МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Виконала: студентка ІІ курсу,
групи 8.0534-з-3
спеціальності 053 – Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Петрухіна Катерина Євгенівна
Керівник: д. пед. наук, професор кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Татьянчикова І.В.
Рецензент: к. психол. наук, доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Голованова Т. П.

Запоріжжя – 2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма 053 Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри
_____
к.психол.н., доцент. Н.О. Губа
«____»_____2025 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Петрухіній Катерині Євгенівні

Тема роботи Психологічні особливості пізнавальної сфери дітей з затримкою психічного розвитку

керівник роботи Татьянчикова І.В. д.пед.н., професор кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти

затверджені наказом ЗНУ від «02» 10 2025 року № 1393-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: зробити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; визначити психологічні особливості пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку; емпірично дослідити особливості пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку; розробити корекційну програму розвитку пізнавальної сфери дітей з затримкою психічного розвитку та визначити її ефективність.

5. Перелік графічного матеріалу: 7 таблиць, 6 рисунків.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання Видав	Завдання прийняв
Вступ	Татьянчикова І.В., професор		
Розділ 1	Татьянчикова І.В., професор		
Розділ 2	Татьянчикова І.В., професор		
Висновки	Татьянчикова І.В., професор		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень –лютий 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2025 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2025 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	червень-липень 2025 р.	Виконано
6	Написання висновків	серпень-вересень 2025 р.	Виконано
7	Передзахист	жовтень 2025 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	листопад 2025 р.	Виконано

Студент _____ К. Є. Петрухіна

Керівник роботи _____ І. В. Татьянчикова

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ Г. В. Коваль

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 64 сторінки, 6 рисунків, 7 таблиць, 54 джерела, 3 додатки.

Об’єкт дослідження – процес розвитку пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження – психологічні особливості пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити психологічні особливості пізнавальної сфери дітей з затримкою психічного розвитку.

Гіпотеза: припускається, що пізнавальна сфера дітей із затримкою психічного розвитку має специфічні психологічні особливості, які проявляються у зниженому рівні розвитку основних когнітивних процесів (мислення, пам’яті, уваги), що ускладнює їхню соціалізацію. За умови впровадження спеціально розробленої програми можливе підвищення рівня основних когнітивних процесів у дітей із ЗПР.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз наукової літератури, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення; емпіричні: тестування, бесіда; якісний та кількісний аналіз результатів емпіричного дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в роботі вперше здійснено цілісне теоретико-емпіричне осмислення психологічних особливостей пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку. Уточнено зміст поняття «пізнавальна сфера» в умовах атипового розвитку, визначено специфіку проявів основних когнітивних процесів (уваги, пам’яті, мислення) у дітей із ЗПР.

Галузь використання: заклади освіти.

ЗАТРИМКА ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ, МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК, УВАГА, ПАМ’ЯТЬ, ПІЗНАВАЛЬНА СФЕРА.

SUMMARY

Petrukhina K. Ye. Psychological Features of the Cognitive Sphere of Children with Mental Retardation.

The qualifying work consists of Introduction, 2 Chapters, Conclusion, References (54 items, 10 of foreign origin), 3 appendix on 8 pages. The qualifying work volume is 77 pages long, 64 of them – main text. There are 7 tables and 6 illustrations.

The qualifying work gives theoretical survey and describes the empirical research of psychological features of the cognitive sphere of children with mental retardation. The master thesis is composed of 2 chapters, each of them psychological features of the cognitive sphere of children with mental retardation.

The research object: the process of cognitive sphere of children with mental retardation.

The research subject: the features of the development of the cognitive sphere of children with mental retardation in the process of their socialization.

The research goal: is to theoretically substantiate and experimentally investigate the psychological features of the cognitive sphere of children with mental retardation.

The research tasks are:

– to make a theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature on the research problem;

– to determine the psychological features of the cognitive sphere of children with mental retardation;

– to empirically investigate the features of the cognitive sphere of children with mental retardation;

– to develop a corrective program for the development of the cognitive sphere of children with mental retardation and determine its effectiveness.

Chapter 1 «Theoretical foundations of the study of the cognitive sphere of children with mental retardation» defines the essence of the concept of «cognitive sphere» in modern scientific discourse, analyzes the psychological features of the cognitive sphere of children with mental retardation.

Chapter 2 «Empirical study of the psychological features of the cognitive sphere of children with mental retardation» describes the organization and methods of empirical research into the features of the cognitive sphere of children with mental retardation, analyzes the results of empirical research into the features of the cognitive sphere of children with mental retardation, develops and justifies a program for the development of the cognitive sphere of children with mental retardation, analyzes the effectiveness of the program for the development of the cognitive sphere of children with mental retardation.

Key words: delayed mental development, primary school age, attention, memory, cognitive sphere.

ЗМІСТ

ВСТУП 8

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ 11

1.1. Сутність поняття «пізнавальна сфера» у сучасному науковому дискурсі 11

1.2. Психологічні особливості пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку 25

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ 31

2.1. Результати дослідження психологічних особливостей пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку 31

2.2. Програма розвитку пізнавальної сфери дітей з затримкою психічного розвитку 44

2.3. Аналіз ефективності програми розвитку пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку 55

ВИСНОВКИ 62

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 65

ДОДАТКИ 70

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному суспільстві особливого значення набуває всебічний розвиток особистості дитини, що передбачає гармонійне поєднання інтелектуальної, емоційної, комунікативної та соціальної сфер. Одним із ключових чинників повноцінної адаптації дитини до соціального середовища виступає сформованість її пізнавальної сфери, адже саме пізнавальні процеси забезпечують засвоєння знань, розвиток мислення, формування цілісного образу світу та активну участь у соціальних взаємодіях. Розвиток пізнавальної сфери у дітей досліджували М. Варій, Л. Долинська, Т. Кошіль, З. Огороднійчук, Р. Павелків, О. Скрипченко, Г. Тарасенко, Г. Цвєткова та ін. Істотний внесок у розуміння пізнавального розвитку дітей зробили також закордонні вчені, зокрема Дж. Брунер, К. Бюлер, Г. Еббінгауз, О. Зельц, Ж. Піаже, Дж. Уотсон, В. Штерн, та ін.

Особливої уваги в цьому контексті потребують діти із затримкою психічного розвитку, які через особливості психофізичного розвитку мають труднощі в навчанні, комунікації, формуванні життєвого досвіду та самореалізації в соціумі. Проблемі ЗПР присвячені праці Т. Калініної, Н. Карпенко, І. Омельченко, Т. Сак, І. Семененко, Т. Ткачук, О. Чепки, та ін. Особливості розвитку пізнавальної діяльності у дітей із ЗПР вивчали І. Барташнікова, Т. Бріалко, А. Кравченко, Т. Тимчук, Т. Яновська.

Актуальність теми зумовлена необхідністю глибокого розуміння механізмів формування пізнавальної сфери у дітей із ЗПР у зв’язку з їхнім соціальним розвитком. Затримка психічного розвитку часто супроводжується зниженим рівнем когнітивної активності, нестійкою увагою, обмеженою пам’яттю, труднощами у формуванні образів уяви та сповільненим розвитком мислення і мовлення, що ускладнює процес соціалізації. Успішне включення таких дітей у соціальне середовище можливе лише за умови цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки, яка базується на

урахуванні особливостей їхньої пізнавальної діяльності. У зв’язку з цим нами обрано тему дослідження: «Психологічні особливості пізнавальної сфери дітей з затримкою психічного розвитку».

Об’єкт дослідження – процес розвитку пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження – психологічні особливості пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити психологічні особливості пізнавальної сфери дітей з затримкою психічного розвитку.

Гіпотеза: припускається, що пізнавальна сфера дітей із затримкою психічного розвитку має специфічні психологічні особливості, які проявляються у зниженому рівні розвитку основних когнітивних процесів (мислення, пам’яті, уваги), що ускладнює їхню соціалізацію. Разом з тим, за умови впровадження спеціально розробленої програми, яка враховує індивідуальні особливості пізнавальної діяльності, можливе підвищення рівня основних когнітивних процесів у дітей із ЗПР.

Для досягнення мети і перевірки гіпотези визначено такі завдання дослідження:

1. Зробити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження;

2. Визначити психологічні особливості пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку;

3. Емпірично дослідити особливості пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку;

4. Розробити корекційну програму розвитку пізнавальної сфери дітей з затримкою психічного розвитку та визначити її ефективність.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення наукової літератури; емпіричні: тестування, бесіда з метою визначення

особливостей розвитку пізнавальний психічних процесів; математико-статистичні: якісний та кількісний аналіз результатів емпіричного дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в роботі *вперше* здійснено цілісне теоретико-емпіричне осмислення психологічних особливостей пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку у контексті їхньої соціалізації. Уточнено зміст поняття «пізнавальна сфера» в умовах атипового розвитку, визначено специфіку проявів основних когнітивних процесів (уваги, пам’яті, мислення) у дітей із ЗПР.

Практична значущість полягає у тому, що розроблено й апробовано корекційну програму розвитку пізнавальної сфери дітей із ЗПР, яка враховує їхні індивідуальні психологічні особливості та спрямована на підвищення їхньої соціалізації. Результати дослідження можуть бути використані у практиці різнопрофільних фахівців.

Апробація результатів дослідження, перелік публікацій автора. Результати дослідження представлені у вигляді тез на тему «Особливості пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку» представлено на конференції ЗНУ (14 по 18 квітня 2025 року, м. Запоріжжя).

Структура кваліфікаційної роботи магістра. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів та висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел з 54 найменувань та 3 додатків на 8 сторінках. Загальний обсяг роботи – 77 сторінок, з них основного тексту – 64 сторінки. Робота містить 7 таблиць та 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Сутність поняття «пізнавальна сфера» у сучасному науковому дискурсі

У структурі психічного розвитку особистості провідне місце займає пізнавальна сфера, яка забезпечує засвоєння знань, формування уявлень про довкілля, розвиток інтелектуальних здібностей та загальну когнітивну активність. Вивчення сутності цього поняття є необхідною передумовою для глибшого розуміння механізмів пізнання, особливо у контексті розвитку дитини, зокрема за порушень у психічному розвитку.

Проблема розвитку пізнавальної сфери у дітей привертала увагу низки науковців у різні історичні періоди. Значний внесок у дослідження цієї проблеми зробили такі вчені, як Д. Болдуін, Д. Брунер, К. Бюлер, Е. Клапаред, Ж. Піаже, В. Штерн та інші.

У психологічній енциклопедії пізнавальна сфера трактується, як система взаємопов’язаних психічних процесів – сприймання, пам’яті, уваги, мислення, уяви та мовлення, які формуються під впливом біологічних, соціальних і педагогічних чинників [32].

На думку Г. Тарасенко, пізнавальна сфера є інтегральним компонентом особистості, що відображає індивідуальну реакцію дитини на процес пізнання. Вона проявляється через активну залученість, розумово-емоційну чутливість і безпосереднє переживання пізнавальної діяльності [36, 37].

Психологи М. Варій та Р. Павелків пропонують багатокомпонентну структуру пізнавальної сфери особистості, яка охоплює такі ключові елементи:

– когнітивні процеси, до яких належать сприймання, увага, пам’ять,

уява та мислення. Мислення дослідники представляють у трьох формах – наочно-дійовій, наочно-образній і логічній, які включають низку інтелектуальних операцій, зокрема: аналіз, синтез, узагальнення, класифікацію, порівняння тощо;

– інформаційний компонент, який репрезентує як індивідуальний і колективний досвід, що його людство накопичувало в процесі пізнання реальності, так і джерела зберігання цієї інформації – письмові, усні, візуальні тощо. Він охоплює знання про довкілля, передані через історичний, культурний, освітній контекст, і функціонує як основа для подальшого розвитку когнітивної активності;

– ставлення, тобто емоційно-оцінні реакції особистості на об’єкти, явища чи події, що формуються на основі індивідуального досвіду. Цей компонент поєднує у собі чуттєву сферу та інтелект, відіграючи роль у формуванні інтересу, мотивації, емпатії та моральної оцінки [4; 28]. Усі ці компоненти не функціонують ізольовано: вони формують інтегровану систему, де кожен елемент впливає на інші, створюючи єдиний пізнавальний простір дитини. Комплексний підхід до розвитку зазначених компонентів у педагогічній діяльності сприяє формуванню цілісної, інтелектуально й емоційно зрілої особистості.

Дослідження нейропсихологічних особливостей дитячого мозку, а також багаторічні педагогічні спостереження дають підстави розглядати пізнання як багатовимірний психічний процес, у структурі якого щонайменше виділяють два взаємопов’язаних компоненти: інформаційний та емоційно-оцінний. Першим компонентом є інформаційна складова, що охоплює як самі знання, так і когнітивні механізми їх сприймання та обробки. Сюди входять ті відомості, які дитина черпає з довкілля, засоби їх отримання (слухання, спостереження, читання тощо), а також способи організації – запам’ятовування, аналіз, систематизація чи забування. Водночас знання не є самоціллю: вони розглядаються як інструмент, що забезпечує розвиток інтелектуальних умінь, навичок і стратегій мислення [29].

Другим, не менш важливим, є ставлення до сприйнятого. Поряд з осмисленням інформації в особистості природно формується емоційна реакція на отримані знання: зацікавленість, задоволення, здивування, а іноді й фрустрація або розчарування. Ці реакції складають внутрішній емоційний фон пізнання, залишаючи чуттєвий слід і впливаючи на подальшу мотивацію до навчання. Отже, інформація, проходячи через індивідуальний досвід, стає частиною особистісного світу, породжуючи унікальне ставлення до неї та визначаючи якість і глибину пізнавальної діяльності.

До основних засобів розвитку пізнавальної сфери, згідно з позиціями Л. Долинської, З. Огороднійчук та О. Скрипченко, належать кілька ключових компонентів:

– когнітивні (пізнавальні) процеси. Під ними розуміють психічні механізми, завдяки яким людина формує уявлення про довкілля. Вони становлять невід'ємну частину будь-якої форми діяльності та відіграють вирішальну роль у її результативності. До основних пізнавальних процесів відносять відчуття, сприймання, увагу, пам'ять, уяву, мислення, мовлення. Усі ці психічні функції забезпечують не лише взаємодію з реальністю, а й регулювання поведінки, засвоєння знань, формування умінь і навичок;

– когнітивні здібності. Вони включають здатність до сприймання та осмислення інформації, розвинену спостережливість, уміння формулювати запитання та слухати відповіді;

– пізнавальний інтерес. Один із найефективніших чинників збагачення пізнавальної сфери – це стійкий інтерес до нового. Цікавість стимулює дитину досліджувати властивості предметів і явищ, дізнаватися про їхнє призначення, аналізувати незнайомі ситуації, проявляти ініціативу в опануванні нових знань і самостійно їх узагальнювати. Саме завдяки допитливості виникає прагнення до самостійного пошуку інформації та розширення кругозору;

– когнітивна активність. Цей чинник тісно пов'язаний з інтересом і є однією з рушійних сил пізнання. Зацікавлення дитини може мати різні форми

вияву – від спонтанного дослідження до цілеспрямованої діяльності. У процесі пізнавальної активності діти демонструють прагнення розв’язувати знайомі завдання новими способами, експериментують, порівнюють, аналізують і моделюють ситуації, що стимулює розвиток гнучкого мислення та самостійності [12].

Як підкреслює І. Товт, основою пізнавального розвитку дитини є довкілля у поєднанні з набутим соціальним досвідом, що виступають як єдине ціле. У процесі взаємодії з оточенням дитина поступово засвоює соціально значущі знання, формує практичні вміння та навички. Через комунікацію з дорослими та в умовах цілеспрямованого навчального впливу вона здійснює перехід від незнаного до знаного, від хаотичних уявлень до цілісного розуміння. У результаті цього особистий досвід дитини розширюється, а її уявлення про предмети та явища довкілля набувають глибини, структурованості та нової якості. На думку дослідниці, ключовим показником пізнавального розвитку є формування внутрішньої пізнавальної активності, яка виникає на основі потреби у пізнанні. Саме ця потреба виступає рушієм інтелектуального зростання та мотивацією до пізнання нового [39].

За визначенням Т. Кошіль та Г. Цвєткової, пізнавальна активність є комплексною особистісною характеристикою, яка проявляється у внутрішньому прагненні до пізнання світу. Вона відображає стійкий інтерес до отримання нової інформації, готовність до пошукової діяльності, ініціативність і здатність діяти самостійно. Така активність супроводжується позитивним емоційним фоном, внутрішньою мотивацією та умінням організовувати себе в процесі пізнання завдяки рефлексії [17].

Зосередимо увагу на ключових пізнавальних психічних процесах – мисленні, пам’яті, уяві, увазі, сприйманні, мовленні.

Аналіз теоретичних джерел, присвячених проблемі мислення, засвідчує, що у світовій та вітчизняній психології сформувалися різні концептуальні підходи до його трактування. Початки наукового розуміння

мислення сягають XVII-XVIII ст., проте як окремий напрям психологічної науки – «психологія мислення» він виокремлюється завдяки представникам Вюрцбурзької школи, серед яких Н. Ах, О. Кюльпе, К. Марбі. Вони тлумачили мислення як внутрішній акт, детермінований поставленим завданням, що спрямовує психічну активність [49]. Подальший розвиток цих ідей знайшов відображення в працях О. Зельца, який розглядав мислення як систему функціонування інтелектуальних операцій [24].

У XX ст. виникає новий напрям – біхевіоризм, заснований Дж. Уотсоном, який визначав мислення як сукупність реакцій, що заміщують зовнішню мовленнєву діяльність [54]. Водночас набуває популярності когнітивний підхід, що акцентує увагу на структурі мотиваційної сфери та ролі мотивації у процесі мислення.

Особливе місце серед наукових поглядів на розвиток мислення займає концепція Ж. Піаже, який використовував термін «інтелект» замість «мислення». Він трактував інтелект як найвищу форму адаптації до довкілля, що формується через взаємодію процесів асиміляції та акомодації [51].

У концепції В. Штерна формування пізнавальної сфери починається зі споглядання, яке згодом переходить у формування уявлень, а на наступному етапі – в усвідомлене мислення. Знання про довкілля розвиваються поступово: від нечіткого уявлення до глибшого розуміння його суті [53].

Німецький психолог К. Бюлер підкреслював, що мислення породжує асоціативні зв’язки між окремими усвідомленими характеристиками об’єктів [46]. Своєю чергою, Д. Брунер у межах досліджень мислення показав, що засвоєння понятійного мислення є результатом навчання, під час якого дитина вчиться визначати, які саме характеристики об’єктів мають найбільше значення для їх класифікації та узагальнення [46].

На думку М. Савчин, мислення – це послідовність аналітичних і синтетичних дій, що супроводжується абстрагуванням і узагальненням, які є результатами попередніх когнітивних операцій [33].

Основні розумові операції, що складають структуру мислення, включають:

– аналіз – розчленування цілісного об’єкта на складові частини, властивості чи відношення;

– синтез – уявне поєднання елементів у єдине ціле, як правило, після етапу аналізу;

– порівняння – встановлення подібності або відмінності між об’єктами чи їх ознаками;

– абстрагування – виокремлення окремих властивостей предмета для їх подальшого осмислення як самостійних об’єктів думки;

– конкретизація – повернення від загального до окремого з метою уточнення або пояснення загального положення;

– узагальнення – об’єднання об’єктів на основі їх спільних і суттєвих ознак [4].

У сучасній психології прийнято виокремлювати три основні форми мислення:

– наочно-дійове мислення, що реалізується у процесі практичних дій із предметами. Його характерною рисою є розв’язання завдань через маніпуляцію об’єктами реального світу;

– наочно-образне мислення, при якому домінує оперування уявленнями та образами. Людина мислить через уявне моделювання ситуацій, аналізує і порівнює образи, формує цілісні уявлення про предмети з різних ракурсів;

– словесно-логічне мислення, яке ґрунтується на мовленні, поняттях і логічних конструкціях, і є абстрактною та складною формою розумової діяльності [12].

Отже, мислення являє собою активний, внутрішній процес пізнання, спрямований не лише на розв’язання інтелектуальних завдань, а й на планування та регулювання зовнішньої діяльності людини.

Пам’ять являє собою пізнавальний психічний процес, що забезпечує впорядкування, збереження та відтворення інформації. Вона виступає

фундаментом для всіх видів розумової діяльності особистості. У найзагальнішому розумінні пам’ять розглядається як внутрішній механізм психіки, який дозволяє закріплювати інформацію завдяки утворенню стійких нейронних зв’язків на синаптичному рівні, що надалі забезпечує можливість її актуалізації та використання у свідомій діяльності [13].

Протягом тривалого часу вчені приділяли значну увагу вивченню функціонування пам’яті. Зокрема, у 1880-х роках німецький психолог Герман Еббінгауз започаткував експериментальне дослідження пам’яті, використовуючи методику заучування штучно створених беззмістовних складів. Цей підхід дозволяв йому ізолювати пам’ять від мислення й аналізувати її чисті прояви [47]. Його дослідження стали підґрунтям для інших науковців. Так, Е. Крепелін – відомий німецький психіатр застосовував подібні методи для вивчення особливостей пам’яті у людей із психічними розладами [48]. Г. Мюллер досліджував фундаментальні закономірності процесів запам’ятовування та відтворення, зосереджуючи увагу на механізмах збереження слідів пам’яті [50].

У науковій літературі пам’ять класифікується за різними критеріями. Зокрема, М. Савчин, за характером збереженої інформації виділяє такі види пам’яті:

– моторну (рухову) – домінує у ранньому віці та у представників фізично активних професій (спортсмени, танцівники);

– емоційну – забезпечує запам’ятовування емоційних переживань і почуттів;

– образну (сенсорну) – характерну для здобувачів дошкільної освіти та осіб із розвиненим художнім мисленням;

– словесно-логічну – розвивається переважно в умовах шкільного навчання [33].

Залежно від ступеня довільності процесу, пам’ять поділяється на:

– довільну, яка є усвідомленою цілеспрямованою діяльністю із застосуванням спеціальних мнемічних прийомів. У контексті навчання вона

зазвичай набуває форми механічного або осмисленого заучування;

– мимовільну, яка виникає без спеціальної мети щось запам’ятати і пов’язана з основною діяльністю. Наприклад, дитина краще запам’ятовує зображення, які вона активно класифікує, ніж ті, що сприймає пасивно [4].

Також пам’ять розрізняють за тривалістю збереження інформації:

– короткочасна – забезпечує тимчасове утримання матеріалу;

– довготривала – відповідає за тривале збереження знань;

– оперативна – використовується у процесі виконання конкретного завдання;

– проміжна – виконує роль перехідної ланки між короткочасною та довготривалою [12].

Отже, пам’ять є не лише одним із базових механізмів психіки, а й фундаментальною складовою, що забезпечує цілісність свідомості, спадкоємність досвіду та узгодженість усіх когнітивних процесів. Вона становить основу для формування знань, життєвої орієнтації, навчання й особистісного зростання.

У контексті пізнавальної діяльності людини увага, поряд із мисленням і пам’яттю, відіграє провідну роль. Вона являє собою особливий психічний стан, що виражається у здатності особистості цілеспрямовано зосереджуватись на обраному об’єкті або явищі протягом певного проміжку часу [28]. Увага є своєрідним «фільтром», який регулює інтенсивність розумової активності та забезпечує ефективну взаємодію з довкіллям завдяки свідомому спрямуванню когнітивних ресурсів на значущі елементи.

Ключовим завданням уваги є виділення релевантної інформації серед усього потоку зовнішніх і внутрішніх стимулів, одночасно пригнічуючи неактуальні чинники. Така селекція стимулює впорядковане сприймання, сприяє усвідомленню та ефективному засвоєнню матеріалу. Здатність до стійкої концентрації на певному об’єкті або дії протягом тривалого часу вважається однією з базових функцій уваги.

У сучасній психології прийнято розрізняти два основні типи уваги – мимовільну та довільну. Мимовільна увага активізується автоматично, без вольових зусиль з боку суб'єкта, і визначається як властивостями об'єкта, так і індивідуальною спрямованістю особистості. Її поява зумовлена дією як фізіологічних подразників, так і психологічних чинників [4].

Мимовільна увага може бути викликана такими чинниками:

– інтенсивністю, новизною, контрастністю та динамічністю стимулів;

– структурною впорядкованістю об'єктів, що полегшує їх сприймання;

– раптовою зміною подразників;

– особистісним інтересом до певних об'єктів або ситуацій [12]. Цей тип уваги є надзвичайно важливим для швидкої орієнтації людини в динамічних обставинах і виділення значущих стимулів, що мають адаптивне значення у певний момент.

Довільна увага, навпаки, є результатом свідомого контролю. Вона передбачає вольове спрямування психічної активності на виконання завдання або діяльності, що потребує концентрації. Такий тип уваги базується на внутрішній мотивації, інтересах особистості, а також на усвідомленні необхідності та відповідальності за виконання певних дій [11]. Довільна увага відіграє важливу роль у саморегуляції поведінки та підтримці спрямованості мислення.

Крім того, у психологічній науці виділяють властивості уваги, які характеризують її якісний рівень:

– стійкість (здатність зосереджуватися тривалий час),

– флуктуації (періодичні ослаблення та відновлення зосередженості),

– концентрація (інтенсивність зосередження),

– обсяг (кількість об'єктів, які одночасно перебувають у полі уваги),

– розподіл (здатність одночасно стежити за кількома процесами),

– переключення (швидкість переходу з одного об'єкта на інший) [12].

Отже, увага вважається складною психічною функцією, що забезпечує вибіркове фокусування на значущих елементах довкілля, регулює

інтенсивність пізнавальної діяльності та визначає її організованість і цілеспрямованість.

Сприймання є базовим психічним процесом, що полягає в цілісному відображенні людиною об’єктів та явищ довкілля через сукупність їхніх властивостей і характеристик за умов безпосереднього впливу на органи чуття [4].

Цей процес тісно взаємодіє з іншими когнітивними функціями: завдяки мисленню ми усвідомлюємо суть сприйнятого, за допомогою мовлення надаємо об’єкту вербальне позначення, емоційна сфера формує особистісне ставлення до нього, а вольові зусилля забезпечують організацію та спрямованість перцептивної діяльності [28].

Сприймання класифікується за різними параметрами:

– за сенсорними каналами: зорове, слухове, тактильне, нюхове, смакове, кінетичне, больове;

– за змістом переживання: інтелектуальне (пов’язане з розумовим осмисленням), емоційне (забарвлене почуттями), естетичне (оцінка краси або гармонії);

– за рівнем складності: сприймання простору, руху, часу [33].

Змістовно сприймання охоплює процеси пізнання предметів і явищ у контексті їх просторової локалізації, динамічних змін і часової тривалості. До ключових характеристик сприймання належать:

– предметність – орієнтація на об’єкт, а не на ізольовані відчуття;

– цілісність – сприймання об’єкта як єдиного утворення;

– структурність – здатність бачити взаємозв’язки між частинами цілого;

– константність – відносна сталість образу об’єкта попри зміни умов сприймання (освітлення, відстані, положення) [12].

Отже, сприймання є складною інтегративною формою пізнання, що забезпечує безпосереднє, цілісне та свідоме відображення дійсності у психіці людини.

У процесі пізнання людина не обмежується лише безпосереднім сприйманням того, що впливає на неї в конкретний момент, а здатна також уявляти об’єкти, з якими раніше не мала досвіду взаємодії. Щоденне життя вимагає від людини вміння створювати нові образи, уявляти ситуації, яких вона не спостерігала, прогнозувати наслідки власних дій, будувати плани та передбачати розвиток подій.

Уява – це складний психічний процес, за допомогою якого людина формує образи явищ, предметів або ситуацій, що ніколи не були безпосередньо нею сприйняті. Вона виступає активною формою відображення дійсності та засобом передбачення, що дозволяє індивіду випереджати реальний перебіг подій на основі попереднього досвіду [4].

Головна функція уяви полягає у створенні нових образів, які відображають ще неіснуючу або гіпотетичну реальність, сприяючи тим самим пізнанню, передбаченню і творчому моделюванню.

Психологи Л. Долинська, З. Огороднійчук та О. Скрипченко виділили наступні види уяви:

1) за ступенем вольової регуляції:

– мимовільна уява, яка виникає без свідомої мети сформувати певний образ – нові уявлення з’являються стихійно, як реакція на зовнішні або внутрішні подразники;

– довільна уява передбачає свідоме спрямування уявних зусиль на формування образів об’єктів, подій або сценаріїв, які мають значення для поточної або майбутньої діяльності;

2) за характером діяльності:

– репродуктивна (відтворювальна) уява пов’язана з формуванням образів на основі вже наявної інформації (описи, ілюстрації, спогади тощо), без створення принципово нового;

– творча уява є джерелом нових, оригінальних образів і концепцій, які не мають прямих аналогів у попередньому досвіді людини. Вона супроводжує інноваційні, художні, наукові та технічні пошуки;

3) за змістом і сферою застосування:

– технічна уява орієнтована на створення уявлень про просторові об’єкти, механізми, конструкції. Вона дозволяє моделювати взаємодію технічних елементів і є важливою у кресленні, проєктуванні, архітектурі;

– наукова уява допомагає формулювати гіпотези, планувати експерименти, виводити узагальнення та будувати теоретичні моделі. Вона забезпечує прориви в науці, перетворюючи накопичену інформацію в нові знання;

– художня уява створює яскраві чуттєво забарвлені образи (зорові, слухові, тактильні), що є основою для живопису, музики, літератури, театру та кіно [12].

Особлива форма уяви – мрія. Мрія – це процес внутрішнього творення бажаного образу майбутнього, ідеального стану речей, до якого прагне особистість. Вона виступає як внутрішній мотиватор, який може мобілізувати сили людини для досягнення мети, навіть якщо її реалізація неможлива в найближчий час. Функціональне значення мрії полягає у тому, що вона:

– активізує творчу діяльність;

– формує мотивацію до самореалізації;

– сприяє постановці цілей і плануванню майбутнього;

– надихає на подолання труднощів;

– забезпечує емоційну підтримку в періоди невизначеності [4].

Типи мрій: реальні, дієві мрії – мають підґрунтя в дійсності, мотивують до активних дій, сприяють досягненню практичних цілей, є рушієм розвитку особистості; нереальні, пасивні мрії – відірвані від реального життя, можуть дезорієнтувати, породжувати ілюзії, викликати почуття розчарування через неможливість їх реалізувати.

Отже, уява та мрія – це не просто прояви фантазії, а важливі механізми психічної діяльності, які сприяють адаптації до нових умов, творчому зростанню та формуванню цілеспрямованої поведінки. Активна, усвідомлена

уява й конструктивна мрія здатні збагачувати життя людини, наповнювати його сенсом і надихати на позитивні зміни.

Мовлення – це цілеспрямована діяльність людини, що полягає у використанні мовних засобів для встановлення комунікації з іншими. Через мовлення люди реалізують свої думки, емоції, наміри, вступають у соціальну взаємодію [30].

Основні функції мовлення були виділені М. Варій:

– емоційно-виразна функція полягає у здатності мови не лише передавати інформацію, а й відображати внутрішній емоційний стан мовця. На відміну від інстинктивних емоційних реакцій тварин, людська мова несе смислове навантаження, дозволяючи передавати ставлення до сказаного, підкреслювати інтонаційно значущі елементи та створювати образне враження;

– функція впливу реалізується через здатність мовлення змінювати поведінку, думки чи наміри співрозмовника. Ефективність такого впливу залежить від змістовного наповнення висловлювання та його емоційно-інтонаційного оформлення;

– інформативна (комунікативна) функція відображає головне призначення мови – передача знань, фактів, міркувань. Завдяки цій функції мовлення виступає засобом донесення інформації від однієї особи до іншої, забезпечуючи взаєморозуміння. Вона найповніше реалізується в поясненнях, описах, викладах та інших формах інформативного мовлення [4].

Мовлення реалізується у двох основних формах: усній і писемній. Усне мовлення – це форма мовної взаємодії, що сприймається на слух. Воно поділяється на:

– діалогічне мовлення – обмін репліками між двома чи більше співрозмовниками;

– монологічне мовлення – розгорнутий вислів однієї особи, адресований слухачам, які не вступають у безпосередній обмін репліками [12].

Писемне мовлення – форма комунікації, яка дозволяє передавати інформацію відсутньому адресатові через графічне фіксування думки. Воно потребує високої мовної організації, граматичної точності та логічності викладу [28].

Обидві форми – усне і писемне можуть набувати діалогічного або монологічного характеру і об'єднуються під загальною назвою зовнішнє мовлення, оскільки спрямовані на комунікацію з іншими.

Окремо виділяється внутрішнє мовлення – це прихований, мовчазний процес, який супроводжує внутрішнє мислення. Людина використовує його для осмислення інформації, планування дій, прийняття рішень без артикуляції чи фіксації на письмі [12]. Внутрішнє мовлення не спрямоване на зовнішнього адресата, але є невід'ємним елементом розумової діяльності.

Отже, аналіз наукових підходів до визначення сутності пізнавальної сфери дозволяє дійти висновку, що вона є інтегрованою системою психічних процесів і функцій, які забезпечують засвоєння знань, формування образу світу, розвиток мислення, мовлення, пам'яті, уваги, уяви та пізнавального інтересу. Пізнавальна сфера не лише відображає інтелектуальний потенціал особистості, а й тісно пов'язана з її емоційно-мотиваційною та соціальною активністю.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки пізнавальна сфера розглядається як багатовимірне утворення, розвиток якого залежить як від біологічних передумов, так і від соціокультурного контексту та освітнього впливу. Науковці акцентують на значенні активної позиції дитини у пізнавальному процесі, яка виявляється у допитливості, когнітивній активності, ініціативності та здатності до самостійного мислення.

Комплексний підхід до аналізу пізнавальної сфери у поєднанні з вивченням її основних структурних елементів – мислення, пам'яті, уваги, уяви, сприймання та мовлення – дозволяє глибше усвідомити механізми пізнання.

1.2. Психологічні особливості пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку

Пізнавальна сфера відіграє визначальну роль у психічному розвитку дитини, оскільки саме за допомогою таких процесів, як сприймання, пам’ять, мислення, увага та уява, забезпечується засвоєння знань, формування необхідних умінь і розвиток особистісних якостей. У дітей, що мають затримку психічного розвитку, зазначені когнітивні процеси функціонують із певними порушеннями, що ускладнює їхнє навчання, адаптацію до соціуму та гармонійний розвиток загалом. Дослідження психологічної специфіки пізнавальної діяльності цієї категорії дітей є важливим для створення ефективних умов їх соціалізації, зниження ризику маргіналізації та повноцінного розкриття індивідуального потенціалу.

Затримка психічного розвитку – одна з найпоширеніших форм атипового розвитку, що проявляється в уповільненому становленні пізнавальних функцій, зниженні концентрації уваги, труднощах із запам’ятовуванням і засвоєнням нової інформації, обмеженій гнучкості мислення та недостатньому розвитку уяви. Причини таких порушень можуть бути різноманітними – від органічного ураження центральної нервової системи до несприятливого сімейного середовища, частих соматичних захворювань або емоційно-психологічних навантажень [21].

Як зауважують І. Семененко та О. Чепка, пізнавальна активність дітей із ЗПР має низку специфічних рис. Зокрема, у них проявляються значні труднощі мовленнєвого характеру, ослаблення слухової пам’яті, що ускладнює процес фіксації й утримання інформації, а також обмежене уявлення про довкілля. Крім того, спостерігається недостатній рівень розвитку пізнавальних операцій, таких як аналіз, синтез, класифікація, порівняння та узагальнення. Важливою ознакою також є нестійкість уваги, що суттєво перешкоджає ефективному навчанню та засвоєнню нових знань [35].

За спостереженнями Т. Калініної, пізнавальна активність дітей із затримкою психічного розвитку виявляє суттєве уповільнення та своєрідність, що помітні вже на початкових етапах розвитку мислення. Зокрема, в таких дітей переважно активніше розвиваються наочно-дійове та наочно-образне мислення, тоді як словесно-логічне мислення формується значно повільніше. Це зумовлює нерівномірність розвитку когнітивної сфери, що створює труднощі в опануванні абстрактного мислення, здатності до аналізу, узагальнення та логічного міркування [9].

Особливо низький рівень пізнавального інтересу проявляється в ситуаціях, коли йдеться про об’єкти, явища або події, які не належать до звичного для дитини середовища та не визначаються дорослими як значущі. У таких випадках діти із ЗПР зазвичай не проявляють ініціативи в ознайомленні з новим, демонструють байдужість до пізнавального процесу, а також не проявляють прагнення до встановлення причинно-наслідкових зв’язків між елементами довкілля. Їхня активність обмежується взаємодією з уже знайомими об’єктами, а нову інформацію вони сприймають з обережністю або ігнорують, що обмежує розширення пізнавального простору та уповільнює темпи засвоєння знань.

За спостереженнями Т. Яновської, характерною психологічною особливістю дітей із затримкою психічного розвитку є уповільнення розвитку всіх форм мислення. Найбільше виражене відставання простежується під час виконання завдань, що вимагають активного використання словесно-логічного мислення. Натомість наочно-дійовий тип мислення демонструє найменше відхилення від норми. Мислення дітей із ЗПР формується повільніше порівняно з типовим розвитком, що змушує їх орієнтуватися насамперед на наочну інформацію. У молодших школярів із такими особливостями пізнавальної сфери спостерігається недостатній розвиток мисленнєвих операцій – таких як аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення. Ослаблення мисленнєвої активності пояснюється зниженим рівнем пізнавальної ініціативи та невираженою цілеспрямованістю, а

затримка формування мислення ускладнює розвиток словесно-логічного компонента [44].

На думку Д. Тимчук, у дітей із затримкою психічного розвитку відзначається недостатній рівень сформованості базових передумов мисленнєвої діяльності, зокрема й уяви. Обмежене формування образних уявлень дітей з ЗПР ускладнює процес оперування ними, що негативно впливає на розвиток творчої уяви. Окрім цього, у таких дітей часто наявні мовленнєві порушення, які істотно гальмують загальний розвиток пізнавальної сфери, а відтак і ускладнюють розвиток уяви, як психічного процесу [38].

У дітей із ЗПР спостерігаються характерні особливості у сприйманні: інформація засвоюється неповно і неточно, що пов’язано з труднощами в концентрації уваги та недостатньо сформованими механізмами довільного контролю. Такі діти вирізняються низькою організованістю та нестійкістю уваги, що ускладнює орієнтацію в довкіллі та гальмує процес засвоєння нового матеріалу. Сприймання у них уповільнене, тому для обробки зовнішніх стимулів їм потрібен триваліший час порівняно з однолітками, які розвиваються у межах норми. Додатковою проблемою є недостатній рівень аналітичного опрацювання інформації: такі діти здебільшого залишаються пасивними спостерігачами, не проявляючи прагнення до глибшого осмислення побаченого, що призводить до поверхового пізнання. Також у них проявляються труднощі з реалізацією функції сенсорного пошуку – вони не здатні уважно досліджувати об’єкти або явища, що обмежує повноцінне сприймання [21].

Однією з найважливіших пізнавальних труднощів у дітей із затримкою психічного розвитку є специфіка функціонування пам’яті, яка істотно ускладнює навчання та засвоєння знань. У таких дітей спостерігається знижена ефективність запам’ятовування, порушення стабільності відтворення, а також помітна різниця між мимовільною та довільною пам’яттю – перша функціонує краще, тоді як друга перебуває на

недостатньому рівні розвитку. Перевагу зазвичай має зоровий тип пам’яті, тоді як словесна пам’ять відстає, що ускладнює засвоєння матеріалу, викладеного у вербальній формі. Діти з труднощами контролюють процес запам’ятовування, рідко використовують ефективні стратегії запам’ятовування, мають слабку мотивацію до усвідомленого навчання та переважно опановують матеріал механічно, без глибокого осмислення [27].

Однією з характерних ознак порушення короткотривалої пам’яті в дітей із затримкою психічного розвитку є її підвищена чутливість до як зовнішніх, так і внутрішніх відволікаючих чинників. Це призводить до уповільненого процесу відтворення інформації, яку дитина нещодавно засвоїла. Крім того, спостерігається швидка втрата раніше вивченого матеріалу та низький темп запам’ятовування, що значною мірою ускладнює навчальну діяльність. У зв’язку з цим виникає потреба у застосуванні спеціально розроблених корекційно-розвиткових методик, спрямованих на формування та вдосконалення мнемічних функцій.

У дослідженні І. Омельченко підкреслено, що одним із провідних проявів недорозвинення мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку є недосконаліть граматичної будови мови. У таких дітей виникають труднощі при визначенні ознак предметів, зокрема кольору та форми, а також у роботі з лексичними антонімами та синонімами [26]. Обмеженість словникового запасу яскраво виявляється під час формулювання речень на основі опорних чи заданих слів. Характерною особливістю мовлення дітей із ЗПР є постійні помилки при побудові речень, зокрема з порушенням порядку слів, що найчастіше трапляється в дошкільному та молодшому шкільному віці [15].

Стосовно лексичного запасу дітей із затримкою розвитку, варто зазначити такі особливості, які були визначені І. Дорожко зі співавторами:

– суттєва різниця між обсягом активного та пасивного словника;

– неточне вживання лексичних одиниць;

– обмежене використання узагальнених понять;

– ускладнена активізація наявної лексики [10].

На думку О. Кравченко та Є. Цатурової, діти цієї категорії переважно використовують іменники та дієслова, причому лексика є недостатньо розвиненою та неточною. Молодші школярі з труднощами оперують словами абстрактного значення, часто замінюючи їх описом ситуації або дії. Зазнають труднощів у підборі синонімів та антонімів [19].

Дослідниця Т. Сак звертає увагу на те, що мовлення дітей із ЗПР характеризується численними помилками у вживанні прийменників, які можуть бути як пропущені, так і замінені. Типовими є також порушення у погодженні слів за відмінками в словосполученнях з іменниками, дієсловами та прикметниками [34].

Згідно з даними Т. Ткачук, мовлення учнів із ЗПР часто є несфокусованим, обмеженим за структурою. Граматичні конструкції, які вони використовують, здебільшого прості. У завданнях на складання речень за опорними словами простежуються порушення граматичної організації висловлювання [39].

Дослідник Н. Карпенко вказує, що мовлення таких дітей, як правило, має діалогічний характер, однак переважають прості, часто повторювані фрази. Це свідчить про слабо сформоване внутрішнє мовлення, порушення мовленнєвої динаміки та труднощі у побудові зв’язного мовлення. У деяких випадках діти демонструють схильність до надмірно складних синтаксичних конструкцій, які втрачають логічну завершеність, що створює враження нездатності завершити власне висловлення [14].

Аналіз наукової та методичної літератури дає підстави стверджувати, що зв’язне мовлення дітей із ЗПР має низку специфічних порушень, які охоплюють семантичне наповнення, лексико-граматичну організацію висловлювань та обмежений словниковий запас. У зв’язку з цим особливої актуальності набуває розробка ефективних методичних прийомів, спрямованих на корекцію мовленнєвих порушень у зазначеної категорії дітей.

Отже, пізнавальна діяльність дітей із затримкою психічного розвитку відзначається специфічними психологічними особливостями, що суттєво впливають на якість навчання, здатність до соціальної адаптації та особистісного становлення загалом. До ключових труднощів належать сповільнений розвиток когнітивних функцій, недостатня стійкість уваги, труднощі в роботі пам’яті, обмежене уявлення про світ і низька гнучкість мислення.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Результати дослідження психологічних особливостей пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку

Дослідження психологічних особливостей пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку потребує чіткого планування і науково обґрунтованої методики. Саме організація емпіричного етапу визначає достовірність отриманих результатів і можливість їх подальшого практичного застосування у сфері корекційно-розвиткової роботи та соціалізації таких дітей.

Дослідження проводилося на базі центру дитячого розвитку та психокорекції «Кмітливі малючки» у м. Запоріжжя, що забезпечило належні умови для організації діагностичної та корекційно-розвиткової роботи. До вибірки було включено 24 дитини молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку віком 7-8 років. Відповідно до завдань дослідження діти були розподілені на дві групи: експериментальну та контрольну, по 12 осіб у кожній. Такий розподіл дозволив не лише здійснити комплексне обстеження пізнавальної сфери дітей, а й забезпечив можливість порівняння отриманих результатів у динаміці. Контрольна група виступала показником «природного» перебігу розвитку дітей із ЗПР у межах стандартних освітніх і виховних впливів, тоді як експериментальна група брала участь у реалізації спеціально розробленої програми, спрямованої на розвиток таких пізнавальних психічних процесів, як увага, пам’ять та мислення в процесі соціалізації.

Експериментальне дослідження психологічних особливостей пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку здійснювалося поетапно, що дало можливість системно організувати процес, забезпечити достовірність результатів і простежити ефективність розроблених заходів. Виділено три основні етапи:

1) констатувальний етап (лютий 2025 р.). На цьому етапі було проведено початкову діагностику стану пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку. Застосовувалися психодіагностичні методики, спрямовані на вивчення уваги, пам’яті та мислення. Результати дозволили визначити рівень розвитку пізнавальних психічних процесів, а також виявити індивідуальні особливості кожної дитини. Отримані дані стали підґрунтям для порівняння з подальшими результатами і окреслили напрями подальшої роботи;

2) формувальний етап (березень-квітень 2025 р.). Цей етап був пов’язаний із розробкою та впровадженням корекційної програми розвитку пізнавальної сфери дітей із ЗПР. Для експериментальної групи було організовано серію корекційно-розвиткових занять, спрямованих на стимуляцію основних пізнавальних процесів. Особливу увагу приділяли розвитку довільної уваги, формуванню операцій мислення, тренуванню пам’яті. Програма реалізовувалася з урахуванням вікових і психологічних особливостей дітей, із використанням ігрових, арт-терапевтичних та інтерактивних методів;

3) контрольний етап (травень 2025 р.). На підсумковому етапі було проведено повторну діагностику досліджуваних обох груп із використанням тих самих методик, що застосовувалися на констатувальному етапі. Це дозволило оцінити динаміку розвитку пізнавальної сфери та визначити ефективність упровадженої програми. Отримані результати були піддані кількісному та якісному аналізу, що дало можливість об’єктивно перевірити гіпотезу дослідження і зробити висновки щодо впливу програми на розвиток пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку.

Розглянемо детальніше психодіагностичний інструментарій з вивчення особливостей пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, зокрема уваги, пам’яті та мислення.

У дослідженні уваги дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку використовувалися класичні психодіагностичні методики, спрямовані на виявлення рівня розвитку стійкості, обсягу та переключення уваги [7, 368-377]. Застосування цих методик обґрунтовано їхньою надійністю, валідністю та придатністю для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

1. Діагностика стійкості уваги («Коректурна проба»).

Мета: визначення здатності дитини зберігати концентрацію уваги протягом тривалого часу.

Матеріали: стандартний бланк «Коректурної проби» з буквами українського алфавіту (2000 знаків, у кожному рядку – по 50 букв), секундомір.

Дослідження проводиться індивідуально. Дитині пропонується послідовно переглядати рядки та закреслювати задані букви «к» і «р». Час виконання завдання – 10 хвилин. Експериментатор слідкує, щоб дитина виконувала роботу у спокійному, комфортному стані без тиску чи підвищеної тривожності. Підраховується загальна кількість переглянутих знаків. Визначається число правильно закреслених букв і кількість пропусків. Розраховується точність виконання за формулою:

$$K = \frac{m}{n} \times 100\% \qquad (1.1)$$

де m – кількість правильно закреслених букв,

n – кількість усіх букв, які необхідно було закреслити.

За спеціальними таблицями (шкалами продуктивності і точності) результати переводяться у бали (додаток А). Інтегральний показник стійкості уваги визначається як сума оцінок точності та продуктивності. Підвищені

бали свідчать про високий рівень стійкості уваги, низькі – про швидке виснаження або труднощі концентрації.

2. Діагностика обсягу динамічної уваги.

Мета: виявлення обсягу уваги та здатності дитини охоплювати одночасно декілька об’єктів.

Матеріали: чотири таблиці розміром 35×35 см, у клітинках яких у випадковому порядку розташовані числа від 1 до 25; секундомір; указка.

Дослідження проходить індивідуально. Дитині пояснюється завдання: якнайшвидше знайти і показати указкою усі числа від 1 до 25. Психолог фіксує час виконання для кожної таблиці окремо. Визначається сумарний час пошуку чисел за всіма чотирма таблицями. Далі результати переводяться у шкальні оцінки за спеціальними таблицями. Менший час виконання завдання свідчить про більший обсяг і кращу організацію уваги.

3. Діагностика переключення уваги.

Мета: визначення здатності дитини швидко переключатися між різними завданнями та зберігати при цьому точність дій.

Матеріали: Таблиця Горбова-Шульте 49×49 см із числами від 1 до 25 чорного кольору та числами від 1 до 24 червоного кольору; секундомір; указка; протокол для фіксації часу та помилок.

Дитина послідовно повинна знаходити числа у таблиці: чорні – у порядку зростання (від 1 до 25), червоні – у зворотному порядку (від 24 до 1). Важливою умовою є чергування дій: «чорна цифра – червона цифра». Завдання виконується швидко та без помилок. Фіксується час виконання завдання за кожним етапом (по 10 цифр). Враховуються помилки: заміна порядку, неправильний номер, плутанина кольорів. Загальний показник переключення уваги обчислюється за формулою:

$$A = T - C \qquad (1.2)$$

де А – інтегральний показник переключення уваги,

Т – бальна оцінка часу,

С – бальна оцінка помилок.

Високі результати свідчать про сформованість довільної регуляції уваги та її гнучкість, низькі – про значні труднощі у переключенні.

Усі три методики в комплексі дозволяють отримати багатопланову характеристику уваги дітей із ЗПР – її стійкість, обсяг та здатність до переключення. Це забезпечує повне уявлення про функціональні можливості пізнавальної сфери та створює основу для планування програми.

Дослідження мислення у дітей із затримкою психічного розвитку має важливе значення, оскільки саме цей пізнавальний процес є провідним у молодшому шкільному віці та безпосередньо впливає на ефективність навчальної діяльності і успішність соціалізації. Для отримання об’єктивних даних використовувалися методики, спрямовані на вивчення вербально-логічного та образного мислення, що дозволяють оцінити рівень узагальнення, виділення істотних ознак, формування понять, а також уміння мислити наочно-образно (додаток Б) [7, 269-275].

1. Діагностика вербально-логічного мислення (методика «Виключення слів»).

Мета: визначення здатності дітей до узагальнення, класифікації та виділення істотних ознак об’єктів.

Матеріали: бланки із 15 серіями по 4 слова у кожній; секундомір; протокол для реєстрації відповідей.

Дослідження проводиться індивідуально. Дитині дається інструкція: із кожного ряду слів потрібно знайти те, яке не відповідає загальній ознаці, і закреслити його. Якщо інструкція сприймається з труднощами, експериментатор демонструє 1-2 приклади (поза завданням). Виконання завдання здійснюється швидко і без перерв. Час і правильність відповідей фіксуються у протоколі. За правильну відповідь нараховується 2 бали, за неправильну – 0 балів. Оцінюється як продуктивність (кількість правильних рішень), так і час виконання із поправкою Т (менше 250 сек. = 0; 250-330 сек.

= –3; більше 330 сек. = –6). Інтегральний показник вербально-логічного мислення розраховується за формулою:

$$А = В + Т \quad (1.3)$$

де В – кількість правильних відповідей (у балах),

Т – поправка на час.

Отримані індивідуальні результати переводяться у шкальні оцінки, що дозволяє визначити рівень розвитку вербально-логічного мислення у кожної дитини та провести порівняння.

2. Діагностика образного мислення (методика «Виключення предметів за малюнками»).

Мета: дослідження здатності дитини до узагальнення та класифікації на основі зорових образів, що особливо важливо для дітей із ЗПР, у яких наочно-образне мислення часто переважає над словесно-логічним.

Матеріали: картки із малюнками (на кожній зображено по 4 предмети), секундомір, протокол для реєстрації відповідей.

Дослідження проводиться індивідуально. Дитині пропонується завдання – із чотирьох зображених предметів знайти один, який відрізняється від інших за суттєвою ознакою. Якщо інструкція засвоюється важко, експериментатор наводить приклад. Завдання подаються у визначеній послідовності, від простого до складного. Фіксуються як правильність виконання, так і час. За правильну відповідь нараховується від 1 до 9 балів залежно від серії. Час виконання оцінюється з урахуванням поправки: дуже швидке виконання (менше 3-6 секунд) +1 бал, середній час – 0, повільний – від –1 до –2 балів.

Інтегральний показник розраховується за формулою:

$$А = В + Т \quad (1.4)$$

де В – правильність, Т – поправка на час.

Загальний показник образного мислення визначається як сума результатів кількох серій завдань. Високі результати свідчать про достатній рівень розвитку образного мислення, що створює підґрунтя для формування більш складних логічних операцій; низькі – про труднощі в узагальненні, недостатній рівень аналітико-синтетичної діяльності та потребу у цілеспрямованій корекційній роботі.

Пам’ять є одним із провідних когнітивних процесів у молодшому шкільному віці, оскільки саме вона забезпечує збереження та відтворення навчальної інформації, засвоєння знань та успішність соціалізації дитини. Для оцінки стану пам’яті дітей із затримкою психічного розвитку використовували методики, що дозволяють вивчити як зорову короткочасну пам’ять, так і вербально-логічну та образну короткотривалу пам’ять (додаток В).

1. Методика «Запам’ятай малюнки».

Мета: дослідження обсягу короткочасної зорової пам’яті у дітей віком 6-10 років.

Стимульний матеріал: перша картинка із 9 фігурами та друга картинка із 15 фігурами, серед яких 9 уже відомі, а 6 є новими.

Дитині пропонують першу картинку із 9 зображеннями, яку потрібно уважно розглянути протягом 30 секунд. Після цього картинку прибирають і пред’являють другу, де змішані знайомі та нові об’єкти. Завдання: упізнати і показати лише ті зображення, які були на першій картинці. Час виконання – до 1,5 хвилини. Ця методика дозволяє виявити здатність дитини швидко утримувати і відтворювати зорову інформацію, що має особливе значення для навчальної діяльності.

2. Діагностика короткотривалої образної та вербально-логічної пам’яті.

Мета: вивчення продуктивності короткотривалої пам’яті у двох модальностях: образній і словесно-логічній.

Стимульний матеріал: для образної пам’яті – 9 геометричних фігур, що пред’являються протягом 10 секунд. Для вербально-логічної пам’яті – набір

із 12 слів (гора, голка, троянда, кішка, годинник, пальто, книга, вікно, фарба, виделка, нога, ваза), які пред'являються за допомогою тахістоскопа із експозицією 2 секунди на слово та інтервалом 1 секунда.

Дослідження проводиться індивідуально. Дитина спочатку сприймає ряд стимулів (фігури або слова), а потім має їх відтворити (намалювати фігури або записати слова). Експериментатор фіксує час, кількість правильних, помилкових і пропущених відтворень. Підраховується кількість правильно відтворених елементів (c), помилкових (m) і пропущених (n).

Визначається показник продуктивності пам'яті за формулою:

$$B = \frac{c-m}{c+n} \qquad (1.5)$$

Отже, організація та методи емпіричного дослідження особливостей пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку були спрямовані на отримання комплексної та достовірної інформації про стан їхніх пізнавальних процесів – уваги, пам'яті та мислення. Чітке планування, поділ вибірки на експериментальну і контрольну групи, а також поетапна структура дослідження (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) забезпечили можливість не лише якісно описати вихідний рівень розвитку дітей, але й оцінити ефективність програми у динаміці.

Проведене емпіричне дослідження дало змогу отримати значний обсяг даних щодо стану пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Вивчення особливостей уваги, пам'яті, та мислення дозволило окреслити як загальні тенденції у формуванні когнітивних процесів у цієї категорії дітей, так і виявити індивідуальні відмінності, що зумовлені різним рівнем їх соціалізації.

У табл. 2.1 представлено рівні сформованості уваги дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. Аналіз рівнів сформованості уваги дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку свідчить про наявність

переважно середнього та низького рівнів розвитку основних її властивостей у як контрольній, так і в експериментальній групах. Високого рівня за жодним із видів уваги не зафіксовано, що підтверджує загальні труднощі в цієї категорії дітей.

Таблиця 2.1 – Рівні сформованості уваги дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, %

Вид уваги	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Стійкість уваги	0,0	0,0	50,0	58,3	50,0	41,7
Обсяг уваги	0,0	0,0	41,7	50,0	58,3	50,0
Переключення уваги	0,0	0,0	66,7	58,3	33,3	41,7

Щодо стійкості уваги, у контрольній групі 58,3% дітей продемонстрували середній рівень, тоді як у експериментальній цей показник становить 50%. Водночас половина дітей експериментальної групи та 41,7% контрольної групи мали низькі результати (рис. 2.1). Це свідчить про значні труднощі у збереженні концентрації уваги протягом навіть відносно короткого часу, що може негативно позначатися на навчальній діяльності та засвоєнні соціального досвіду.

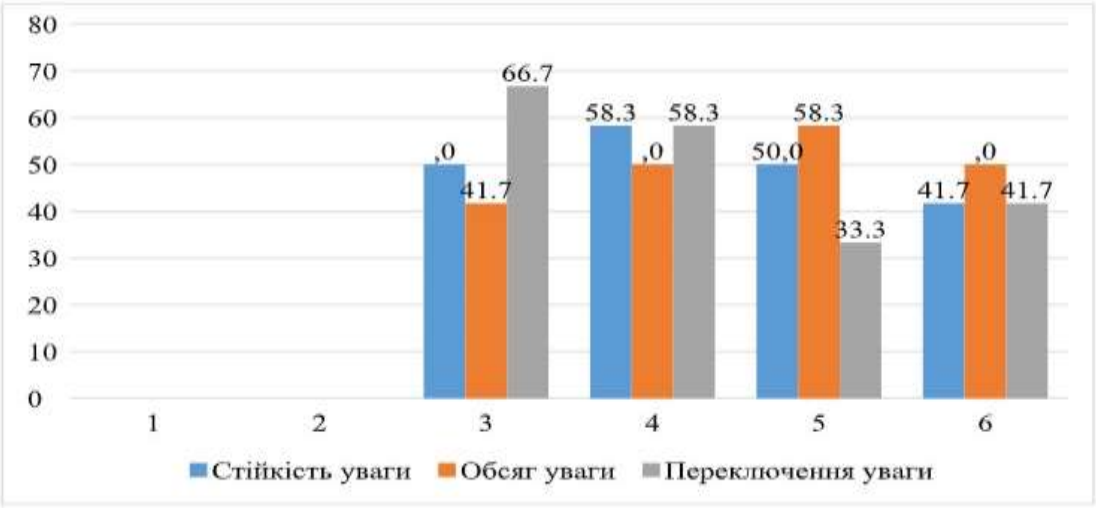


Рисунок 2.1 – Рівні сформованості уваги дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, %

При вивченні обсягу уваги також виявлено переважання низьких показників. Так, у експериментальній групі цей рівень продемонстрували 58,3% дітей, а у контрольній – 50,0%. Середній рівень зафіксовано у 41,7% дітей експериментальної групи та у половини досліджуваних контрольної. Це свідчить про обмежені можливості одночасного охоплення кількох об’єктів, що ускладнює виконання комплексних завдань і може проявлятися у частих помилках та втраті навчальної інструкції.

Найкращі відносні результати зафіксовані у діагностиці переключення уваги. У більшості дітей експериментальної групи (66,7%) і контрольної (58,3%) визначено середній рівень сформованості цієї властивості. Низькі результати отримали 33,3% дітей експериментальної та 41,7% контрольної групи. Це свідчить про те, що діти із ЗПР загалом здатні до зміни напрямів уваги, проте їм важко робити це швидко та без втрати якості діяльності.

Результати демонструють, що увага дітей молодшого шкільного віку із ЗПР характеризується недостатньою стійкістю та обмеженим обсягом, тоді як переключення сформоване відносно краще, хоча й не досягає високих рівнів. Отримані дані підтверджують потребу у спеціально розробленій програмі розвитку уваги, яка б сприяла підвищенню ефективності навчальної діяльності та полегшувала процес соціалізації дітей із затримкою психічного розвитку.

У табл. 2.2 представлено рівні сформованості мислення дітей молодшого шкільного віку із ЗПР.

Таблиця 2.2 – Рівні сформованості мислення дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, %

Тип мислення	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Вербально-логічне	0,0	0,0	41,7	50,0	58,3	50,0
Образне	0,0	0,0	33,3	41,7	66,7	58,3

Аналіз рівнів сформованості мислення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку на констатувальному етапі продемонстрував, що як в експериментальній, так і в контрольній групах відсутні учні з високим рівнем розвитку вербально-логічного та образного мислення. Це свідчить про загальні труднощі в опануванні складними операціями узагальнення, класифікації та аналізу, які є необхідними для повноцінного засвоєння навчального матеріалу.

Щодо вербально-логічного мислення, в експериментальній групі лише 41,7% дітей мають середній рівень, тоді як більшість (58,3%) перебувають на низькому рівні. У контрольній групі ситуація дещо краща: половина дітей (50,0%) досягли середнього рівня, решта (50,0%) – низького (рис. 2.2). Така динаміка свідчить про недостатню здатність дітей із ЗПР до узагальнення понять та виділення істотних ознак, що проявляється у труднощах виконання завдань на словесно-логічні операції.

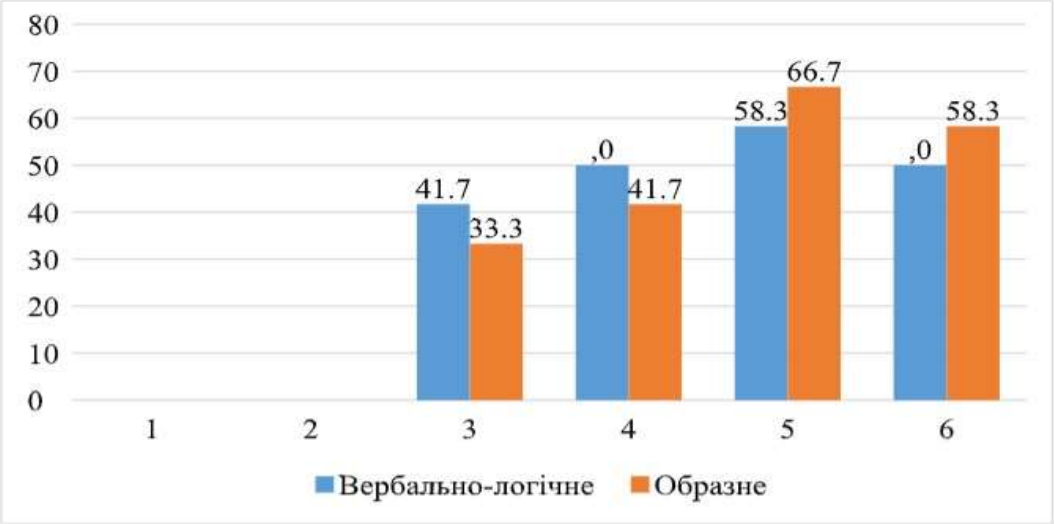


Рисунок 2.2 – Рівні сформованості мислення дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, %

Результати з образного мислення демонструють подібну тенденцію. У експериментальній групі переважає низький рівень (66,7%), тоді як середній мають лише 33,3%. У контрольній групі 58,3% дітей мають низькі показники і 41,7% – середні. Це вказує на значні труднощі в узагальненні і класифікації

на основі зорових образів, а також у формуванні навичок виділення істотних відмінностей і подібностей між предметами.

Отримані результати свідчать про те, що більшість дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку мають низький рівень сформованості як вербально-логічного, так і образного мислення. Високих показників зафіксовано не було. Це підтверджує необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток мислення дітей із ЗПР як важливого чинника їх навчання та соціалізації.

У табл. 2.3 представлено рівні сформованості пам’яті дітей молодшого шкільного віку із ЗПР.

Таблиця 2.3 – Рівні сформованості пам’яті дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, %

Тип пам’яті	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Зорова короткочасна	0,0	0,0	50,0	58,3	50,0	41,7
Короткочасна образна та вербально-логічна	0,0	0,0	41,7	50,0	58,3	50,0

Аналіз результатів дослідження рівнів сформованості пам’яті дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку засвідчив, що як в експериментальній, так і в контрольній групах відсутні діти з високим рівнем розвитку пам’яті. Це вказує на те, що короткочасна зорова, образна та вербально-логічна пам’ять у більшості дітей із ЗПР перебуває на недостатньому рівні розвитку, що зумовлює труднощі в навчальній діяльності, зокрема у запам’ятовуванні та відтворенні навчального матеріалу.

Щодо зорової короткочасної пам’яті, результати свідчать про домінування середнього та низького рівнів. У експериментальній групі 50,0% дітей продемонстрували середні результати, тоді як інші 50,0% – низькі. У контрольній групі ситуація схожа: 58,3% мають середній рівень, 41,7% – низький (рис. 2.3). Це свідчить про обмежені можливості утримання зорових

образів навіть у короткотривалій пам’яті, що може проявлятися у швидкому забуванні наочного матеріалу.

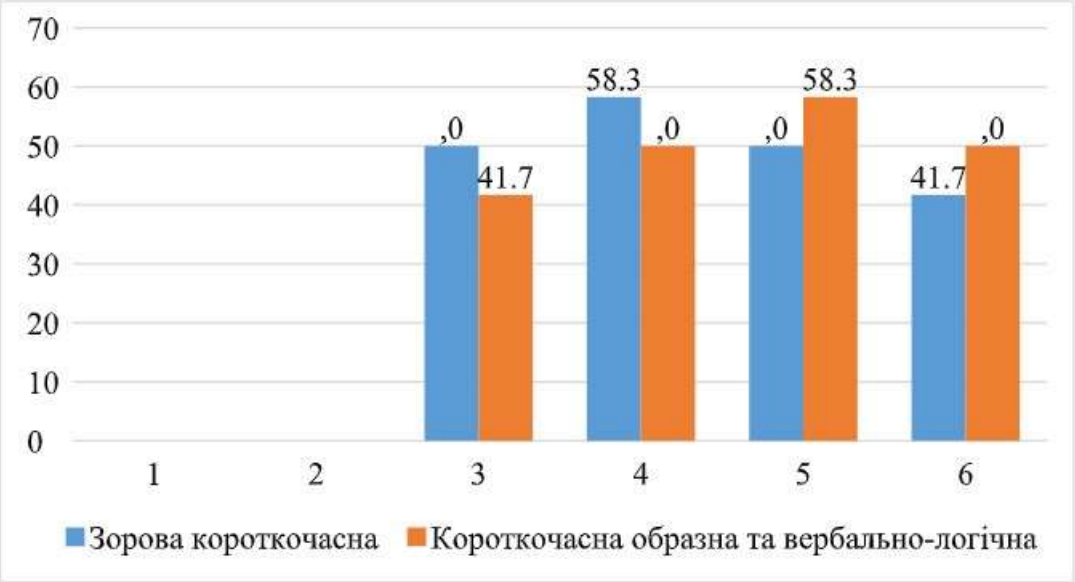


Рисунок 2.3 – Рівні сформованості пам’яті дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, %

Щодо короткочасної образної та вербально-логічної пам’яті, у експериментальній групі більшість дітей (58,3%) мають низький рівень її розвитку, тоді як середній рівень продемонстрували лише 41,7%. У контрольній групі 50,0% досліджуваних мають середній рівень, інші 50,0% – низький. Це свідчить про те, що труднощі із запам’ятовуванням і відтворенням стосуються не лише образного матеріалу, а й словесно-логічного, що ускладнює процеси навчання і засвоєння понять. Загалом, результати констатувального етапу підтверджують, що у більшості дітей із затримкою психічного розвитку пам’ять сформована на середньому або низькому рівні, а високі показники відсутні.

Отже, результати констатувального етапу емпіричного дослідження засвідчили, що пізнавальна сфера дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку перебуває переважно на середньому та низькому рівнях сформованості, а високих показників не зафіксовано ні в експериментальній, ні в контрольній групах. Найуразливішими виявилися

стійкість та обсяг уваги, а також образне і вербально-логічне мислення, які демонструють значні труднощі у виконанні завдань на узагальнення, аналіз і класифікацію. Пам’ять у більшості дітей також розвинена недостатньо: зорова короткочасна і короткочасна вербально-логічна та образна пам’ять характеризуються переважанням середнього та низького рівнів. Загалом отримані дані підтверджують, що діти із ЗПР мають виражені труднощі у функціонуванні когнітивної сфери, що без спеціальної підтримки ускладнює їх навчальну діяльність та соціалізацію. Це обґрунтовує необхідність розробки і впровадження спеціальної програми розвитку уваги, пам’яті та мислення, спрямованої на підвищення ефективності пізнавальної діяльності та адаптації дітей до освітнього середовища.

2.2. Програма розвитку пізнавальної сфери дітей з затримкою психічного розвитку

Процес соціалізації дітей із затримкою психічного розвитку має свої характерні особливості, значною мірою зумовлені специфікою їхнього пізнавального розвитку. Соціалізація передбачає опанування дитиною нормами і цінностями суспільства, формування навичок спілкування та взаємодії з оточенням, а також розвиток самосвідомості та соціальної компетентності. Для дітей із ЗПР цей процес ускладнюється через уповільнене формування пізнавальних процесів: уваги, сприймання, пам’яті, що безпосередньо впливає на їхні можливості включення у соціальне середовище.

Фахівці з психології, медицини та педагогіки, досліджуючи розвиток дітей ЗПР, відзначають характерні обмеження їхніх соціальних можливостей. Такі діти демонструють знижену потребу у спілкуванні, що часто поєднується з неадаптивними моделями взаємодії, такими як відчуження, уникнення контактів або конфліктна поведінка. Дитині із ЗПР важко сприймати однолітків як партнерів для взаємодії, вона повільніше засвоює

правила соціальної поведінки і зазвичай не проявляє власної ініціативи у встановленні контактів. У зв'язку з цим педагоги підкреслюють, що однією з найскладніших проблем у навчанні та вихованні таких дітей є саме забезпечення їхньої успішної соціалізації [42].

У науковій літературі існує безліч різноманітних визначень поняття «соціалізація». Уперше цей термін запровадив американський соціолог Ф. Гіддінгс у праці «Теорія соціалізації», яка побачила світ у 1887 році. Він описував соціалізацію як процес формування соціальної сутності і характеру особистості, що полягає у підготовці людини до повноцінного життя в суспільстві. Ф. Гіддінгс підкреслював, що цей процес може бути як стихійним – під впливом щоденного оточення, так і організованим, здійснюваним спеціалізованими інститутами соціалізації, такими як сім'я, заклади освіти, релігійні спільноти тощо [41, 114-115].

Дослідниця Т. Гарасимів розглядає процес соціалізації як формування особистості через навчання та опанування цінностями, нормами, установками і моделями поведінки, характерними для певної соціальної групи, спільноти чи суспільства загалом [6, 161].

Професорка І. Татьянчикова вказує, що на сучасному етапі проблема соціалізації розглядається через призму педагогічної науки, де педагогічна діяльність розглядається як інтеграція освіти, виховання та соціалізації. Соціалізація, як педагогічне явище, зосереджена на розвитку та формуванні особистості. Забезпечення соціалізації дитини реалізується в межах «відкритої» соціально-педагогічної системи, яка базується на цілепокладанні (цілі, завдання, функції), змісті та технологіях (засоби, форми, методи, прийоми). Найбільший вплив на цей процес здійснюють заклади освіти та сім'я [37].

Доцент кафедри дошкільної освіти О. Мельникова виділяє такі характерні риси соціального розвитку дітей із ЗПР:

– вони зазвичай надають перевагу спілкуванню в невеликих групах, а також охочіше контактують із дітьми старшого чи молодшого віку;

– гра виступає основною формою взаємодії, яка приносить їм емоційне задоволення;

– пізнавальні та особистісні мотиви сформовані недостатньо повно;

– у спілкуванні такі діти прагнуть до домінування, що відрізняє їх від однолітків із нормотиповим розвитком;

– часто спостерігається неадекватна самооцінка, здебільшого завищена;

– хоча загалом їхня пізнавальна активність знижена, елементи зацікавленості виявляються у комфортному емоційному середовищі;

– вони досить точно оцінюють міжособистісні взаємини у сім'ї та прагнуть уникати негативної оцінки з боку близьких;

– оціночні судження мають спрощений, примітивний характер [24, 112-113].

Вчена Н. Матвеєва зазначає, що спостереження за поведінкою молодших школярів із затримкою психічного розвитку, аналіз результатів їхньої навчальної діяльності та особливостей спілкування з оточенням дали змогу виявити ключові труднощі, які ускладнюють їхню соціалізацію в умовах закладу загальної середньої освіти: емоційна нестабільність у взаєминах; знижена потреба у спілкуванні; неприйняття власної особистості; відсутність сформованих морально-етичних орієнтирів; схильність уникати контактів; прояви негативних емоцій і недостатня психологічна готовність до взаємодії [23, 90].

Розвиток пізнавальної сфери належить до основних напрямів діяльності практичного психолога у роботі із соціалізації дітей із затримкою психічного розвитку. Це завдання охоплює стимулювання пізнавальної активності як передумови формування мотивації до пізнання; розвиток уваги (зокрема її концентрації, стійкості, обсягу, переключення та самоконтролю); удосконалення пам'яті (збільшення обсягу, зміцнення стійкості, опанування прийомів запам'ятовування, розвиток смислової пам'яті); розвиток сприймання (просторового, слухового), просторових і часових уявлень, сенсомоторної координації. Важливою складовою є також формування

мисленнєвої діяльності: активізація мисленнєвих процесів, розвиток операцій аналізу, порівняння, узагальнення, уміння виділяти суттєві ознаки та закономірності, формування навичок елементарних умовиводів і гнучкого мислення [2; 16].

Робота будується з урахуванням принципу комплексного впливу на різні вищі психічні функції з акцентом на ті аспекти, які потребують особливої уваги. При цьому домінуючі напрями психологічного впливу поступово змінюються згідно з рівнем розвитку пізнавальної діяльності та саморегуляції у дітей із ЗПР [22].

Автори І. Семененко та О. Чепка зазначають, що розвиток пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку у процесі їх соціалізації передбачає кілька ключових напрямів: активізація пізнавальної діяльності – організація умов і використання методів, які мотивують дитину до самостійного і активного пізнання довкілля; формування стійкої мотивації до засвоєння нових знань – виховання у дитини позитивного ставлення та інтересу до отримання нової інформації і опанування новими вміннями; розвиток продуктивності мисленнєвих процесів – удосконалення здатності до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення і класифікації інформації [35, 72].

На думку Ю. Гречковської діти із ЗПР потребують спеціального підходу, а тому психолог під час занять має ставити перед собою завдання з чітким корекційним акцентом, які враховують специфіку розвитку дітей із ЗПР, зокрема важливо:

– розвивати різні види сприймання, приділяючи особливу увагу зоровому та слуховому, що слугують основою для формування вищих психічних функцій;

– формувати вміння концентрувати увагу та працювати цілеспрямовано для досягнення результату;

– підтримувати навчальну мотивацію, стимулювати бажання вчитися та впевненість у власних силах;

– виховувати навички самостійного здобування знань і вміння застосовувати їх на практиці;

– підбирати завдання, які максимально залучають і активізують дитину;

– дотримуватися індивідуалізованого підходу і надавати допомогу;

– пропонувати завдання з опорою на зразки для кращого розуміння;

– закріплювати новий матеріал через багаторазові повторення та вправи;

– враховувати особливості психічної діяльності дитини: пам’ять, увагу, мислення, мовлення, темп виконання завдань та здатність долати труднощі;

– спиратися на сильні сторони та ресурси кожної дитини [6].

Як зазначає Т. Щерба, до результативних методів роботи у процесі соціалізації дітей із ЗПР належать як індивідуальні, так і групові заняття з психологом, спрямовані на розвиток пізнавальної сфери, мовленнєвих умінь і формування комунікативної компетентності. Корекційні програми, що базуються на ігрових підходах, ефективно підвищують мотивацію до навчання та активізують пізнавальну діяльність. Застосування фізичних вправ і рухової терапії сприяє покращенню психоемоційного стану дітей, розвитку їхньої координації рухів і здатності концентрувати увагу [43].

Найбільше захоплення у дітей викликають ігри у спеціально облаштованій сенсорній зоні. Для цього рекомендується придбати сучасне обладнання, зокрема інтерактивну бульбашкову колону, настінну світлову панель, сухий басейн, підсвічування з акустичною чутливістю. Такі ігри не лише допомагають дитині розслабитися, а активізують різні функції центральної нервової системи, що значно підвищує ефективність розвитку пізнавальної активності [5, 104].

Крім того, застосування ігор із кінетичним піском, сипучими матеріалами чи водою стимулює інтерес до занять, робить увагу зосередженою, суттєво впливає на розвиток дрібної моторики, пізнавальної та мовленнєвої діяльності [25, 28]. Використання різноманітних дидактичних

матеріалів під час занять допомагає активізувати пізнавальну діяльність дітей із ЗПР, сприяючи: розвитку дрібної моторики та тактильних відчуттів; формуванню уявлень про властивості предметів (форму, колір, розмір, просторове розташування); створенню позитивного емоційного настрою; розвитку когнітивних процесів: пам'яті, уваги, уяви, мислення; удосконаленню мовленнєвих навичок; опануванню елементарних умінь рахунку та грамоти [5, 107-114].

Отже, процес соціалізації дітей із ЗПР має низку специфічних особливостей, тісно пов'язаних зі станом їхньої пізнавальної сфери. Успішна соціалізація дітей із ЗПР потребує цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи з акцентом на стимулювання пізнавальної активності, розвиток мисленнєвих операцій. Використання ігрових методів, спеціального обладнання сенсорних зон, дидактичних матеріалів, а також фізичних і рухових вправ допомагає не лише підвищити мотивацію до навчання, а й забезпечити комплексний розвиток вищих психічних функцій.

Розробка та впровадження програми розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку є ключовим етапом дослідження, спрямованого на підвищення їхньої навчальної успішності та ефективної соціалізації. Особливості когнітивної діяльності таких дітей характеризуються недостатньою стійкістю і обсягом уваги, низьким рівнем короткочасної пам'яті та труднощами у формуванні операцій мислення. Це зумовлює необхідність створення спеціально організованих психокорекційних умов, які сприятимуть розвитку базових пізнавальних процесів.

Програма має на меті не лише стимуляцію окремих когнітивних функцій (уваги, пам'яті, мислення), але й формування у дітей умінь застосовувати їх у різних ситуаціях спілкування, навчальної діяльності та щоденних взаємодій. У ній передбачено поєднання ігрових, розвивальних та арт-терапевтичних методик, що відповідають віковим і психологічним особливостям дітей із ЗПР. Завдяки комплексному підходу програма

орієнтована на гармонійний розвиток інтелектуальної та емоційно-вольової сфер, що створює передумови для успішної інтеграції дітей у соціальне середовище.

Мета програми – розвиток пізнавальної сфери (уваги, пам'яті, мислення) дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку шляхом створення умов для їх активної взаємодії з нормотиповими однолітками, що сприятиме підвищенню ефективності навчальної діяльності та успішній соціалізації у колективі.

Завдання програми:

– розвивати стійкість, обсяг та переключення уваги у дітей із ЗПР;

– формувати навички запам'ятовування та відтворення як образного, так і вербально-логічного матеріалу;

– розвивати вербально-логічне та наочно-образне мислення через вправи на узагальнення, порівняння, аналіз і класифікацію;

– стимулювати вміння співпрацювати з однолітками у спільних ігрових та навчальних завданнях;

– формувати позитивне ставлення до колективної діяльності та сприяти розвитку комунікативних умінь;

– забезпечити поступову інтеграцію дітей із ЗПР у соціальне середовище через практику групової взаємодії з нормотиповими однолітками.

У програмі розвитку пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку було використано комплекс різноманітних методів, засобів і технік, які взаємодоповнювали одне одного та створювали цілісну систему роботи. Основу склали ігрові методи, оскільки гра є важливою для дітей молодшого шкільного віку і природним для них способом пізнання. Використання сюжетно-рольових, рухливих і дидактичних ігор сприяло формуванню довільної уваги, розвитку пам'яті та мислення, а також створювало позитивний емоційний фон занять.

Інтерактивні методи забезпечували активну участь кожної дитини, стимулювали взаємодію між учасниками групи, формували навички співпраці та взаємодопомоги. Водночас важливе місце займали когнітивно-розвивальні методи, спрямовані на розвиток базових інтелектуальних операцій: аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння. Особливу увагу приділяли також арт-терапевтичним методам – малюнковій терапії та казкотерапії, які дозволяли не лише тренувати пізнавальні процеси, а й знижувати емоційну напругу, підвищувати впевненість у власних силах. В окремих випадках застосовувалися елементи тренінгової роботи, спрямовані на розвиток комунікативних умінь та навичок соціальної взаємодії.

Для реалізації програми широко використовувалися різноманітні засоби, що допомагали зробити процес навчання доступним, цікавим і результативним. Насамперед це наочні матеріали – картки, малюнки, схеми та таблиці, які дозволяли дітям із ЗПР краще сприймати та засвоювати інформацію. Дидактичні ігри були спрямовані на розвиток уваги, пам’яті, мислення через спеціально підібрані завдання з поступовим підвищенням рівня складності. Значне місце відводилося роздатковому матеріалу – геометричним фігурам, предметам побуту, які застосовувалися під час вправ на класифікацію, порівняння, узагальнення. Для підвищення інтересу та збереження мотивації дітей використовували також мультимедійні ресурси – інтерактивні презентації, навчальні відео та комп’ютерні ігри з розвивальним потенціалом.

Для тренування уваги застосовувалися вправи на концентрацію та розподіл уваги, що сприяли формуванню навичок зосередженості та вміння одночасно утримувати кілька об’єктів у полі сприймання. Для розвитку пам’яті використовували мнемотехніки – асоціативні методи запам’ятовування, складання коротких історій чи малюнків, які допомагали дітям легше зберігати і відтворювати інформацію. Формуванню мислення сприяли завдання на виключення та узагальнення, що розвивали здатність до класифікації та виділення істотних ознак. Важливе значення мали також

колективні ігри на взаємодію, які давали можливість дітям із ЗПР вчитися домовлятися, дотримуватися правил і враховувати думку інших. Крім того, застосовувалися вправи на розвиток комунікативної компетентності, спрямовані на формування мовленнєвої активності, уміння висловлювати власну думку та слухати співрозмовника.

Особливий акцент робився на групових формах роботи, де діти із ЗПР виконували завдання разом із нормотиповими однолітками. Така взаємодія створювала умови для наслідування позитивних зразків поведінки, сприяла засвоєнню соціальних норм та правил, формувала відчуття належності до колективу. Це дозволяло дітям із особливими освітніми потребами не лише розвивати пізнавальні процеси, а й отримувати позитивний соціальний досвід, знижувати рівень ізоляції та підвищувати власну впевненість у собі. У комплексі всі методи, засоби й техніки сприяли гармонійному поєднанню когнітивного та соціалізаційного аспектів розвитку дітей із ЗПР.

Термін реалізації програми становив 12 занять тривалістю 35-40 хвилин кожне, які проводилися двічі на тиждень упродовж півтора місяця. Такий часовий проміжок дозволив забезпечити системність і поступовість у формуванні та розвитку пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку, водночас не перевантажуючи їх. Кожне заняття мало чітко окреслену структуру, яка складалася з трьох основних частин. На мотиваційно-ігровому етапі діти виконували вправи, спрямовані на налаштування на роботу, розвиток уваги та концентрації, створювалася позитивна емоційна атмосфера. Основний блок був присвячений когнітивним завданням на розвиток пам’яті та мислення, а також виконанню колективних ігор, де діти із ЗПР взаємодіяли зі своїми нормотиповими однолітками. Завершувалася кожна зустріч підсумковою частиною, у межах якої проводилася рефлексія, обговорювалися результати діяльності, а також здійснювалося позитивне підкріплення, що сприяло формуванню впевненості у власних силах.

Виконання завдань у змішаних групах дозволяло не лише розвивати пізнавальні процеси, а й формувати соціальні навички: здатність до співпраці, взаємодопомоги, уміння працювати у команді та приймати правила колективу. Взаємодія з нормотиповими однолітками створювала умови для природного засвоєння соціального досвіду, підвищення рівня соціальної компетентності та толерантності. Водночас для дітей із затримкою психічного розвитку це було важливим ресурсом подолання почуття ізоляції, розвитку позитивної самооцінки та впевненості у власних можливостях. Програма виконувала подвійну функцію: забезпечувала розвиток уваги, пам’яті та мислення у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, а також сприяла їхній успішній соціалізації через взаємодію з однолітками у спільній діяльності.

У табл. 2.4 представлено детально розроблену програму розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. Вона є результатом комплексного підходу, спрямованого на гармонійне поєднання когнітивного та соціального розвитку дітей. Програма побудована з урахуванням вікових та психофізіологічних особливостей молодших школярів із ЗПР, що дало змогу створити сприятливі умови для розвитку уваги, пам’яті та мислення у поєднанні з формуванням соціальної компетентності.

Таблиця 2.4 – Програма розвитку пізнавальної сфери дітей із ЗПР

№	Тема	Мета	Методи і техніки	Засоби	Акцент на соціалізацію
1	Знайомство. «Ми – одна команда»	створити довірливу атмосферу, познайомити дітей, налаштувати на роботу	ігрові, інтерактивні; колективна вправа «Коло знайомств», малюнкова терапія	картки з іменами, малюнки, музичний супровід	спільне представлення себе в колі, виконання вправ із нормотиповими дітьми
2	«Знайди та не пропусти»	розвиток стійкості уваги	коректурна проба, вправи на концентрацію уваги	бланки з літерами, секундомір	парна робота: діти із ЗПР перевіряють результати одне одного

Продовження таблиці 2.4

3	«Хто швидше знайде?»	розвиток обсягу уваги	таблиці, гра «Знайди цифру»	таблиці 35×35 см, указка	робота в малих групах «змішаного складу»
4	«Перемикайся швидко»	розвиток переключення уваги	інтерактивні ігри	чорно-червоні таблиці	колективне змагання
5	«Запам’ятай малюнки»	розвиток короткочасної зорової пам’яті	методика «Запам’ятай малюнки»	картки із фігурами	виконання завдання у парах
6	«Слова та образи»	розвиток образної і вербально-логічної пам’яті	мнемотехніки, вправи на відтворення слів і малюнків	картки зі словами, геометричні фігури	групова гра «Запам’ятай разом», взаємодопомога
7	«Знайди зайве слово»	розвиток вербально-логічного мислення	методика «Виключення слів»	бланки із серіями слів	колективне обговорення вибору, робота в парах
8	«Що тут зайве?»	розвиток образного мислення	виключення предметів за картинками	картки з малюнками	спільне розв’язання завдань у малих групах
9	«Скажи по-іншому»	формування комунікативної компетентності	інтерактивні ігри, вправи на опис і пояснення	малюнки, предмети	парна гра: дитина описує, одноліток відгадує
10	«Казка про дружбу»	розвиток мислення та уяви, емоційна регуляція	казкотерапія, малюнкова терапія	ілюстрації, кольорові олівці	спільне створення групової казки
11	«Разом ми сильніші»	узагальнення здобутих умінь, розвиток взаємодії	ігрові та тренінгові вправи, колективні ігри	дидактичні ігри, картки	командні завдання «змішаних груп»
12	Підсумкове заняття: «Я зміг – я навчився»	підведення підсумків, підвищення самооцінки, розвиток навичок соціалізації	інтерактивна гра «Поділись успіхом», обговорення, малюнкова терапія	кольоровий папір, фломастери, мультимедіа	діти презентують свої досягнення перед групою

Отже, запропонована програма є ефективним інструментом для гармонійного розвитку дітей із ЗПР, що поєднує завдання з розвитку пізнавальної сфери з ключовими аспектами їхньої соціалізації.

Соціалізаційний аспект програми мав не менше значення, ніж когнітивний. Спільна діяльність із нормотиповими дітьми створювала умови для наслідування позитивних моделей поведінки, знижувала рівень соціальної ізоляції та сприяла формуванню у дітей із ЗПР позитивної самооцінки та впевненості у власних можливостях. У такий спосіб програма виконувала подвійну функцію: з одного боку, стимулювала розвиток когнітивних процесів (уваги, пам’яті, мислення), а з іншого – забезпечувала інтеграцію дітей із затримкою психічного розвитку у колектив та сприяла їхній успішній адаптації до соціуму.

2.3. Аналіз ефективності програми розвитку пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку

Оцінка ефективності розробленої програми розвитку пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку є підсумковим етапом дослідження, що дозволяє підтвердити її результативність та практичну значущість. Вона дає змогу простежити, наскільки цілеспрямовані психокорекційні та розвивальні заходи сприяли покращенню уваги, пам’яті та мислення у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР.

У табл. 2.5 представлено рівні сформованості уваги дітей молодшого шкільного віку із ЗПР до та після реалізації програми.

Таблиця 2.5 – Рівні сформованості уваги дітей молодшого шкільного віку із ЗПР до та після реалізації програми, %

Вид уваги	Високий				Середній				Низький			
	ДО		ПІСЛЯ		ДО		ПІСЛЯ		ДО		ПІСЛЯ	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Стійкість уваги	0,0	0,0	25,0	0,0	50,0	58,3	58,3	66,7	50,0	41,7	16,7	33,3
Обсяг уваги	0,0	0,0	25,0	0,0	41,7	50,0	50,0	66,7	58,3	50,0	25,0	33,3
Переключення уваги	0,0	0,0	25,0	0,0	66,7	58,3	58,3	66,7	33,3	41,7	16,7	33,3

Аналіз рівнів сформованості уваги дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку до та після реалізації програми демонструє позитивні зрушення у розвитку основних властивостей уваги в експериментальній групі, тоді як у контрольній суттєвих змін не відбулося.

Насамперед звертає на себе увагу поява високого рівня сформованості уваги у частини дітей експериментальної групи. Так, після завершення програми 25,0% досліджуваних продемонстрували високі результати за стійкістю, обсягом і переключенням уваги, тоді як на констатувальному етапі таких не було. У контрольній групі високий рівень не зафіксовано взагалі, що свідчить про відсутність природних суттєвих змін без спеціальної роботи.

Щодо стійкості уваги, в експериментальній групі відбулося зниження кількості дітей з низьким рівнем із 50,0% до 16,7%, водночас кількість дітей із середнім рівнем зросла з 50,0% до 58,3%, а високий рівень – з'явився у 25,0%. У контрольній групі, навпаки, незначне зниження показників спостерігалося лише у дітей з низьким рівнем (з 41,7% до 33,3%), тоді як більшість залишилися на середньому рівні (рис. 2.4). Це свідчить про те, що програма суттєво сприяла розвитку вміння тривалий час утримувати концентрацію уваги.



Рисунок 2.4 – Рівні сформованості уваги дітей молодшого шкільного віку із ЗПР до та після реалізації програми, %

Схожі тенденції простежуються і в обсязі уваги. В експериментальній групі низький рівень знизився із 58,3% до 25,0%, середній зріс із 41,7% до 50,0%, а високий рівень досягли 25% досліджуваних. У контрольній групі позитивної динаміки майже не зафіксовано: високий рівень відсутній, середній показник дещо зріс (із 50,0% до 66,7%), а низький знизився лише незначною мірою (з 50,0% до 33,3%). Це вказує на те, що програмні заходи дозволили істотно розширити можливості дітей в охопленні більшої кількості об’єктів одночасно.

Позитивні результати спостерігаються у сфері переключення уваги. Після впровадження програми низький рівень зменшився до 16,7%, середній зріс до 58,3%, а високий з’явився у 25,0% дітей. У контрольній групі ситуація майже не змінилася: більшість дітей залишилися на середньому рівні (66,7%), а частка низького рівня знизилася лише з 41,7% до 33,3%. Це доводить, що саме корекційна програма сприяла розвитку гнучкості і здатності швидко змінювати напрям уваги.

Загалом результати підтверджують ефективність розробленої програми: в експериментальній групі з’явилися високі рівні сформованості уваги за всіма її видами, істотно зменшилася кількість дітей із низькими показниками, а в контрольній групі позитивні зміни виявилися незначними і не виходили за межі природної вікової динаміки. Це дає підстави вважати, що цілеспрямовані психокорекційні заходи здійснюють вагомий вплив на розвиток уваги дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, що є важливим чинником їхньої успішної соціалізації.

У табл. 2.6 представлено рівні сформованості мислення дітей молодшого шкільного віку із ЗПР до та після реалізації програми.

Таблиця 2.6 – Рівні сформованості мислення дітей молодшого шкільного віку із ЗПР до та після реалізації програми, %

Тип мислення	Високий				Середній				Низький			
	ДО		ПІСЛЯ		ДО		ПІСЛЯ		ДО		ПІСЛЯ	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Вербально-логічне	0,0	0,0	25,0	0,0	41,7	50,0	41,7	58,3	58,3	50,0	33,3	41,7
Образне	0,0	0,0	16,7	0,0	33,3	41,7	50,0	58,3	66,7	58,3	33,3	41,7

Аналіз рівнів сформованості мислення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку до та після реалізації програми демонструє позитивні зміни в експериментальній групі, тоді як у контрольній групі істотних зрушень не відбулося. Щодо вербально-логічного мислення, у експериментальній групі після впровадження програми з'явилися діти з високим рівнем – 25,0%, тоді як до початку експерименту таких не було. Зменшилася кількість учнів із низькими показниками (з 58,3% до 33,3%), а кількість дітей із середнім рівнем залишилася без змін – 41,7%. У контрольній групі високого рівня так і не зафіксовано; більшість учнів залишилася на низькому та середньому рівнях (41,7% і 58,3% відповідно), що свідчить про відсутність значних природних змін без спеціально організованої роботи (рис. 2.5).

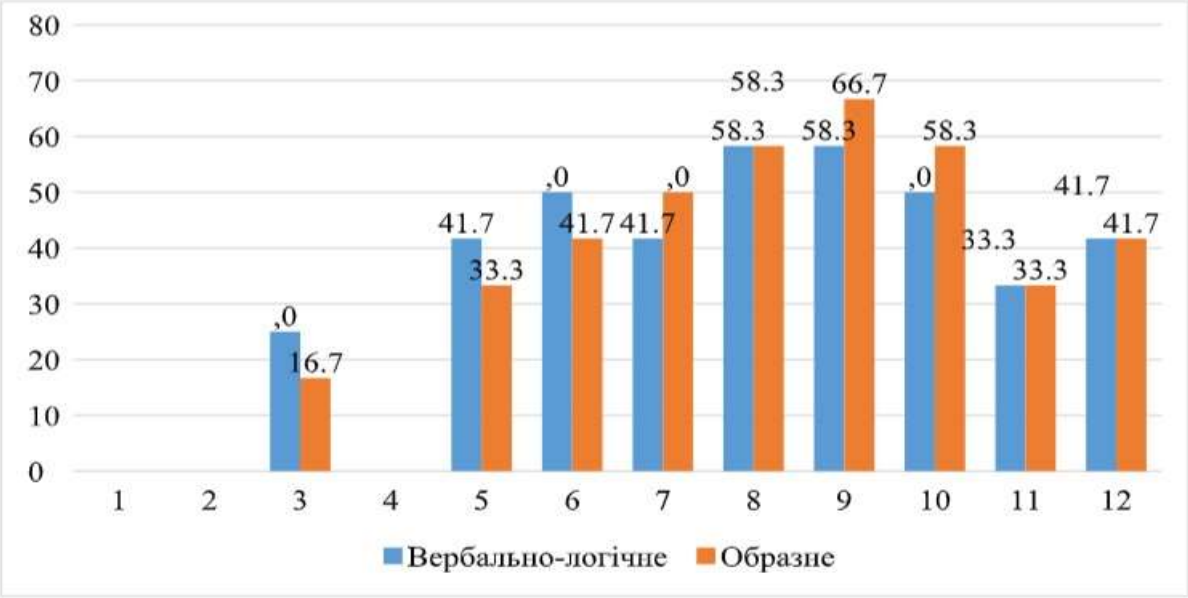


Рисунок 2.5 – Рівні сформованості мислення дітей молодшого шкільного віку із ЗПР до та після реалізації програми, %

Схожа тенденція простежується і в розвитку образного мислення. В експериментальній групі після реалізації програми 16,7% дітей досягли високого рівня, тоді як на констатувальному етапі він був відсутнім. Кількість дітей із низькими показниками скоротилася з 66,7% до 33,3%, натомість суттєво збільшилася кількість учнів із середнім рівнем (з 33,3% до

50,0%). У контрольній групі жодної дитини з високим рівнем не зафіксовано, а співвідношення середніх і низьких результатів залишилося майже незмінним (41,7% і 58,3% відповідно).

Можна стверджувати, що програма розвитку пізнавальної сфери здійснила позитивний вплив на мислення дітей із ЗПР, сприяючи не лише зменшенню кількості учнів із низьким рівнем, а й появі високих результатів як у вербально-логічному, так і в образному мисленні. Водночас у контрольній групі зафіксовано лише незначні коливання, які не виходять за межі природної вікової динаміки.

У табл. 2.7 представлено рівні сформованості пам’яті дітей молодшого шкільного віку із ЗПР до та після реалізації програми.

Таблиця 2.7 – Рівні сформованості пам’яті дітей молодшого шкільного віку із ЗПР до та після реалізації програми, %

Тип пам’яті	Високий				Середній				Низький			
	ДО		ПІСЛЯ		ДО		ПІСЛЯ		ДО		ПІСЛЯ	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Зорова короткочасна	0,0	0,0	25,0	0,0	50,0	58,3	50,0	66,7	50,0	41,7	25,0	33,3,
Образна та вербально-логічна	0,0	0,0	16,7	0,0	41,7	50,0	50,0	50,0	58,3	50,0	33,3	50,0

Аналіз динаміки рівнів сформованості пам’яті дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку до та після реалізації програми демонструє суттєві позитивні зміни у експериментальній групі на відміну від контрольної, де прогрес виявився мінімальним.

До початку програми у жодній із груп не було зафіксовано високого рівня розвитку зорової короткочасної пам’яті. Після її реалізації у 25,0% дітей експериментальної групи з’явилися високі результати, що є яскравим свідченням ефективності запропонованих вправ і завдань. Середній рівень залишився без змін – 50,0%, а низький рівень суттєво зменшився – з 50,0% до 25,0 %. У контрольній групі жодних якісних змін не відбулося: високий

рівень так і не з’явився, середній зріс несуттєво (з 58,3% до 66,7%) (рис. 2.6). Це свідчить, що без цілеспрямованої корекційної роботи діти із ЗПР залишаються на межі середніх і низьких показників.

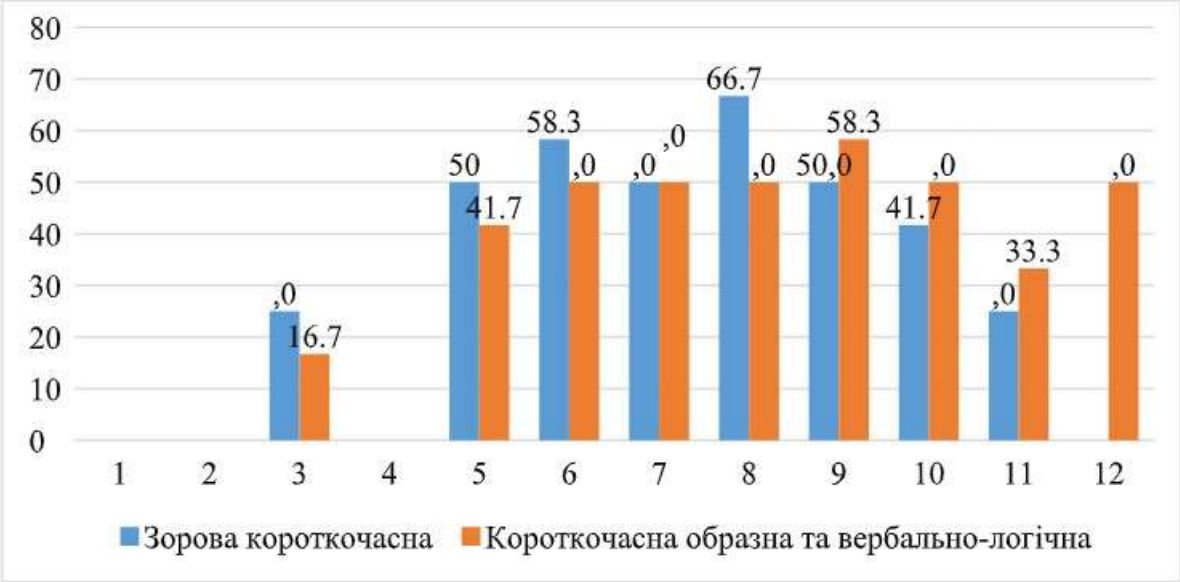


Рисунок 2.6 – Рівні сформованості пам’яті дітей молодшого шкільного віку із ЗПР до та після реалізації програми, %

До початку реалізації програми у дітей із ЗПР переважав низький рівень короткочасної образної та вербально-логічної пам’яті: у експериментальній групі – 58,3%, у контрольній – 50,0%. Після реалізації програми ситуація в експериментальній групі суттєво покращилася: з’явилися діти з високим рівнем (16,7%), кількість дітей із середнім рівнем зросла з 41,7% до 50,0%), а низький рівень зменшився з 58,3% до 33,3%. У контрольній групі жодних змін не спостерігається.

Отже, результати контрольного етапу емпіричного дослідження переконливо довели ефективність розробленої програми розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в процесі їхньої соціалізації. У експериментальній групі зафіксовано істотні позитивні зрушення в розвитку уваги, пам’яті та мислення. У контрольній групі суттєвих змін не відбулося: високі рівні залишалися відсутніми, а коливання у співвідношенні середніх і низьких

показників були мінімальними та відображали лише природну вікову динаміку. Розроблена програма довела свою результативність і практичну значущість, вона сприяла підвищенню рівня розвитку когнітивних процесів у дітей із ЗПР, що створює сприятливі умови для їх успішної адаптації та соціалізації.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного теоретичного та експериментального дослідження з проблеми психологічних особливостей пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку дало змогу сформувати цілісне уявлення про специфіку розвитку цієї категорії дітей. Отримані результати створюють підґрунтя для формулювання висновків, які відображають досягнення поставленої мети, підтвердження висунутої гіпотези та розв'язання основних завдань дослідження.

1. Здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що поняття «пізнавальна сфера» є багатогранним і трактується як інтегрована система психічних процесів (увага, пам'ять, мислення, уява, сприймання, мовлення), які забезпечують пізнання довкілля, засвоєння знань і формування інтелектуальних здібностей особистості. Науковці підкреслюють, що її структура включає як когнітивні процеси, так і інформаційний та емоційно-оцінний компоненти, що взаємодіють у цілісному когнітивному просторі дитини. З огляду на різні наукові підходи, пізнавальна сфера розглядається як динамічна система, що розвивається під впливом біологічних, соціальних і педагогічних чинників. Вона виступає фундаментом навчальної діяльності та основою соціалізації, оскільки саме через розвиток мислення, уваги, пам'яті і мовлення дитина засвоює соціально значущі знання, формує практичні навички та вибудовує взаємодію з оточенням.

2. Визначено психологічні особливості пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку. Пізнавальна сфера дітей із затримкою психічного розвитку має низку специфічних особливостей, які істотно впливають на їхню навчальну діяльність і соціальну адаптацію. У більшості

випадків ці діти демонструють уповільнений темп формування когнітивних процесів, нестійкість уваги, недостатньо розвинену короткочасну пам’ять, обмежену гнучкість мислення та труднощі у формуванні словесно-логічних операцій. При цьому перевага надається наочно-дійовому та наочно-образному мисленню, тоді як словесно-логічне мислення розвивається повільніше, що зумовлює нерівномірність когнітивного розвитку. Важливим чинником є також зниження пізнавального інтересу, що особливо проявляється у ситуаціях, пов’язаних із новими або незвичними об’єктами. Це призводить до пасивності, відсутності ініціативи та обмеженості у пошуку нових знань. Пам’ять у дітей із ЗПР характеризується переважанням мимовільних процесів над довільними, кращою збереженістю зорового матеріалу порівняно зі словесним, низькою стійкістю відтворення та швидким забуванням. Мовленнєва сфера відзначається обмеженим словниковим запасом, труднощами у граматичному оформленні висловлювань, несформованістю зв’язного мовлення, що ускладнює не лише навчання, а й щоденну комунікацію.

3. Емпірично досліджено особливості пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку. За результатами діагностики уваги встановлено, що 50,0% дітей ЕГ та 41,7% КГ мали низький рівень стійкості уваги, тоді як середній рівень було вивлено у 50,0% дітей ЕГ і 58,3% в КГ. Подібна ситуація спостерігається і за показниками обсягу уваги: низький рівень зафіксовано у 58,3% ЕГ та 50,0% КГ, середній – у 41,7% в ЕГ та 50,0% у КГ. Водночас дещо кращі результати отримано за показником переключення уваги, де 66,7% ЕГ і 58,3% КГ продемонстрували середній рівень, проте низькі показники залишаються значними. Вивчення рівнів сформованості мислення продемонструвало, що у сфері вербально-логічного мислення більшість дітей експериментальної групи (58,3%) та половина контрольної (50,0%) мають низький рівень розвитку, тоді як середні результати склали 41,7% та 50,0%. Подібна тенденція простежується й у показниках образного мислення, де 66,7% дітей ЕГ та 58,3% КГ перебувають

на низькому рівні. За короткочасною зоровою пам’яттю 50,0% дітей ЕГ та 41,7% КГ мали низький рівень, а решта перебували на середньому рівні. Аналогічна ситуація спостерігається у розвитку короткочасної образної та вербально-логічної пам’яті: 58,3% ЕГ та 50,0% КГ перебували на низькому рівні. Це підтверджує наявність значних когнітивних труднощів, що гальмують навчальну діяльність і соціалізацію дітей.

4. Розроблено корекційну програму розвитку пізнавальної сфери дітей з затримкою психічного розвитку та визначено її ефективність. Програма враховувала індивідуальні особливості дітей із ЗПР, їхні труднощі у сфері уваги, пам’яті та мислення, поєднуючи когнітивні завдання з активними формами соціальної взаємодії. Важливим здобутком стало використання інтерактивних, ігрових та арт-терапевтичних методів, що створювало сприятливі умови для ефективної участі дітей у навчально-виховному процесі. Ключовою особливістю програми був акцент на соціалізації через інтегровану взаємодію з нормотиповими однолітками. Виконання завдань у парах та малих групах «змішаного складу» сприяло формуванню навичок співпраці, взаємодопомоги та позитивного сприймання себе в колективі. Це дозволило дітям із ЗПР отримати не лише нові когнітивні вміння, а й важливий соціальний досвід, що знижував рівень їхньої ізоляції та підвищував упевненість у власних силах.

Аналіз ефективності програми розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку із ЗПР продемонстрував її результативність. В експериментальній групі з’явилися діти з високим рівнем сформованості уваги, мислення та пам’яті, тоді як на початку експерименту не було виявлено таких. Кількість дітей із низьким рівнем скоротилася майже удвічі (наприклад, за стійкістю уваги – з 50,0% до 16,7%, за образним мисленням – з 66,7% до 33,3%). У контрольній групі значних зрушень не зафіксовано. Це підтверджує, що цілеспрямовані психокорекційні заходи істотно покращують пізнавальні процеси та сприяють успішній соціалізації дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барташнікова І. А. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-6 років : навч. посіб. 2-е вид., переробл. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2007. 64 с.

2. Блінова Т. А. Особливості корекційної допомоги дітям із ЗПР на шляху їх соціалізації. *Використання ресурсів позашкільної освіти у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами* : зб. наук. пр. Харків, 2021. С. 22-25.

3. Бріалко Т. Б. Особливості мислення старших дошкільників : навч. посібник. Харків : Ранок, 2015. 160 с.

4. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник для студентів психологічних і педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Київ : «Центр учбової літератури», 2017. 968 с.

5. Вишковський І. Гра як метод активізації пізнавальної діяльності. *Психолог.* 2004. № 21-22. С. 100-114.

6. Гарасимів Т. З. Особистість та проблеми її соціалізації. *Форум права.* 2009. № 3. С. 156-161.

7. Гоян І. М. Методи діагностики психічного розвитку дітей. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2014. 652 с.

8. Гречковська Ю. Розвиток пізнавальних процесів учнів із затримкою психічного розвитку. *Житомирщина педагогічна*. 2022. № 4 (28). URL : https://surl.li/nkgiiphttps://surl.li/nkgiip (дата звернення: 27.06.2025).

9. Діти із затримкою психічного розвитку: технології діагностичної та корекційної роботи : навч.-метод. посіб. для здобувачів І (бакалаврського) рівня вищої освіти / уклад. Т. С. Калініна. Харків, 2021. 103 с.

10. Дорожко І. І., Туріщева Л. В., Малихіна О. Є. Розвиток зв’язного мовлення у дітей із ЗПР за допомогою настільних ігор. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія : Психологія. 2023. № 6. С. 59-65.

11. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

12. Загальна психологія : підручник / уклад. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Либідь, 2005. 464 с.

13. Заїка Е. В., Кузнєцов М. А. Вітчизняна психологія пам'яті: з чим ми входимо в XXI століття. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*». 2013. С. 117-133.

14. Карпенко Н. В. Діагностика психічного розвитку дитини в роботі педагога (вчителя, вихователя) : навч. посібник. Київ : Каравела, 2008. 192 с.

15. Кобильченко В., Омельченко І. Спеціальна психологія. Київ : АЦ Академія. 2020. 224 с.

16. Кондратенко Л. О. Діти з затримкою психічного розвитку: характеристика, особливості психічного супроводу : методичні рекомендації. Суми, 2015. 56 с.

17. Коняєва Л., Романько Н. Особливості розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. № 14. URL: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-14.%p (дата звернення 18.05.2025).

18. Кошіль Т. П., Цвєткова Г. Г. Термінологічний аналіз дефініції «пізнавальна активність». С. 63–67. URL : https://surl.lu/dzhdji (дата звернення: 18.05.2025).

19. Кравченко А. І., Цатурова Е. Ю. Теоретичні засади зв'язного мовлення в дітей із затримкою психічного розвитку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. 2016. С. 108-110.

20. Кравченко І. Розвиток творчої уяви в дітей із затримкою психічного розвитку засобами мистецтва. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. № 13. С. 363-369.

21. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / уклад. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. 336 с.

22. Логвінова І. П., Кучеренко Ю. О. «Корекція розвитку»: програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку. Київ, 2016. 40 с.

23. Матвеєва Н. Актуальні проблеми соціалізації молодших школярів із затримкою психічного розвитку в умовах закладу загальної середньої освіти. *NewInception*. 2023. № 3-4 (13-14). С. 85-94.

24. Мельникова О. Особливості соціального розвитку дитини із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки.* 2023. Вип. 9. С. 110-113.

25. Нікітіна Н. М. Активізація пізнавальної активності учнів шляхом використання ігрових моментів і цікавих завдань. *Навчання та виховання*. 2011. № 31. С. 26-31.

26. Омельченко І. М. Технологія формування хронотопу комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного роз-витку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 2. С. 59-66.

27. Омельченко І. М. Методичні рекомендації з організації і проведення корекційно-розвивального навчання школярів із затримкою психічного розвитку : методичні рекомендації. Київ : [б. в.], 2019. 59 с.

28. Павелків Р. В. Загальна психологія : підручник. Київ : Кондор, 2009. 576 с.

29. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Академ-видав, 2008. 432 с.

30. Петрухіна К. Особливості пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку. *Молода наука-2025* : збірник наукових праць студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених у 5 т. Запоріжжя : ЗНУ, 2025. Т. 1. С. 129-131.

31. Пізнавальні процеси психіки особистості. URL: https://surl.lu/gtvdcr (дата звернення 18.05.2025).

32. Психологічна енциклопедія / уклад. О. М. Степанов. Київ : «Академвидав», 2006. 424 с.

33. Савчин М. В. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

34. Сак Т. В. Психолого-педагогічна типологія затримки психічного розвитку та її реалізація в організації корекційного навчання. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19*. 2017. Вип. 33. С. 164-169.

35. Семененко І., Чепка О. Розвиток пізнавальної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Вісник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик.* 2024. Вип. 3. С. 70-73.

36. Тарасенко Г. С. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 320 с.

37. Татьянчикова І. В. Проблема соціалізації дитини з вадами розвитку : збірник статей. Слов'янськ : Видавництво Б. І. Маторіна, 2017. 353 с.

38. Тимчук Д. А. Особливості розвитку уяви у навчальному процесі молодших школярів з затримкою психічного розвитку. *Збірник наукових праць здобувачів освітнього ступеня бакалавр і магістр факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи*. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В. 2022. Вип. 15. С. 230-234.

39. Ткачук Т. А. Особливості корекції затримок психічного розвитку дітей. *Практична психологія в інклюзивному середовищі* : матеріали І Всеукр. наук. інтернет-конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 р.). Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 109-115.

40. Товт І. С., Чаюн Ю. С. Вплив інноваційних педагогічних технологій на розвиток пізнавальної сфери дошкільника. URL: https://surl.li/tfhrgk (дата звернення: 18.05.2025).

41. Циба В. Г. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз). Київ : МАУП, 2000. 149 с.

42. Чернявська Т., Хоменко С. О. Формування навичок соціалізації у дітей із ЗПР. Н*аука і молодь – 2021: пріоритетні напрями глобалізаційних змін* : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (м. Київ, 16 квітня 2021 р.). Київ : Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2021. С. 349–352.

43. Щерба Т. В. Адаптація дітей до школи з затримкою психічного розвитку. Психологія: реальність і перспективи». 2019. Вип. 11. С. 194-197.

44. Яновська Т. А. Особливості мисленнєвих процесів молодших школярів із затримкою психічного розвитку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія : Психологія. 2022. № 2. С. 86-89.

45. Bruner J. S. Studies in Cognitive Growth. New York : Wiley, 1968. P. 172-179.

46. Bühler K. Die geistige Entwicklung des Kindes : Studien zur Kinderpsychologie. Jena : Gustav Fischer, 1918. 389 S.

47. Ebbinghaus H. Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig: Duncker & Humblot, 1885. 169 p.

48. Engstrom E. J. Emil Kraepelin: Icon and Reality. *American Journal of Psychiatry*. 2015. Vol. 172 (7). P. 621-623.

49. Hackert B., Weger U. Introspection and the Würzburg School. *European Psychologist*. 2018. Vol. 23 (3). P. 217-232.

50. Lechner H. A., Squire L. R., Byrne J. H. 100 Years of Consolidation – Remembering Müller and Pilzecker. *Learning & Memory*. 1999. Vol. 6 (2). P. 77-87.

51. Piaget J. The Origins of Intelligence in Children. New York : International Universities Press, 1952. 419 p.

52. Selz O. Über die Gesetze des geordneten Denkverlaufes: Eine experimentelle Untersuchung. Stuttgart : Spemann, 1913. 249 p.

53. Stern W. Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr. Leipzig : Barth, 1914. 394 S.

54. Watson J. B. Psychology as the Behaviorist Views It. *Psychological Review*. 1913. Vol. 20 (2). P. 158-177.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методики для дослідження уваги дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку

1. Діагностика стійкості уваги

Для проведення дослідження буде потрібно стандартний бланк тесту «Коректурна проба» і секундомір. На бланку у випадковому порядку надруковані деякі букви українського алфавіту, зокрема букви «к» і «р»; усього 2000 знаків, по 50 букв в кожному рядку.

Інструкція. На бланку надруковані букви українського алфавіту. Послідовно розглядаючи кожну строку, відшукуйте букви «к» і «р» і закресліть їх. Завдання потрібно виконувати швидко і точно».



Протокол дослідження стійкості уваги

Показник	Результат
Кількість переглянутих за 10 хвилин букв	
Кількість правильно викреслених букв	
Кількість букв, які необхідно було викреслити	
Точність виконання завдання, %	
Оцінка точності, бали	
Оцінка продуктивності, бали	
Оцінка стійкості уваги, бали	

2. Діагностика обсягу динамічної уваги.

Для проведення дослідження будуть потрібні чотири таблиці розміром 35×35 см.,де в кожній клітці у випадковому порядку розкидані числа від 1 до 25, секундомір, указка. Для запису результатів завдання потрібно наперед підготувати протокол.

Таблиці для діагностики обсягу уваги

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

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

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

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

Протокол дослідження обсягу уваги

Номер таблиці	Час пошуку цифр, с
I	
II	
III	
IV	
Σ	

3. Діагностика переключення уваги

Для проведення дослідження потрібні таблиці Горбова-Шульте розміром 49×49 см з цифрами від 1 до 25 чорного кольору і цифрами від 1 до 24 червоного кольору, секундомір, указка.

Інструкція. На таблиці 25 чорних цифр від 1 до 25 і 24 червоних цифри від 1 до 24. Потрібно показувати і називати чорні цифри у зростаючому порядку від 1 до 25, а червоні – у зворотному порядку від 24 до 1. Необхідно вести рахунок попеременно: спочатку називати чорну цифру, потім червону, потім знов чорну, а за нею червону до тих пір, поки рахунок не буде закінчений. Виконувати завдання потрібно швидко і без помилок.



Додаток Б

Методики для дослідження мислення дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку

1. Діагностика вербально-логічного мислення

Для проведення дослідження потрібні бланки методики «Виключення слів», що дозволяє оцінити здібності випробовуваного до узагальнення і виділення істотних ознак. Методика складається з 15 серій, в кожній серії – по 4 слова. Експериментаторові необхідно мати секундомір і протокол для реєстрації відповідей.

Процедура проведення. Дослідження проводять індивідуально. Починати потрібно, лише переконавшись, що у випробовуваного є бажання виконувати завдання. Інструкція випробовуваному: «Три з чотирьох слів у кожній серії є в якійсь мірі однорідними поняттями і можуть бути об’єднані за загальною для них ознакою, а одне слово не відповідає цим вимогам і повинно бути виключено. Закреслюйте слово, яке не підходить за смислом до даного ряду. Виконувати завдання потрібно швидко і без помилок». Якщо випробовуваний не засвоїв інструкцію, то один-два приклади, але не з експериментальної картки, дослідник вирішує разом із ним. Переконавшись, що принцип роботи зрозумілий, дитині пропонують самостійно виконати завдання – викреслити на бланку слова, що підлягають виключенню. Дослідник фіксує час і правильність виконання завдання в протоколі. Виконання завдання оцінюється в балах відповідно до ключа: за кожну правильну відповідь – 2 бали, за неправильну – 0.

Бланк методики «Виключення слів»

1. Книга, портфель, валіза, гаманець.
2. Піч, плита, свічка, електроплитка.
3. Годинник, окуляри, ваги, термометр.
4. Човен, тачка, мотоцикл, велосипед.
5. Літак, цвях, бджола, вентилятор.

6. Метелик, циркуль, ваги, ножиці.

7. Дерево, етажерка, мітла, виделка.

8. Дідусь, вчитель, тато, мама.

9. Іній, пил, дощ, роса.

10. Вода, вітер, вугілля, трава.

11. Яблуко, книга, шуба, троянда.

12. Молоко, сливки, сир, хліб.

13. Береза, сосна, ягода, дуб.

14. Хвилина, секунда, година, вечір.

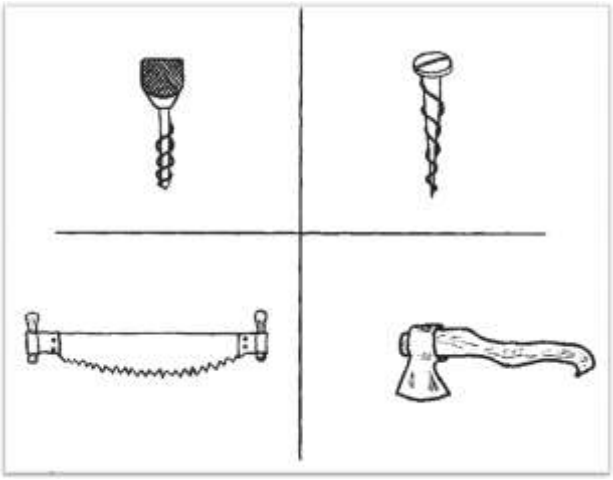
15. Василь, Федір, Семен, Іванов.

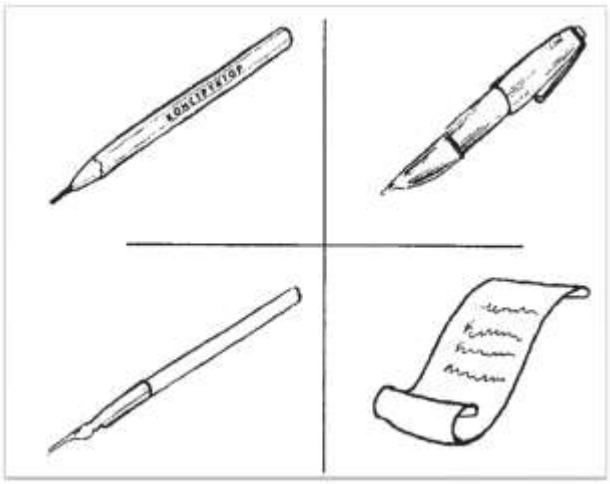
Ключ: 1) книга, 2) свічка, 3) окуляри, 4) човен, 5) бджола, 6) метелик, 7) дерево, 8) вчитель, 9) пил, 10) вітер, 11) яблуко, 12) хліб, 13) ягода, 14) вечір, 15) Іванов.

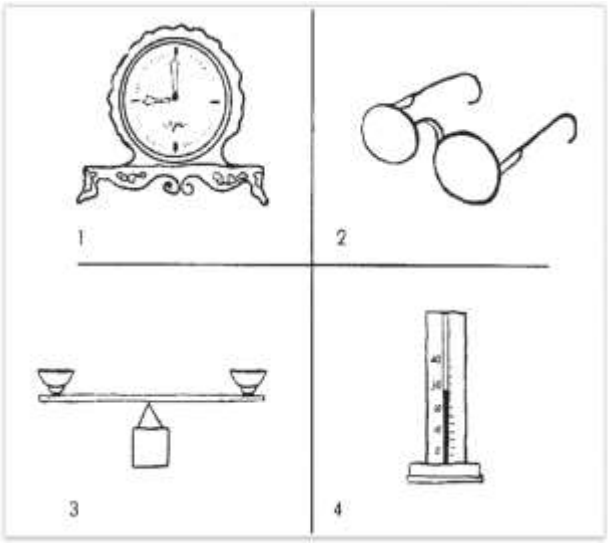
2. Діагностика образного мислення

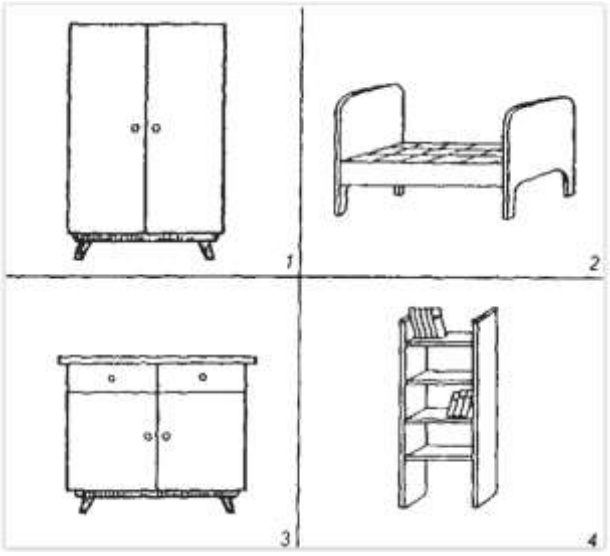
Для проведення дослідження потрібні набори з п’яти малюнків, на кожному з яких зображено чотири предмети; секундомір і протокол для реєстрації відповідей.

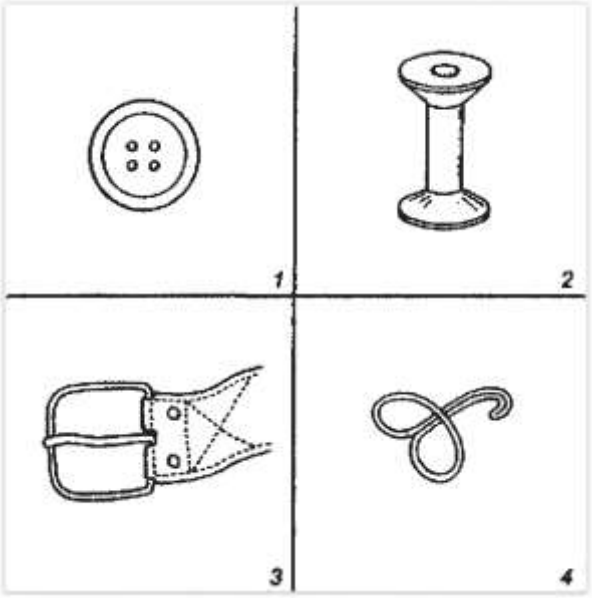
Проведення дослідження. Заняття проходить індивідуально. Робота починається після встановлення довірливих взаємин із дитиною. Інструкція випробовуваному: «Із зображених на малюнку чотирьох предметів три мають між собою щось загальне, їх можна об’єднати в одну групу, назвати одним словом, а один предмет істотно відрізняється і повинен бути виключений. Вкажи, який з чотирьох предметів зайвий». Дослідник фіксує час роботи і правильність виконання завдання у протоколі. Якщо випробовуваний не засвоїв інструкцію, то один-два додаткових приклади можна вирішити разом із ним. Переконавшись, що принцип виконання завдання зрозумілий дитині, пропонують виконати завдання. Картки з малюнками пропонуються у певній послідовності, з наростаючою складністю.






1
2
3
4

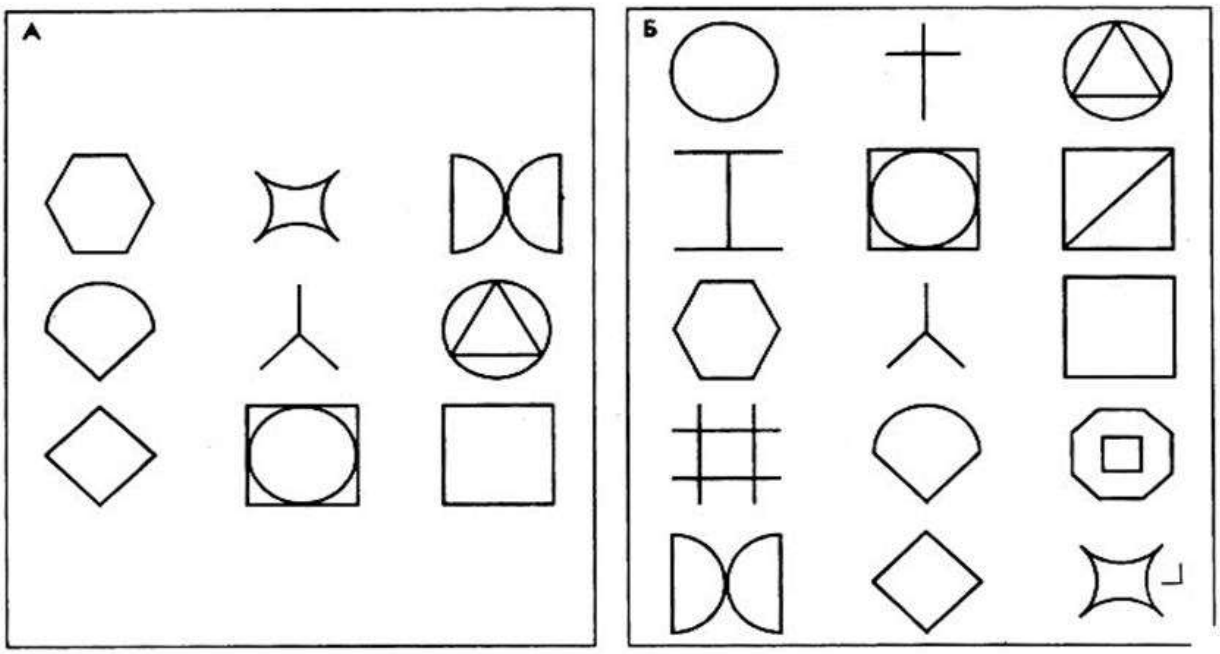

1
2
3
4


1
2
3
4

Додаток В

Методики для дослідження пам'яті дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку

1. Методика «Запам'ятай малюнки»



Оцінка результатів:

– 10 балів – дитина дізналася на картинці 2 всі дев'ять зображень, показаних на малюнку А, витративши цього менше 45 сек.;

– 8-9 балів – дитина дізналася на картинці 2 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 картинці Б жодного зображення протягом 90 сек і більше.

Висновки про рівень розвитку:

– 8-10 балів – високий;

– 4-7 балів – середній;

– 0-3 бали – низький.

2. Діагностика короткотривалої образної і вербально-логічної пам'яті молодших школярів (6-10 років)

Для проведення дослідження образної короткочасної пам'яті використовуються дев'ять геометричних фігур, а для дослідження вербально-логічної пам'яті 12 слів:

1. Гора.
2. Голка.
3. Троянда.
4. Кішка.
5. Годинник.
6. Пальто.
7. Книга.
8. Вікно.
9. Фарба.
10. Виделка.
11. Нога.
12. Ваза.

Для пред'явлення слів використовується метод тахістоскопа. Час експозиції кожного слова – 2 с., а інтервал між експозицією – 1 с. Зображення геометричних фігур пред'являються протягом 10 с.

Робота починається після встановлення з дитиною довірливих взаємин. Досліджуваний сідає за стіл поруч з експериментатором і приступає до виконання завдання після його усної інструкції: «Зараз я показуватиму по порядку і лише один раз геометричні фігури (або слова). Необхідно запам'ятати і за моєю командою намалювати (або написати) їх. Виконувати завдання потрібно швидко і без помилок». У протоколі фіксується час відтворення, кількість правильно відтворених елементів і помилок.