6 предметів. На «прилавку» лежать «товари», з яких дитина повинна вибрати ті, які її попросили купити. Решта дітей спостерігають за «покупцем», чи вірно він виконав завдання.

Вправа «Що змінилося?»

Діти стоять в шерензі за зростом. Ведучий викликає двох дітей і пропонує їм запам'ятати зовнішній вигляд кожного учасника гри (1-2 хв.)

Після цього діти – «ведучі» відвертаються, а діти в шерензі вносять дрібні зміни у свій зовнішній вигляд. Потім діти – «ведучі» повертаються й, доповнюючи один одного, вказують зміни, які вони помітили.

Вправа «Фотоапарат»

Перед дітьми на столі розкладають предмети (не більше 7). Дитина протягом 30 с запам'ятовує, що де лежить. Потім відвертається, а ведучий перекладає або замінює предмети. Дитина повинна виявити, що змінилося.

Висновок до розділу ІІІ:

Метою нашого дослідження було діагностика когнітивних здібностей, зокрема пам'яті та сприйняття, у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями психічного розвитку та без порушень психічного розвитку. Був розроблений план роботи та підібраний ряд методик для дослідження нашого питання. На базі КЗО «ДНЗ № 386» ДМР нами було досліджено 100 дітей старшого дошкільного віку, яких ми поділили навпіл:т 50 – з порушеннями психічного розвитку та 50 – з нормою. Нами було проведено дослідження за 8 методиками: 4 – на виявленн рівня розвитку пам'яті, 4 – на виявлення рівня розвитку сприйняття. Проаналізувавши результати всіх досліджень ми виявили,

що рвень розвитку пам’яті та сприйняття у дітей старшого догшкільного віку з порушеннями психічного розвитку нижчий ніж у дітей з нормою.

ВИСНОВКИ

Мета роботи полягала в аналізі когнітивних здібностей, зокрема пам’яті та сприйняття, дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку та дітей з нормою.

Нами були поставлені завдання які виконані в повному обсязі. Для організації мети та організації гіпотези був розроблений план роботи, визначений полігон, характер та кількість досліджуваних осіб.

Методом експериментальних оцінок було визначено ряд психодіагностичних методик які включали в себе:

1. Дослідження рівня розвитку сприйняття:

- Методика "Які предмети заховано в малюнках?".
- Методика "Чим залатати килимок?".
- Методика «Упізна, хто це?».

- Методика «Чого не вистачає на малюнках?».

2. Дослідження рівня розвитку памяті:

- Методика на виявлення рівня зорової пам’яті
- Методика «Назви слова».
- Методика «Запам’ятай цифри».
- Методика «Запам’ятай малюнки».

Обробація даних методик для реалізації магістерської роботи свідчить про їх адекватність темі дослідження та дозволили досягнути повного виконання роботи, вирішення її завдань, мети та гіпотези поставлених на початку роботи.

Нами було проведено ряд дій, які допомогли нам підтвердити нашу гіпотезу, а саме, що рівень розвитку сприйняття та пам’яті у дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку нижчий ніж у дітей з нормою.

Спробуваний комплекс психодіагностичних методик може бути рекомендований для використання в науковій та практичній діяльності.

ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Андрусишина Л. Є. Психологічні характеристики загально-функціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. Теорія і практика сучасної логопедії : збірник наукових праць. Вип. 4. Київ: Актуальна освіта, 2007. С. 18–23.

2. Боровик Т. Розвиток мовлення дітей засобами гри-драматизації. Джерела. 2016. № 2. 8 с.

3. Брушневська І. М. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Педагогічний часопис Волині. 2016. № 1. С. 70–75.

4. Вознесеньська О. Арт-терапія у роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. К.: Шкільний світ, 2007. 120 с.

5. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009.

6. Галян І. М. Психодіагностика : навчальний посібник. Київ, 2009. 463 с.

7. Гладченко І. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання та виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з ігрової діяльності, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). К., 2012. 112 с.

8. Гріньова О. М. Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник / О. М. Гріньова, Л. А. Терещенко. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. 227 с.

9. Даніелс Е. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Е. Даніелс, К. Стаффорд. Львів: т-во «Надія», 2000. 255 с.

10. Дмитрієва І. В. Використання арт-технологій у роботі з аутичними дітьми раннього шкільного віку. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 5. С.194-198.

11. Засєкіна Л. В. Основи когнітивно-поведінкової терапії: програма нормат. навч. дисципліни підготовки магістра спеціальності 053 Психологія освітньої програми (спеціалізації) Клінічна психологія. Східноєвроп. нац. ун-т імені Лесі Українки, каф. заг. і соц. психології та соціології. Луцьк, 2018. 9 с.

12. Засєкіна Л. В. Основи психології та міжособове спілкування: навч. посіб. для студентів мед. училищ, коледжів, акад. та ін-тів медсестринства. Київ: ВСВ «Медицина», 2018. 216 с.

13. Засєкіна Л. В. Впровадження когнітивно поведінкової програми психологічної підтримки «Дорога до себе» для осіб із моральною травмою під час війни. Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. пр. зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Сєвєродонецьк, 2022. № 1. Т. 2. С. 167–182.

14. Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгівістичний і лінгвістичний виміри: навч-метод. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 448 с.

15. Керншток-Редль Г. Цілющі історії для дітей. Львів «Свічадо», 2010.

16. Колпакчи О. Арт-терапія: курс лекцій. К.: Центр учбової літератури, 2018. 288 с.

17. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: «Ранок», 2019. 304 с.

18. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Ін-т спец. педагогіки. К.: АТОПОЛ. 2011. 274 с.

11. Левіна Р. Є. Розмежування аномалій мовного розвитку у дітей. Дефектологія. 1975. № 2. С. 5–15.

19. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. Київ: ДІА, 2016. 304 с.

20. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки: (навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта»). К. Київський університет імені Б. Грінченка, 2010.

21. Надворна О. Розвиток мовлення в системі Монтессорі. Дошкільне виховання. 2014. № 8. С. 16-19.

22. Обухівська А. Г. Оцінка інтелектуальних можливостей молодших дошкільників в діяльності логопеда. Логопедія: науково-методичний журнал. 2018. № 13. С. 46–54.

23. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.

24. Роберт Лихи. Техніки когнітивної терапії. Посібник психотерапії. «Науковий світ», Київ. 2023. 748 с.

25. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ : Освіта України, 2011. 292 с.

26. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків, 2018. 21 с.

27. Рібцун Ю. В. Я учуся розмовляти: логопедичний альбом з розвитку мовлення дошкільників 3–6 років. К: Генеза, 2018. 160 с.

28. Романчук О. Неповносправна дитина в сім`ї та в суспільстві. Львів: Літопис 2008. 334 с.

29. Софій Н. Права дітей з особливими освітніми потребами на рівні доступу до якісної освіти. К., 2006.

30. Тараріна О. Практикум з арт-терапії: шкатулка майстера. К.: АСТАМИР-В. 2017. 224 с.

31. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. 2018. № 8. С. 224–229.

32. Халік О. О. Можливості використання психомоторних ігор та ігрових дій для розвитку дрібної моторики дошкільників. Проблеми сучасної психології. Вип. 30. 2015.

33. Шеремет М. К. Розвиток мовленнєвої та комунікативної діяльності дітей з аутистичними порушеннями. Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекц. педагогіка та спец. психологія. 2017. Вип. 33. С. 100-106.

34. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.

35. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії *Навчально-методичний посібник.* Львів 2020. С. 232.

36. М. Полинек, М. Валента. Драматерапія, 2022.

37. Богуш А. М., Гавриш Н. В., Саприкіна О. В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015.

38. Дейвід Вестбрук, Гелен Кеннерлі, Джоан Кірк. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію. Видавництво «Свічадо», 2022.

39. Шеремет М. К., Базима Н. В., Мороз О. В. Мовленнєва тривожність дітей із тяжкими порушеннями мовлення як проблема теорії і практики корекційної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2015. Вип. 29. С. 151–160.

40. Шеремет М. К., Базима Н. В., Мороз О. В. Проблема мовленнєвої тривожності у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Логопедія. 2015. № 5. С. 94–100.

41. Арт-терапія. Інноваційні психологічні технології. Випуск 5. Київ-Тернопіль: ЕЕАТА, 2018. 200 с.

42. Арт-терапія. Інноваційні психологічні технології. О. Тіунова. Випуск 6. Київ–Львів–Тернопіль: ЕЕАТА, 2019. 224 с.

43. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк К., 2016. 68 с.

44. Інноваційні технології в діяльності інклюзивно-ресурсного центру: методичний посібник / за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 228 с.

45. Заміна помилкових суджень на більш раціональні та адаптивні. Історія розвитку та основні положення когнітивно-поведінкової терапії. Інститут Я

(seminarov.net). Київський інститут раціонально-інтуїтивної психотерапії Я.,

46. Затримка мовного розвитку у дитини проявляється у запізнілому засвоєнні мови. Єпурь І. М. 17.12.2021.

47. Консультативна психологія і психотерапія: Зб. наук. пр. Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, З. Г. Кісарчук. К.: Міленіум, 2005. Вип. 3. 244 с.

48. Методичні рекомендації з вивчення дисципліни «Експериментальна психологія» для студентів спеціальності 053 «Психологія» Свідоцтво ДК №3467 від 23.04.2009 р. Тернопіль: видавничо-поліграфічний центр ТНЕУ «Економічна думка».

49. Моніторинг успішності освітнього процесу учнів з особливими освітніми процесами /авт. Шахманцир О. В. «Система моніторингових досліджень як механізм управління якістю освіти (досвід, проблеми, перспективи)»: матеріали обласної науково-практичної конференції 25 березня 2020 р. Дніпро. 132 с.

50. Стаємо батьками. Посібник для батьків. Видання Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. Київ, 2008.

51. Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.

52. Петров О. Г. Музикотерапія: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 12.00.06. Київ, 2009. 40 с.

53. Льошенко О. А. Психологічні чинники емоційної компетентності осіб з різним рівнем самоактуалізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2013 . 19 с.

54. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія. Д.: Вид-во ДНУ, 2006. 336 с.

55. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.

56. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. К.: Вища школа, 2003. 126 с.

57. Про освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2018. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 15.11.2018).

58. Питання соціального забезпечення : Постанова Кабінету Міністрів України від 28.12.2017 р. № 1060. Офіційний вісник України. 2018. № 5. С. 430–443.

59. Про інформування громадськості з питань євроатлантичної інтеграції України на 2019-2020 роки: Указ Президента України від 21.02.2018 р. №43/2018. Урядовий кур'єр. 2018. 23 лют. № 35. С. 10.

Про внесення зміни до Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти 15.02.2023. № 165. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 28 лютого 2023 р. за № 359/39415.

Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання НАКАЗ від 1 жовтня 2010 року № 912.

62. Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Лист МОН від 18.05.12 № 1/9-384.

63. Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.08.2018 № 831. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18#Text (дата звернення:

64. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 6 березня 2019 р. № 221. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0% BF#Text (дата звернення: 15.08.2020).

65. Дмитрієва І. В. Використання арт-технологій у роботі з аутичними дітьми раннього шкільного віку. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 5. С.194-198.

66. Комбарова А. О. Індивідуальна корекційно-розвивальна програма для дитини-аутиста. Інформатика в школі. 2018. № 9. С. 10-21.

67. Клочкова Ю. В. Особливості мовлення дітей із розладами аутистичного спектра. Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика: зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. (17 трав. 2018 р., м. Запоріжжя). МОН України, Держ. наук. установа «Ін-т модернізації змісту освіти»; Департамент освіти і науки ЗОДА, КВНЗ «Хортиц. нац. навч.-реабілітац. акад.» ЗОР; за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя, 2018. С.

68. Носенко Е. Л. Емоційна розумність як детермінанта успішності життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації. Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка і психологія. 2000. Вип. 6.

69. Носенко Е. Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2010. – 261 с.

70. Недозим І. В. Особливості когнітивного компоненту соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Теор. і приклад. проблеми психології. 2018. № 2. С. 214-224.

71. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. 2018. № 8. С. 224–229.

72. Шеремет М. К., Базима Н. В., Мороз О. В. Мовленнєва тривожність дітей із тяжкими порушеннями мовлення як проблема теорії і практики корекційної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія».

73. Ружицька Л. І. Особливості психічного розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць КПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 14. Кам'янець Подільський: Аксіома, 2011. 928 с. С. 706–715.

74. Потапенко О. М. Опанасюк І. С. Сучасні підходи до вивчення особистості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2012. Вип. 21. С. 225–227.

75. Почкун Ю. О. Труднощі підготовки аутистичних дітей до навчальної діяльності. Діти з особливими потребами в освітньому просторі: зб. матеріалів V Міжнар. конгресу зі спец. педагогіки, психології та реабілітології (10-11 жовт. 2019 р., м. Чернігів). Нац. ун-т «Чернігів. колегіум» ім. Т. Г. Шевченка. К., 2019. С. 178-181.

76. Обухівська А. Г. Оцінка інтелектуальних можливостей молодших дошкільників в діяльності логопеда. Логопедія: науково-методичний журнал. 2018. № 13. С. 46–54.

77. Руденко Н. Розвиток мовленнєвої активності в дітей з раннім дитячим аутизмом. Інноватика у вихованні. 2019. Вип. 10. С. 234-239.

78. Чаренцева О. О. Особливості становлення мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектру. Дитина з особливими потребами. 2019. № 6. С. 13-16.

79. Якимчук Г. В. Особливості психологічного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Випуск № 20. 2020. С. 176.

8

0

R

R 83. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 6

L

e

p

e

84. Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 0

1 85. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. №№ 38-39. Ст. 380. URL: https:// 0

8 86. Вікові особливості мовленнєвого розвитку дитини. URL: http://www.logopedia.com.ua/batkam/v-kov-osoblivost-movlenn-vogorozvit-ku-

2ditini

0U

R 88. Навчальна програма «Когнітивно-поведінкова терапія». Український

8.

н 89. Скаковська Л. А. Робота шкільного психолога з дітьми дошкільного

віку.

№ URL: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=508&Print=1.

U 90. Співак Л. М. Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших

Rшколярів.

V URL: http://pidruchniki.ws/17780811/pedagogika/diagnostika_i_korektsiya_

/ yakon-tseptsiyi_molodshih_shkolyariv_-_spivak_lm

91. Бугера Ю. Ю. До проблеми соціальної адаптації дітей з розладами

спектру аутизму засобами казкотерапії. Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-

ту ім. Івана Огієнка. Серія соц.- пед. 2018. Вип. 31. С. 35-43. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2018_31_5

92. Прокопчук С. М. «Школа життєвої компетентності» для батьків дітей з

особливими потребами. URL:

http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&task