МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: **ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.0533-з-1
спеціальності 053– Психологія
Андріой Ірина Вячеславівна
Керівник: Стадніченко Н.В. к.пед.н., доцент кафедри акторської майстерності
Рецензент: Залановська Л.І., к. психол. н., доцент кафедри психології

Запоріжжя – 2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

«____»_____2024 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Андріой Ірина Вячеславівна

Тема роботи Особливості мислення у дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку

керівник роботи Стадніченко Н. В., к пед..н., доцентка кафедри акторської майстерності

затверджені наказом ЗНУ від «24» 09 2024 року № 1446-с

2. Строк подання студентом роботи _____

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

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: Охарактеризувати психологічні особливості дітей з порушеннями мисленнєвої сфери., розкрити етапи формування мисленнєвих процесів дитини. На основі теоретичного аналізу проблеми розробити й провести програму корекційних заходів щодо розвитку мисленнєвих процесів та надати рекомендації для корекційно-розвивальної роботи батьків і педагогів з даною категорією дітей.

5. Перелік графічного матеріалу: 2 таблиці

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання Видав	Завдання прийняв
Вступ	Стадніченко Н.В., доцент		
Розділ 1	Стадніченко Н.В., доцент		
Розділ 2	Стадніченко Н.В., доцент		
Висновки	Стадніченко Н.В., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень –лютий 2024 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2024 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2024 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень-червень 2024 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	червень - 2024 р.	Виконано
6	Написання висновків	серпень0вересень 2024 р.	Виконано
7	Передзахист	жовтень 2024 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	листопад 2024 р.	Виконано

Студент _____ Т.В. Андріой

Керівник роботи _____ Н.В. Стадніченко

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ О.М. Гредінарова

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 66 сторінок, 2 таблиць, 49 джерело.

Об'єкт дослідження: мислення дітей з порушеннями розумового розвитку

Предмет дослідження: особливості мислення у дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку

Мета дослідження дослідити особливості мислення у дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку

Гіпотеза дослідження: оскільки дошкільний вік є сенситивним для нейрокогнітивного розвитку дитини, вчасна і системна психокорекційна робота дає можливості максимально використати потенціал психічного розвитку і попередити вторинні (особистісні і поведінкові) дефекти розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку.

Методи дослідження. теоретичні – аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, індукція, дедукція; психодіагностичні методики, формувальні (психокорекційні і розвивальні вправи); статистичні.

Наукова новизна дослідження полягає у обґрунтуванні застосування психокорекційної програми розвитку мислення у дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку.

Результати дослідження можуть бути використані у практиці корекційних педагогів, психологів інклюзивних закладів дошкільної освіти і батьків дітей дошкільного віку із порушеннями розумового розвитку.

ДОШКІЛЬНИЙ ВІК, МИСЛЕННЯ, ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК, ПОРУШЕННЯ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

SUMMARY

Andrioi I. V. Peculiarities of Thinking in Preschool Children with Intellectual Disabilities.

Object of study: thinking of children with mental retardation

Subject of study: features of thinking in preschool children with mental retardation

The purpose of the study is to investigate the features of thinking in preschool children with mental retardation

Research hypothesis: since preschool age is sensitive for the neurocognitive development of a child, timely and systematic psychocorrectional work makes it possible to maximize the potential of mental development and prevent secondary (personal and behavioral) developmental defects in preschool children with mental retardation.

Research methods. theoretical - analysis, synthesis, abstraction, classification, induction, deduction; psychodiagnostic methods, formative (psychocorrectional and developmental exercises); statistical.

The scientific novelty of the study lies in the justification of the use of a psychocorrectional program for the development of thinking in preschool children with mental retardation.

The results of the study can be used in the practice of correctional teachers, psychologists of inclusive preschool education institutions and parents of preschool children with intellectual disabilities.

PRESCHOOL AGE, THINKING, MENTAL DEVELOPMENT, MENTAL DEVELOPMENT DISORDERS

ЗМІСТ

ВСТУП……...……...7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ…….10
1.1. Сучасні наукові підходи до розуміння порушень розумового розвитку як психологічної проблеми……...10
1.2. Особливості психічної діяльності дітей дошкільного віку із порушеннями розумового розвитку……...……..16
1.3. Нейрокогнітивна специфіка вищих психічних функцій дітей дошкільного віку із порушеннями розумового розвитку……19
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ……...……....24
2.1. Методичні шляхи оптимізації психічної діяльності дітей із порушеннями розумового розвитку…….....24
2.2. Напрямки розвивальної і психокорекційної роботи з дітьми з порушеннями розумового розвитку ……...……....31
2.3. Корекційно-розвивальна програма когнітивних функцій дітей із порушеннями розумового розвитку ……...35
2.4. Психологічні рекомендації батькам та психологам щодо корекційно-розвивальної роботи із дітьми дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку……..51
ВИСНОВКИ ……...……...59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...……..62

ВСТУП

Актуальність теми зумовлена негативною динамікою збільшенням народжуваності дітей, що мають вади психічного розвитку, і потребують ефективних технологій корекційно-розвивальної роботи з ними. Можливості потенціалу розвитку дитини, що детерміновані ресурсами розвитку головного мозку, уроджено надлишкові, і саме тому дають ефективні варіанти компенсації. Особливо сенситивним для розвитку потенціала дитини і ефективного психокорекційного супроводу є дошкільний вік, що актуалізує потребу у пошуку сучасних засобів і методів корекції розвитку психічної діяльності цієї категорії дітей. В умовах воєнного часу, соціальних обмежень, непередбачуваності та небезпеки діти із вадами розвитку втратили можливість відвідувати спеціалізовані центри, в яких проводиться психологічна корекція і розвивальні заняття. Тому виникає потреба в розробці доступних засобів корекції і розвитку дитини, що можуть бути використані самостійно батьками і педагогами.

Порушення розумового розвитку розвитку - це наслідок відхилень у розвитку центральної нервової системи, що проявляє себе порушенням темпів психічного розвитку дитини (його когнітивних функцій та емоційно-вольової сфери). Всі ці психічні функції відстають у своєму розвитку від загальноприйнятих норм, характерних для даного віку, що проявляється нерівномірним формуванням процесів пізнавальної діяльності. Ці особливості зумовлені недорозвиненням мови і мислення, а також присутністю розладів в емоційно-вольовій сфері.

Сучасні дослідження показують, що немає ненаучуваних дітей і навіть найважчих можна чомусь навчити, використовуючи специфічні методи, прийоми і засоби навчання, організовуючи «покрокове» навчання, глибоку диференціацію і індивідуалізацію навчання, обов'язкове включення батьків в корекційно-розвивальний процес.

До провідних напрямків побудови нової парадигми розвитку дітей з розумовими порушеннями відносять гуманізацію, фундаменталізацію і інтеграцію.

Актуальність означеної проблеми зумовили вибір теми дослідження, мета якої полягає у необхідності дослідити особливості мислення у дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку

Об'єкт дослідження: мислення дітей з порушеннями розумового розвитку

Предмет дослідження: особливості мислення у дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку

Завдання дослідження:

1. Охарактеризувати психологічні особливості дітей з порушеннями розумового розвитку.

2. Визначити особливості нейропсихологічної організації когнітивних процесів дітей з порушеннями розумового розвитку.

3. Розробити й провести програму корекційно-розвивальних занять з розвитку мислення дітей з порушеннями розумового розвитку

4. Надати рекомендації для розвивальної роботи батькам і педагогам щодо оптимізації психічного розвитку даної категорії дітей.

Гіпотеза дослідження: оскільки дошкільний вік є сенситивним для нейрокогнітивного розвитку дитини, вчасна і системна психокорекційна робота дає можливості максимально використати потенціал психічного розвитку і попередити вторинні (особистісні і поведінкові) дефекти розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку.

Методи дослідження. теоретичні – аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, індукція, дедукція; психодіагностичні методики, формувальні (психокорекційні і розвивальні вправи); статистичні.

Наукова новизна дослідження полягає у обґрунтуванні застосування психокорекційної програми розвитку мислення у дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку.

Результати дослідження можуть бути використані у практиці корекційних педагогів, психологів інклюзивних закладів дошкільної освіти і батьків дітей дошкільного віку із порушеннями розумового розвитку.

Теоретичну основу дослідження склали праці зарубіжних і вітчизняних психологів, педагогів, дефектологів: Т. Куна, М. Монтессорі, О. Бабяк, Н. Баташевої, О. Василькової, Н. Гречко, М. Гринчук, Л. Прохоренко, Л. Слободенюк.

Дослідження проводилося з групою дітей дошкільного віку (31 дитина), з яких 15 дітей з вадами розумового розвитку, на базі Центр нейропсихологічної корекції «Щаслива дитина», м Київ.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

1.1. Сучасні наукові підходи до розуміння порушень розумового розвитку як психологічної проблеми

Розумова відсталість - відхилення, на яке страждає понад 120 млн. людей у всьому світі. Це одна з найчастіших причин інвалідності на все життя. За даними відомих дослідників розумової відсталості Е. Зіглера та Р. Ходаппа, перше наукове визначення розумової відсталості розроблене Американською Асоціацією з інтелектуальної недостатності 1959 р.. Одне з останніх визначень поняття розумової відсталості опубліковане в матеріалах ВООЗ як "стану затриманого або неповного розвитку психіки, який в першу чергу характеризується порушенням здібностей, що проявляються в період дозрівання та забезпечують загальний рівень інтелектуальності, тобто когнітивних, мовних, моторних і соціальних здібностей" [14].

Д. Голдбург та співавтори вважають оптимальним термін "нездатність до навчання" і виокремлюють три ознаки належності до цієї групи:

1. Порушення інтелекту;
2. Порушення соціального функціонування;
3. Виявлення у віці до настання зрілості.

До осіб з порушеннями розумового розвитку відносять осіб зі стійкими, незворотними порушеннями пізнавальної сфери, які виникли в наслідок органічного ушкодження кори головного мозку, що має дифузний характер. Характерною особливістю дефекта при розумовій відсталості є порушення вищих психічних функцій - відображення й регуляції поведінки і діяльності. Це, насамперед, проявляється в особливостях пізнавальних процесів, в

емоційно-вольовій сфері, в моториці. Причини виникнення розумової відсталості різноманітні. До них відносять спадкові захворювання: мікроцефалію, фенілкетонурію, дегенеративні захворювання центральної нервової системи та інші, порушення в будові і кількості хромосом (синдром Дауна, , синдроми Клаймфельтера, Шерешевського - Тернера і інші).

Викликати розумову відсталість можуть різного плану патогенні чинники, що впливають на дитину в період внутрішньоутробного розвитку.

В першу чергу до них відносять токсоплазміз, лістеріоз, сіфіліс, цитомегалію, грип і інші.

На більш пізніх термінах вагітності гострі інфекційні захворювання матері можуть привести до внутрішньоутробного зараження плоду і виникнення у нього внутрішньоутробного енцефаліту або менінгоенцефаліту. Несприятливу дію на розвиток мозку плоду надають деякі хронічні хвороби матері: захворювання серцево-судинної системи, нирок, печінки. Вживання лікарських препаратів, які протипоказані до використовування в період вагітності, може викликати інтоксикацію плоду (деякі антибіотики, ряд нейролептических і протисудомних препаратів, гормони). Згубно позначаються на розвитку плоду куріння, алкоголізм, наркоманія батьків, неправильне харчування матері, різні фізичні і психічні травми, перенесені в період вагітності, робота жінки на шкідливому виробництві до вагітності і в період вагітності, несприятливі умови навколишнього середовища, підвищений радіаційний фон в місцевості, де проживає вагітна жінка. Імунологічний конфлікт між матір'ю і плодом по резус-чиннику або груповим антигенам крові, що виявляється у вигляді гемолітичної хвороби новонароджених, також може бути причиною розумової відсталості.

У період пологів патогенними чинниками є родові травми мозку.У період після пологів розумова відсталість може бути викликана нейроінфекціями (менінгіт, енцефаліт). Рідше її причиною можуть бути черепно-мозкові травми, інтоксикації.

Встановлено, що ступінь зниження інтелекту залежить від часу дії патогенного чинника. Наприклад, захворювання вагітної жінки в перші три місяці вагітності краснухою може бути причиною розумової відсталості дитини, при захворюванні в більш пізні терміни порушення будуть менш виражені і можуть привести до затримки психічного, мовленнєвого розвитку.

Розумово відсталі діти - різнорідна по своєму складу група. В неї входять ті, у яких ураження мозку виникло в період розвитку ембріона і плоду, під час пологів або після пологів в період до трьох років, тобто до становлення мови. В цьому випадку має місце діагноз олігофренія. Діти практично здорові, але при цьому спостерігається стійке недорозвинення психіки, яке виявляється не тільки у відставанні від норми, але і в глибокій своєрідності. Ці діти здібні до розвитку, але воно здійснюється сповільнено, атипово. Вони складають значну частину розумово відсталих.

Менша за чисельністю група - особи, у яких розумова відсталість виникла після трьох років. В результаті травм головного мозку, різних захворювань (менінгіту, енцефаліту, менінгоенцефаліту) відбувся розпад вже сформованих психічних функцій. Ці клінічні форми називають деменцією. Інтелектуальний дефект при деменції незворотній. Наприклад, у дитини чотирьох років деменція може виявитися в розпаді фразової мови, навичків самообслуговування, зниженні або втраті інтересу до гри, малювання. Порушення при деменції неоднорідні. Разом з вираженими порушеннями в одних ділянках мозку може спостерігатися велике або менше збереження інших його відділів. При цих порушеннях частіше спостерігаються більш різкі порушення уваги, пам'яті, працездатності, ніж сприйняття, мислення і мови.

Особливу групу складають особи, у яких розумова відсталість поєднується з поточними захворюваннями нервової системи: шизофренією, епілепсією і ін. При прогресуванні цих захворювань відбувається розпад психічних утворень, розумова відсталість усугубляє, досягає важкого ступеня, з'являються специфічні особливості емоційно-вольової сфери,

діяльності і особистості в цілому. Своєчасне лікування дозволяє загальмувати прогресування захворювання.

По вираженості інтелектуального дефекту виділяють декілька ступенів розумової відсталості. Загальноприйнята класифікація, заснована на систематизації різних форм олігофренії залежно від ступеня інтелектуальної недостатності, визначає три основні групи: легку (дебілъністъ), помірну (імбецильність) і важку (ідіотію).

Всесвітньою організацією охорони здоров'я в 1994г., розумова відсталість включає чотири ступені зниження інтелекту: незначну, помірну, важку і глибоку залежно від кількісної оцінки інтелекту.

Легкий ступінь розумової відсталості F70 (легка розумова субнормальність, легка олігофренія, дебільність).

За умови використання стандартних тестів визначення коефіцієнта інтелекту IQ, для легкої розумової відсталості цей коефіцієнт становить 50-69 балів. Особи з легким ступенем розумової відсталості засвоюють мову з деякою затримкою, проте вони здатні використовувати мову в щоденному спілкуванні, підтримувати розмови на побутову тематику і брати участь у клінічному опитуванні. Більшість з них також досягає цілковитої самостійності в навичках самообслуговування (харчування, одягання, особистої гігієни), навіть якщо темп розвитку цих функцій значно повільніший, ніж у так званих нормальних дітей. Головні труднощі зазвичай виявляються в процесі навчання у школі, де в багатьох з них виникають проблеми з читанням і письмом. Проте за відповідної підтримки та допомоги діти з легким ступенем розумової відсталості можуть оволодіти базовими навичками догляду за собою, і їх відсталість може бути значною мірою компенсована.

Більшість людей із легкою розумовою відсталістю за умови відповідного навчання потенційно здатні до ручної праці низької кваліфікації та напівкваліфікованої ручної праці. Якщо вимоги суспільства до адаптації не є високими, певний рівень розумової відсталості сам по собі не становить

проблеми ні для самої особи, ні для соціуму. Взагалі, в осіб з легким ступенем розумової відсталості поведінкові, емоційні і соціальні проблеми і в зв'язку з ними потреба в терапії і підтримці більше нагадують проблеми людей з нормальним рівнем інтелекту, ніж специфічні проблеми осіб з помірним і тяжким ступенями розумової відсталості.

Помірний ступень розумової відсталості F71 (помірна розумова субнормальність, помірна олігофренія, імбецильність).

Коефіцієнт інтелекту IQ за стандартними тестами визначення коефіцієнта інтелекту становить для цієї групи 35-49 балів. Особи з таким ступенем інтелекту мають відставання в розвитку розуміння та використання мови, їх можливості в цій сфері обмежені. Розвиток навичок самообслуговування та функції рухового апарату також відстає, таким людям упродовж всього життя потрібна допомога і підтримка. Шкільні успіхи теж обмежені, проте частина таких людей засвоює основні навички, необхідні для читання, письма й лічби. Навчальні програми можуть дати їм дещо розвинути свій обмежений потенціал і набути деяких базових навичок самообслуговування. Спеціально розроблені навчальні програми відповідають сповільненому характеру навчання з невеликим обсягом матеріалу, що потрібно засвоїти. В зрілому віці люди з помірною розумовою відсталістю зазвичай спроможні виконувати просту практичну роботу, якщо їм дають прості вказівки і здійснюють контроль над ними. Проте такі люди цілковито мобільні та фізично активні. Більшість з них здатні встановлювати контакти спілкуватися з іншими людьми, бути залученими до простих соціальних дій.

Важкий ступінь розумової відсталості F72 (важка розумова субнормальність, тяжка олігофренія).

Коефіцієнт інтелекту IQ за стандартними тестами на визначення коефіцієнта інтелекту становить для цієї групи 20-34 балів. Ця категорія подібна до помірної розумової відсталості за клінічної картиною та ознаками органічного ураження центральної нервової системи. Так само, як і для осіб з

помірною розумовою відсталістю, для таких людей є характерним низьким рівень засвоєння різних навичок. Принципова відмінність між помірною та тяжкою розумовою відсталістю полягає в тому, що особи цієї категорії страждають на виражені моторні відхилення або інші клінічні прояви, що свідчать про значне органічне ураження.

Глибокий ступінь розумової відсталості F73 (глибока розумова субнормальність, глибока олігофренія, ідіотія).

Коефіцієнт інтелекту IQ у цієї категорії захворювання нижчий від 20, що означає, що такі особи є дуже обмеженими щодо можливостей розуміти або виконувати інструкції. Більшість з них є малоруховими або значно обмеженими в моторних можливостях, страждають на нетримання сечі й калу. Вони здатні розуміти лише найелементарніші форми немовного спілкування, не зможуть піклуватися про себе і потребують постійної допомоги та контролю.

Зіставлення якісної характеристики зниження інтелекту і кількісної характеристики дає наступні співвідношення:

Таблиця 1.1.

Характеристики розумової відсталості

IQ	**DSM-III** **Міжнародна система**	**Вітчизняна система**
70-79	Межовий з нормою інтелектуальний розвиток	
50-70	Незначна розумова відсталість, утруднення в навчанні	Дебільність
35-49	Помірна розумова відсталість, труднощі в навчанні	Імбецильность
25-39	Важка розумова відсталість, значні труднощі в навчанні	Ідіотія
24 і нижче	Глибока розумова відсталість	

1.2. Особливості психічної діяльності дітей дошкільного віку із порушеннями розумового розвитку

Розумова недостатність у ступені дебільності - незначний ступінь розумової відсталості. Ця категорія осіб складає більшість серед осіб із розумовою відсталістю (70-80%).

Діти відстають в розвитку від однолітків, що нормально розвиваються. Вони, як правило, пізніше починають ходити, говорити, в більш пізні терміни опановують навиками самообслуговування. Ці діти неспритні, фізично слабкі, часто хворіють. Вони мало цікавляться оточуючим: не досліджують предмети, не прагнуть дізнатися про них у дорослих, байдужі до процесів і явищ, що відбуваються в природі і соціальному житті. До кінця дошкільного віку їх активний словник бідний. Фрази односкладові. Діти не можуть передати елементарний зв'язний зміст. Пасивний словник також значно менше за об'ємом, ніж в нормі. Вони не розуміють конструкцій із запереченням, інструкцій, що складаються з двох-трьох слів, навіть в шкільному віці їм важко підтримувати бесіду, оскільки вони не завжди достатньо добре розуміють питання співрозмовникаа.

Без коректувального навчання до кінця дошкільного віку у цих дітей формується тільки наочна діяльність. Ігрова діяльність не стає провідною. В молодшому дошкільному віці у них переважають безцільні дії з іграшками (несе кубик в рот, кидає ляльку), до старшого дошкільного віку з'являються наочно-ігрові дії (заколисування ляльки, катання машини), процесуальна гра - багатократне повторення одних і тих же дій. Ігрові дії не супроводжуються емоційними реакціями і мовою. Сюжетно-ролева гра самостійно без спеціального коректувального навчання не формується.

Спілкування дитини з однолітками, що нормально розвиваються, утруднено: її не приймають в гру, оскільки вона не вміє грати. Вона стає знедоленою у середовищі однолітків і вимушена грати з більш молодшими дітьми.

Така дитина в умовах звичного дитячого саду зазнає стійкі труднощі в засвоєнні програмного матеріалу на заняттях по формуванню елементарних математичних уявлень, розвитку мови, ознайомленню з оточуючим, конструюванню. Якщо дитина не одержала в дитячому саду спеціальної педагогічної допомоги, вона виявляється не готовою до шкільного навчання.

Часто діти з незначною розумовою відсталістю виховуються в умовах масового дитячого садочку, оскільки їх відставання неяскраво виражено. Але потрапляючи в масову загальноосвітню школу, вони зразу ж випробовують значні утруднення в засвоєнні таких навчальних предметів, як математика, читання. Для того, щоб якомога раніше встановити причини труднощів і надати дитині спеціальну допомогу, необхідно провести системне обстеження.

Не дивлячись на труднощі формування уявлень і засвоєння знань і навичків, затримку в розвитку різних видів діяльності, діти з незначною розумовою відсталістю в мають ресурси і можливості розвитку. У них в конкретне мислення, вони здатні орієнтуватися в практичних ситуаціях, орієнтовані на дорослого, у більшості з них емоційно-вольова сфера більш збережена ніж пізнавальна, вони охоче включаються в трудову діяльність.

Діти з незначним ступенем розумової відсталості потребують спеціальних методів, прийомів і засобів навчання, які враховують особливості їх психічного розвитку. Більшість хлопців і дівчат з незначним ступенем розумової відсталості до моменту випуску з школи по своїх психометричних і клінічних проявах мало чим відрізняється від людей, що нормально розвиваються. Вони благополучно працевлаштуються, вливаються в трудові колективи на виробництві, створюють сім'ї, мають дітей.

Ці люди дієздатні, тому суспільство визнає їх здатними відповідати за свої вчинки перед законом, нести військову повинність, успадковувати майно, брати участь у виборах до органів місцевого і федерального управління і т.д.

Імбецильність є помірним ступенем розумової відсталості. При цій формі уражені як кора великих півкуль головного мозку, так і нижчеросташовані структури головного мозку.. Це порушення виявляється в ранні періоди розвитку дитини. В дитячому віці такі діти починають пізніше тримати головку (до чотирьох-шести місяців і пізніше), самостійно перевертатися, сидіти. Опановують ходьбу після трьох років. У них практично відсутні ранні форми мовлення, не формується «комплекс пожвавлення».

Мова з'являється до кінця дошкільного віку і є окремими словами, окремими короткими фразами. Часто значно порушена звуковимова. Суттєво страждає моторика, навички самообслуговування формуються утруднено і в більш пізні терміни, ніж у дітей, з нормальним темпом психічного розвитку.

Пізнавальні можливості різко знижені: грубо порушені відчуття, сприйняття, пам'ять, увага, мислення.

Основною ознакою, характерною для осіб даної категорії, є нездатність до самостійного понятійного мислення. Наявні поняття носять конкретний побутовий характер, діапазон яких дуже вузький. Мовний розвиток примітивний, власна мова бідна, хоча розуміння мови на побутовому рівні підлягаючий зберіганню.

Діти з помірним ступенем розумової відсталості (імбецильність) признаються інвалідами дитинства. Ці діти цілком напучувані, тобто здатні оволодіти навиками спілкування, соціально-побутовими навичками, грамотою, рахунком, деякими відомостями про навколишній світ, навчитися якому-небудь ремеслу. В той же час вони не можуть вести самостійний спосіб життя, потребують опіки.

Після закінчення школи хлопці і дівчата знаходяться в сім'ї, вони здатні виконувати найпростіший вид праці (склеювання конвертів, коробок і т.д.). Практика показала, що особи з помірним ступенем розумової відсталості чудово справляються з сільськогосподарською працею, яка доставляє їм радість, даючи можливість самореалізуватися.

Ідіотія - найважчий ступінь розумової відсталості. Діагностика цих грубих порушень можлива вже на першому році життя дитини. Серед численних ознак особливо виділяються порушення статичних і моторних функцій: затримка в прояві диференційованої емоційної реакції, неадекватна реакція на оточення, пізня поява навиків стояння, ходьба, слабкий інтерес до навколишніх об'єктів і гри.

Діагностика ґрунтується також на даних про здоров'я членів сім'ї, перебігу вагітності і пологів, а також на результатах генетичних і пренатальних досліджень.

У дорослих різко порушені процеси пам'яті, сприйняття, уваги, мислення, знижено пороги чутливості. Їм не доступне осмислення оточуючого, мова розвивається украй поволі і обмежено або не розвивається взагалі. Спостерігаються важкі порушення моторики, координації рухів, просторового орієнтування. Часто ці порушення такі важкі, що вимушують до нерухомого способу життя. Повільно і важко формуються елементарні навички самообслуговування, у тому числі гігієнічні.

1.3. Нейрокогнітивна специфіка вищих психічних функцій дітей дошкільного віку із порушеннями розумового розвитку

Мислення у дітей із порушеннями розумового розвитку більш збережено, ніж при деменції, більше збережена здатність узагальнювати, абстрагувати, приймати допомогу, переносити уміння в інші ситуації.

На розвиток мислення впливають усі психічні процеси: [29] - рівень розвитку уваги; - рівень розвитку сприйняття і уявлень про навколишній світ (чим багатіше досвід, тим більше складні висновки може робити дитина). - рівень розвитку мови; - рівень сформованості механізмів довільності (регуляторних механізмів).

Чим старше дитина, тим більше складні завдання він може вирішити. Вже до 6-7 років дошкільнята здатні виконувати складні інтелектуальні завдання, навіть якщо вони йому нецікаві (діє принцип: "так потрібно" і самостійності) У дітей із із порушеннями розумового розвитку усі ці передумови розвитку мислення в тому або іншому ступені порушені. Діти насилу концентруються на завданні.

У цих дітей порушено сприйняття, вони мають у своєму арсеналі досить мізерний досвід усе це визначає особливості мислення дитини із із порушеннями розумового розвитку. Та сторона пізнавальних процесів, яка у дитини порушується, пов'язана з порушенням одного з компонентів мислення. У дітей із із порушеннями розумового розвитку страждає зв'язна мова, порушена здатність планувати свою діяльність за допомогою мови; порушена внутрішня мова - активний засіб логічного мислення дитини.

Загальні недоліки розумової діяльності дітей із із порушеннями розумового розвитку [38]:

1. Несформованість пізнавальної, пошукової мотивації (своєрідне відношення до будь-яких інтелектуальних завдань). Діти прагнуть уникнути будь-яких інтелектуальних зусиль. Для них непривабливий момент подолання труднощів (відмова виконувати важке завдання, підміна інтелектуального завдання ближчим, ігровим завданням.). Така дитина виконує завдання не повністю, а її простішу частину. Діти не зацікавлені в результаті виконання завдання. Ця особливість мислення проявляється в школі, коли діти дуже швидко втрачають інтерес до нових предметів.

2. Відсутність вираженого орієнтовного етапу при рішенні розумових завдань. Діти із із порушеннями розумового розвитку починають діяти відразу, з ходу. Це положення підтвердилося в експерименті Н.Г. Поддубной. При пред'явленні інструкції до завдання багато дітей не зрозуміли завдання, але прагнули швидше отримати експериментальний матеріал і почати діяти. Слід помітити що діти із із порушеннями розумового розвитку більшою мірою зацікавлені в тому, щоб швидше закінчити роботу, а не якістю

виконання завдання. Дитина не уміє аналізувати умови, не розуміє значущості орієнтовного етапу, що призводить допояві безлічі помилок. Коли дитина починає навчатися, дуже важливо створити умови для того, щоб вона спочатку думала, аналізувала завдання.

3. Низька розумова активність, "бездумний" стиль роботи (діти, через поспішність, неорганізованість діють навмання, не враховуючи в повному об'ємі заданої умови; відсутній спрямований пошук рішення, подолання труднощів). Діти вирішують задачу на інтуїтивному рівні, тобто дитина ніби би правильно дає відповідь, але пояснити його не може.

4. Стереотипність мислення, його шаблонність. Наочно-образне мислення. Діти із із порушеннями розумового розвитку утруднюються діяти за наочним зразком через порушення операцій аналізу, порушення цілісності, цілеспрямованості, активності сприйняття - усе це веде до того, що дитина утруднюється проаналізувати зразок, виділити головні частини, встановити взаємозв'язок між частинами і відтворити цю структуру в процесі власної діяльності. Логічне мислення. У дітей із із порушеннями розумового розвитку є порушення найважливіших розумових операцій, які служать складовими логічного мислення:

Аналіз (захоплюються дрібними деталями, не можуть виділити головне виділяють незначні ознаки); -

Порівняння (порівнюють предмети по непорівнянних, несуттєвих ознаках);

Класифікація (дитина здійснює класифікацію часто правильно але не може усвідомити її принцип, не може пояснити те, чому він так поступив).

У усіх дітей із із порушеннями розумового розвитку рівень логічного мислення значно відстає від рівня нормального школяра. До 6-7 років діти з нормальним розумовим розвитком починають міркувати, робити самостійні висновки, намагаються усе пояснити [19]. Діти самостійно опановують два види висновків: 1. Індукція (дитина здатна робити загальний висновок шляхом приватних фактів, тобто від частки до загального). 2. Дедукція (від

загального до окремого). Діти із із порушеннями розумового розвитку зазнають дуже великих труднощів при вибудовуванні найпростіших висновків. Етап в розвитку логічного мислення - здійснення виводу з двох посилок - ще мало доступний. Щоб діти зуміли зробити висновок їм надає велику допомогу дорослий, такий, що вказує напрям думки, виділяє ті залежності, між якими слід встановити зв’язки.

Ці діти через не сформованість логічного мислення дають випадкові, необдумані відповіді, проявляють нездатність до аналізу умов завдання. При роботі з цими дітьми необхідно звертати особливу увагу на розвиток у них усіх форм мислення» [39].

Особливості уваги. Увага активізує зосередженість і вибірковість пізнавальної діяльності, а пам'ять зберігає здобуті в її результате зведення. Увага - це особливий стан активності людини у вигляді спрямованої зосередженості на якомусь об’єкті.

Увага є однією з важливих передумов усіх 20 видів свідомої діяльності, впершу чергу пізнавальної. Виділяють мимовільну (нецілеспрямовану) і довільну (цілеспрямовану) увагу. Робочий рівень уваги визначається комплексом основних його характеристик: об'ємом, концентрацією, перемиканням. Об'єм уваги - це його інформаційна місткість, тобто кількість одночасно виразно усвідомлюваних при сприйнятті об'єктів. Середньо нормативний об'єм уваги при одночасному сприйнятті не перевищує п'яти-семи не пов'язаних одних з іншим і об'єктів.

При сприйнятті чимось пов'язаних об'єктів (літер у слові, деталей конструкції) об'єм охоплюваних увагою об'єктів значно зростає. Концентрація і стійкість уваги - це здатність не відхилятись від мети, від спрямованої психічної активності, тримати зосередженість на об'єкті уваги. Концентрація і стійкість уваги є важливою енергетичною базою розумової працездатності дитини. Перемикання уваги - здатність перемішувати його з одного об'єкту на інший – лижить у основі переходу від одного виду діяльності до іншого.

Таким чином, порушення розумового розвитку спричиняє порушення і мовленнєвої функції, в основі яких - недостатня сформованість як лінгвістичного, так і комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності, що виражаються у неправильному використанні мовних елементів у процесі словотвору, розумінні складних граматичних категорій, побудові різних граматичних конструкцій під час висловлювання [34].

Всі ці нейропсихологічні особливості призводять до вторинних порушень емоційно-вольового, особистісного і соціального розвитку і спричиняють ризик поведінкових відхилень і соціальної дезадаптації.

РОЗДІЛ 2.
ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

2.1. Методичні шляхи оптимізації психічної діяльності дітей із порушеннями розумового розвитку

З середини XIX в. у зв'язку з введенням законів про обов'язкове початкове навчання сталі виявлятися діти з легким ступенем розумової відсталості. Велике значення для розвитку теорії і практики навчання і виховання розумово відсталих осіб мали лікарсько-педагогічна система Э. Сегена (1812-1880), ідеї И.Т. Вайзе (1793-1859), В. Айрленда (1832-1903), Ж. Демора (1867-1941), О. Декроли (1871-1932), М. Монтессори (1870-1952).

У кожній країні виховання і навчання розумово відсталих здійснюється по-різному: виходячи з економічних умов, історичних традицій, культурного розвитку, соціальної політики.

Найважливішим з останніх досягнень в області утворення дітей з важкими інтелектуальними порушеннями є розробка програм раннього втручання в розвиток. Є дані про велику користь таких програм для дітей з різким зниженням інтелектуальної діяльності. Наголошується, що IQ зростає, поліпшуються потенційні можливості розвитку. Є позитивні результати навчання читанню глибоко розумово відсталих дітей в рамках програми раннього втручання.

Встановлено, що глибоко розумово відсталі з IQ нижче 32 можуть навчитися читати і розуміти прочитане. Навчання читанню стало для цих дітей складовою частиною загального мовного розвитку. Навчання читанню цілими словами (глобальне читання) приводить до відносного розвитку когнітивних навичків, є важливим способом «входження» в мовну діяльність. Цікавий досвід вальдорфских дитячих садів, де у дітей незалежно від ступеня

вираженості порушення інтелекту намагаються розвивати емоційно-позитивне відношення до оточуючих.

У ряді європейських країн діти з фізичними і інтелектуальними порушеннями обов'язково навчаються в лікувально-педагогічних установах. Тих з них, кого не вдається навчати, розвивають в умовах практичної діяльності.

Загальний принцип роботи з дітьми, що мають легкі функціональні порушення в роботі мозку, полягає в тім, щоб при навчанні й організації їхньої діяльності максимально враховувати й обходити дефект.

Знаючи, що працездатність мозку зростає і нормалізується в міру дорослішання дитини і при відсутності перевтоми, необхідно забезпечити дітям "м'яке" [19], уповільнене включення у навчання. Краще, якщо дитина пізніше піде в школу, але не в якому разу не з шести.

Дрібну моторику, необхідну для вироблення гарного почерку, розвивають розфарбуванням по методу Монтессори [55]. Іноді вчителі, використовуючи штампи, шаблони з зображеннями овочів, фруктів, звіряток, щодня «заповнюють» ними 2-3 рядки в зошиті і включають розфарбовування в домашнє завдання. У класі знайомляться з методом штрихування, а дома тренуються. Проблем із прописуванням букв буває значно менше, якщо до нього приступають після тренувальної роботи з розфарбуванням. Також використовується старий спосіб з елементарного навчання письму (що застосовувався в 1950-х роках), за допомогою якого за 2-3 дня почерк ставав майже каліграфічним [21].

Дослідники вважають, що навчання читанню повинне випереджувати навчання письму. Винятково ефектними являються, методи запропоновані Гленом Доманом. Його підхід будується на чіткому структуру ванн і інформації, що має засвоїти дитина, розробивши її на конкретні образні одиниці, з наступною організацією їх у цілісні системи за законами, що діють у відповідній області знань. Одиницею інформації обов'язково повинний бути цілісний самостійний "образ-факт", що зрозумілий дитині, може бути

нею осмислений і легко включений в систему його особистого досвіду. При навчанні читанню такою одиницею є ціле слово (далі словосполучення, просто пропозиція і т.д.), вірніше, його графічне зображення, що позначає відомий дитині предмет (далі - властивість, дія і т.д.) [34]. Слова, словосполучення, пропозиції багаторазово показуються дитині й одночасно проговорюються (повна процедура докладно описана в Гл. Домана. Після того, як сформується стійкий графічний образ слова (пов'язаний з визначеним предметом, чи дією, поняттям), дитина здатна швидко схоплювати зміст написаного, тобто читати. Згодом він легко навчається розкладанню цілого на частини, різними методами аналізу слова, тобто готовий вивчати граматику і правопис.

Набагато складніше, якщо одиницею виступає склад, фонема, чи звук, буква, тому що це абстракції, що не мають ніякого образного представництва в системі внутрішнього досвіду дитини. Осмислення абстракцій, оперування ними, виділення їх у звуковому потоці, спроби скласти з них щось цілісне все це вимагає досить розвинутого мислення і доступне далеко не кожному першокласнику. Або основне навантаження лягає на оперативні процеси (пам'ять, мислення) і здатність до розподілу уваги, тобто на те, що в дітей завжди недостатньо розвинуте, тобто навантаження йде на дефектні функції і навчання стає неможливим [7; 8].

У тому випадку, коли сформований комплексний візуально-звуковий образ слова і дитина розуміє, що саме вона аналізує, їй цікаво спостерігати за перетворенням, утворенням слів. Для того щоб дитина могла читати, недостатньо (хоча і це дуже важко) навчити його виділенню фонем і звукосполучень. З цих приватних навичок автоматично не складається розуміння тексту. Максимум, чого можна цим домогтися, — озвучування тексту.

Навпроти, навчання по методу Гл. Домана просувається дуже швидко [34]. Однак при цьому необхідно дотримувати і всі інші використовувані ним принципи навчання, а не тільки принцип образної цілісності одиниць

інформації. Системність подачі інформації створює системно організовану пам'ять, полегшує пошук необхідної інформації, розвиває мислення. Це значить, що істотно знижуються навантаження на увагу і систематизацію інформації при запам'ятовуванні. Форма подачі інформації також повинна бути алгоритмічною, чіткою. Слід дотримуватись лаконічності формулювань, оформлення, ілюстрацій, що не повинні містити нічого зайвого, незначного, відволікаючого.

Необхідно якнайчастіше показувати, розповідати, спільно розігрувати ту інформацію, то повинна бути засвоєна дитиною. При цьому не слід вимагати відповідей, загітувати, що дитина запам'ятала. Навчальні демонстрації і розповіді повинні бути короткими (буквально 2-3 хвилини), легкими і веселими (а не нудними). щоразу частково обновлятися, підтримуючи інтерес [16; 19]. Наприкінці роботи треба обов'язково хвалити дитину, незалежно від того, демонструвала вона свої знання чи тільки дивилася, слухала і повторювала.

Запам'ятовування насправді йде прекрасно, коли від дитини не вимагають відтворити усе, що він повинний запам'ятати, і в нього немає страху забути щось, виявитися неспроможним і одержати несхвалення дорослих. Дитина завжди готова слухати і дивитися, а інформація, що повідомляється коли йому, добре систематизована, він легко учиться нею користуватися і з радістю це демонструє [21].

На відміну, негативні емоції, що виникають, коли дитина не в змозі згадати те, ідо потрібно, змушують її уникати «навчальних» ситуацій. Зникає бажання вчитися. Вимагаючи в обов'язковому порядку точного відтворення всієї інформації, ми заздалегідь ставимо дитину в ситуацію неуспіху і тим самим руйнуємо навчальну мотивацію [9; 22].

Методи Глена Домана прості й ефективні і багато в чому співзвучні системам навчання Сухомлинського [20].

Навчання читанню повинне передувати формуванню навичок письма. Якщо в процесі навчання читанню в дитини ще не склався комплексний, предметно-змістовний, зорово-слуховий образ слова, то при письмі він буде абияк перемальовувати слова по буквах. При цьому характерними помилками будуть додавання, не дописування, випадання різних елементів і цілих букв, тому що не допускати перекручувань тільки за допомогою візуального контролю насправді дуже складно.

При навчанні читанню ціль - розуміння, а не проказування в голос. Тому спочатку треба дати дитині можливість зрозуміти текст, розібравши його, і тільки потім пропонувати прочитати в голос. Коли дитину відразу змушують читати в голос, то їй доводиться одночасно виконувати дві операції: озвучування і осмислення тексту. Для цього необхідно розподіл уваги, що у дітей із порушеннями розумового розвитку звичайно практично відсутнє [5]. Тому вони, як можуть, озвучують текст, тому що від них це вимагають у першу чергу, але абсолютно не розуміють змісту прочитаного. Природно, що потім діти не можуть ні переказати текст, ні відповісти на питання. Незрозумілість і постійні проблеми поступово перетворюють читання в особливо ненависну діяльність [32].

Коли дитина вивчає, дорослі можуть допомогти їй, називаючи і пояснюючи тільки окремі слова, але розбирати зміст пропозицій вона повинна самостійно. Якщо дорослі будуть попередньо зачитувати цілі чи короткі тексти, то дитина зможе запам'ятати їх короткий зміст і далі відтворювати їх в основному по пам'яті, з опорою на окремі, уже знайомі їй слова тексту.

Навчатися читанню на відносно великих і складних текстах набагато складніше. Зіткнувшись з такою перешкодою, дитина, як правило, намагається піти від труднощів (адже до цього усе було так легко) і процес навчання читанню може затягнутися іноді на роки. А без швидкого читання ніколи не буде грамотного письма [6]. Навички письма можуть нормально розвиватися тільки на базі сформованого звуко-візуального, смислового

образу слова, як його графічна реалізація. Математика як більш чітка алгоритмічна наука, засвоюється дітьми набагато легше і подобається їм набагато більше, ніж читання і письмо.

Попередні міркування вголос набудовують і готують дитину до діяльності. Так, попереднє проказування робить роботу осмисленою допомагаючи дитині усвідомити свої дії. Коли дитина утомлюється, у її міркуваннях з'являються симптоматичні повтори, «зациклення». Почувши це, дорослий може зупинити заняття і дати дитині відпочити.

Саме на розвиток понятійного мислення спрямовується робота педагогів, психологів і батьків. Спроби тренувати увагу, пам'ять і самоврядування не тільки безглузді, але і шкідливі, тому що при цьому сили дитини витрачаються марно. Ці процеси не можуть розвиватися, поки не буде нормалізована робота мозку [32].

Навпроти, розвиток вищих форм мислення дозволяє дітям із порушеннями розумового розвитку у цілому справлятися з програмою, не відставати в навчанні. А від інших недоліків вони будуть рятуватися в міру нормалізації роботи мозку [30; 48].

Основні проблеми в розвитку в таких дітей викликані тим, що мислення довгий час залишається як би «лінійним». Інтелектуальний аналіз виявляється можливим тільки по одному параметру і в одному напрямку. Феномен, що характеризує мислення дитини 5-7 років і описаний Ж. Піаже [41], у дітей із порушенням розумової сфери зберігається значно довше. Але якщо маленькі діти не розуміють у принципі, навіть при наочній демонстрації, то дітям із порушеннями розумового розвитку опора на наочність і винесення зовні проміжних результатів мислення може надати істотну допомогу.

Тому що одночасне «схоплювання» змін якого-небудь явища по декількох параметрах для таких дітей виявляється неможливим (тому в них виникають складності з рішенням задач, а приклади здаються набагато легше), необхідна спеціальна зовнішня фіксація проміжних відповідей у

процесі послідовно виконуваних операцій. Це дозволяє «сполучити» проміжні дані й оцінити підсумковий результат. Якщо проміжний результат зовні не фіксується, а залишається в розумі «на потім», то фактично він пропадає назавжди і більше ніде дитиною не використовується. Загальний висновок дитина робить тільки по останньому результату [56].

При розвинутому візуальному мисленні дитина швидко навчається користатися різними малюнками, кресленнями, таблицями, тобто опорними схемами. Цим вона знімає навантаження на оперативну пам'ять і мислення, значно підвищуючи загальну ефективність власної розумової діяльності. Візуальне мислення гарно розвивається в іграх, зв'язаних з моделюванням, конструюванням, викладенням візерунків, картинок за зразкам (конструктори, мозаїки, кубики й ін.). Для діагностики рівня розвитку візуального мислення можна використовувати тест Равена [45].

Узагальнюючи усе вищевикладене, можна коротко сформулювати основні положення, якими потрібно керуватися у розвивально-корекційній роботі з дошкільниками з порушеннями розумового розвитку.

Головною є турбота про загальний стан здоров'я дитини, тому що саме від цього самим безпосереднім образом залежить підтримка визначеного рівня працездатності, необхідного для навчання в школі. Важливо підтримувати здоровий спосіб життя (відпочинок, спорт, прогулянки, повноцінне харчування, гнучке дотримання режиму дня). При виборі спортивних занять варто уникати таких, де велика імовірність струсу мозку. Спроби за допомогою посилених спортивних занять «скинути» зайву енергію реактивних дітей не приводять до успіху, їхня реактивність не зменшиться, а перевтома може виявитися надмірною і на навчання не вистачить сил [24; 27].

Не має змісту тренувати в дитини увагу і пам'ять: це не дає очікуваних результатів. У першу чергу необхідно розвивати мову і мислення дітей, учити їх міркувати, тому що рівень ризику, ймовірність виникнення ускладнень у навчанні зв'язані з недоліками інтелекту.

Дошкільне навчання і розвиток дитини проводяться в ігровій формі і узгоджуються з ритмом роботи її мозку.

2.2. Напрямки розвивальної і психокорекційної роботи з дітьми з порушеннями розумового розвитку

На даний час питання психологічної допомоги дітям з порушеннями у розвитку розроблені недостатньо. На практиці різні психотехнічні прийоми часто використовуються психологами та педагогами без урахування форми і рівня розвитку пізнавальних процесів та особливостей емоційно-вольової сфери дитини.

Тим часом відсутність чітко розроблених диференційованих методів і напрямів психологічної допомоги і неадекватний підбір психотехнічних прийомів можуть негативно відбитися на подальшому психічному розвиткові дитини, створити суттєві труднощі у роботі з нею педагогів і батьків. Адекватно підібрані методи психологічної допомоги з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей дітей із проблемами в розвитку надають позитивний вплив на динаміку їх розумового і особистісного розвитку.

Психологічна допомога дітям дошкільного віку із порушеннями розумового розвитку розглядається у нашому дослідженні як складна система психолого-педагогічних впливів, що включає наступні завдання:

• розвиток гностичних процесів дитини із порушеннями розумового розвитку відповідно до її фізичних і психічних можливостей;

• зміцнення соціальної позиції особистості дитини із порушеннями розумового розвитку у однолітків і в сім'ї;

• формування адекватної самооцінки, самостійності та активності у дітей з порушеннями розумового розвитку;

• усунення вторинних особистісних реакцій на наявний дефект;

• діагностика та корекція стилю сімейного виховання;

Існуючі сьогодні у світовій практиці види психологічної допомоги дітям із порушеннями розумового розвитку надзвичайно різноманітні. У першу чергу вони різняться за характером вирішуваних завдань фахівцями, які працюють з дітьми, - педагогами-дефектологами, соціальними працівниками, лікарями та ін.

Ці відмінності формують ту чи іншу модель психологічної допомоги. Кожна з таких моделей спирається на власну теоретичну базу і зумовлює вибір використовуваних методів роботи.

Одже, психологічна допомога є системою психологічних впливів, націлених на виправлення недоліків у розвитку психічних функцій та особистісних деформацій дітей із порушеннями розумового розвитку, і спрямована на гармонізацію развитку особистості дитини, її соціальної активності, адаптації, фор-мування адекватних міжособистісних відносин.

У патопсихології і в спеціальній психології психокорекція розглядається як один із способів психологічного впливу, спрямований на виправлення або нівелювання відхилень в психічному розвитку дитини.

У процесі психологічної корекції дітей з порушеннями у розвитку, в тому числі і з порушеннями розумового розвитку, необхідно враховувати складну структуру особливостей розвитку дитини, характер поєднання в картині його стану таких факторів, як загальна ситуація розвитку, вираженість змін особистості, пов’язаних із захворюванням.

Основні принципи психологічної корекції психічного розвитку дитини з порушеннями розумового розвитку базуються на наступних фундаментальних положеннях вітчизняної психології:

1. Особистість - це цілісна психологічна структура, що формується в процесі життя людини на основі засвоєння ним загальних форм свідомості і поведінки.

2. Важливу роль у психічному розвитку дитини відіграє формування провідного виду діяльності.

3. Розвиток аномальної дитини відбувається за тими ж законами, що і розвиток нормальної дитини.

4. При наявності певних, суворо продуманих умов всі діти мають здатність до розвитку.

Спираючись на ці базові положення, І.І. Мамайчук розробила наступні принципи психологічної корекції дітей з порушеннями психічного розвитку.

Принцип комплексності відбиває погляд на психологічну корекцію як єдиний комплекс клініко-психолого-педагогічних впливів. Психолог обов'язково повинен враховувати форму порушень розумового розвитку, діагностовану клініцистом, і працювати в безпосередньому контакті з педагогом.

Другий принцип психологічної корекції - це принцип єдності діагностики та корекції. Внутрішня психологічна сутність розвитку дитини може бути розкрита не тільки безпосередньо в процесі психодіагностики. Тому спостереження за дитиною безпосередньо в процесі психологічної корекції дає психологу багато додаткової інформації про особливості її розвитку. Схема і підбір діагностичних та психокорекційних методів повинні відповідати нозології захворювання дитини, особливостям її вікових характеристик, специфіки провідної діяльності.

Третій принцип психологічної корекції - принцип особистісного підходу. У процесі психологічної корекції ми враховуємо не якусь окрему функцію чи ізольоване психічне явище , а особистість в цілому.

Четвертий принцип - принцип діяльнісного підходу заснований на уявленні про те, що особистість проявляється і формується в процесі діяльності. Дотримання цього принципу є надзвичайно важливим у процесі психологічної корекції дітей з порушеннями розумового розвитку. Психокорекційна робота повинна будуватися не як просте тренування умінь і навичок дитини, не як окремі вправи з удосконалення психічної діяльності, а як цілісна, осмислена діяльність дитини.

П'ятий принцип - це ієрархічний принцип психологічної корекції, згідно з яким, в якості основного змісту корекційної роботи необхідно створити зони найближчого розвитку особистості і діяльності дитини. Тому психологічна корекція повинна будуватися як цілеспрямоване формування психологічних новоутворень. Наприклад, для корекції мнемічних функцій у дитини необхідно розвивати розумові операції: аналіз, синтез, узагальнення і навпаки

Шостий принцип - каузальний принцип психологічної корекції, реалізація якого спрямована на усунення причин відхилень у психічному розвитку дитини. Складна ієрархія відносин між симптомами і їх причинами, структура дефекту визначають завдання і цілі психологічної корекції.

Сьомий принцип - передбачає ранній початок онтогенетично послідовного впливу, що спирається на розвиток збереженої функції. Необхідність ранньої корекційної роботи, особливо з дітьми із порушеннями розумового розвитку, випливає з особливостей дитячого мозку - його пластичності і універсальної здатності до компенсації порушених функцій.

Восьмий принцип - принцип урахування соціального середовища дитини - увага повинна приділятися його сім'ї. Батьки, педагоги та інші близькі дитині особи повинні бути основними учасниками психологічної корекції.

Слід підкреслити, що при розробці психокорекційних технологій для дітей із проблемами в розвитку рекомендується використовувати різноманітні способи психологічних впливів. Розробка окремих психокорекційних технологій залежить від конкретних психокорекційних завдань, які визначаються ступенем вираженості проблем у дитини.

2.3. Корекційно-розвивальна програма розвитку мислення дітей із порушеннями розумового розвитку

Аналіз наукової та методичної літератури дозволяє виділити, що у дітей із порушеннями розумового розвитку низький рівень пізнавальної діяльності. Вони слабо володіють основними розумовими операціями, такими як; аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування. Мають нижчі показники, ніж діти з нормальним психічним розвитком, із запам'ятовуванням, збереження і відтворення необхідної інформації в силу своєї імпульсивності, підвищеної рухової активності, розгальмування, уповільненості, млявості. Рівень мовного розвиту містить грубі порушення. Ці особливості враховувались нами при підборі методів діагностики дітей дошкільного віку, які мають порушення розумового розвитку.

На першому етапі нашої роботи, який був проведену січні - лютому 2023р., була проведена діагностика пізнавальних процесів дітей . Нами була використана і проведена оцінка психосоціальної, зрілості по тестовій бесіді (автори Л. Керн-Иєрасек), яка спрямована на встановлення контакту з дитиною. Крім цього орієнтована на оцінку загального розумового розвитку дитини, її уявлень про навколишній світ, рівень формування мисленєвих операцій і розвиток зв'язної мови.

Для більш детальної діагностики мислення були проведені наступні методики:

1. Тест "Зайвий предмет" - оцінка образно-логічного мислення (розумових операцій аналізу та узагальнення);
2. Тест для оцінки словесно-логічного мислення;
3. Тест "Обвести контур", для оцінки наглядно-дієвого мислення.

Для діагностики словарного запасу використовується цілий ряд спеціальних прийомів, які дозволяють виявити наявність чи відсутність у дитини відповідних слів.

Нами були використані найбільш традиційні з даних психологічних прийомів.:

- находження загальних назв (узагальнюючих слів) для групи однорідних предметів;
- підбір означень до відповідного предмету;
- підбір будь - яких дій до предмету;
- підбір синонімів (слів близьких за значенням);
- підбір антонімів (слів протилежних за значенням).

Також був використаний тест "Володіння зв'язною мовою", для цього дитині була показана картинка і вона повинна розпізнати про те , що побачила.

Нами був використаний тест Тулуз - Пьерона, який призначений для вимірювання швидкісних характеристик психічних процесів, а також для вимірювання об'єму і якості мимовільної уваги (концентрація, стійкість, розподіл, переключення) й виявлення порушень уваги, яка має нейрофізичну основу, цей текст дає інформацію про більш загальні характеристики працездатності, таких як втомлюваність, довжина циклу стійкої працездатності, періодичність відволікань й перепадів в швидкості роботи.

Дослідження проводилось в реальних умовах в ході виховно-освітницького процесу: в ході перебування дитини в закладі нейропсихологічного розвитку «Щаслива дитина (м Київ)" (заняття, ігри дітей в групі, на вулиці, спілкування між собою, з дорослими).

В експерименті взяли участь тридцять одна дитина віком 6 - 6,5 років:

- діти з розумовою відсталістю на базі соціально - педагогічної занедбаності – 15 дітей;
- діти з нормальним темпом психічного розвитку — 16 дітей.

Серед розумово відсталих дітей на грунті соціально - педагогічної занедбаності в 66,6 % випадків;- діти порушеннями соціальної адаптації - 33,3 % випадків ;- діти які мають недостатність словарного запасу – 1..

Результати діагностики дітей з труднощами соціальної адаптації.

При аналізі оцінки психологічної зрілості по тестовій бесіді (автори Л.Керн - Я. Йєрасек) діти на базі соціально – педагогічної занедбаності з труднощами соціальної адаптації, показали низький рівень (8-9 балів) в 70% випадків, в 30% випадків показали результаті 10-12 балів, на відміну від дітей з нормальним психічним розвитком, які в 81,25% випадків показали високий рівень - 24 - 29 балів, а в 18,75% випадків середній 20 - 24 бали.

При аналізі тестів для діагностики мислення, яке проводилось за тестами "Обвести контур", "Зайвий предмет", оцінка словесно-логічного мислення, діти показали низький рівень в 80% випадків, а в 20% випадків показали слабкий рівень, тоді як діти з нормальним темпом психічного розвитку показали в 93,75% випадках високий рівень, а в 6,25% достатній (вище середнього) рівень.

За тестом "Впізнай фігури" діти з труднощами соціальної адаптації в 90% випадків показали слабкий рівень (вони справилися з завданням за 2 хвилина), в 10 % випадків, діти виконали завдання за 4 хвилини, тоді. Як нормальні за 45-60 секунд.

При діагностиці словарного запасу діти із порушеннями розумового розвитку показали в 60 % випадків слабкий рівень, на відміну від здорових дітей які в 93.75 % показали високий рівень виконання завдання. За тестом "Володіння зв'язною мовою" діти із порушеннями розумового розвитку, з труднощами соціальної адаптації в 80 % випадків виконали завдання на середньому рівні, ними були представлені розповіді з 4-5 речень, які відображали реальні дії на картині, в 20% випадках діти відмовились від виконання завдання. Діти з нормальним психічним розвитком в 100% випадків показали високий рівень.

За тестом Тулуз-Пьерона, ми маємо наступні результати: діти із порушеннями розумового розвитку менше ніж в 30% випадків показали слабкий рівень в швидкості переробки інформації, в 70% випадків низький рівень, а в уважності майже в 100% випадків показали низький рівень, на

відміну від нормальних дітей, які показали в 93,75% випадків хороший рівень виконання завдання з обох показників.

Результати діагностики дітей з порушеннями розумового розвитку, які мають недостатність словарного запасу наступні.

При аналізі оцінки психосоціальної зрілості, по тестовій бесіді (автори Л.Керн - Я. Йєрасек) діти які мають недостатність словникового запасу в 60% випадків показали низькі результати 7-8 балів, в 40% випадків діти набрали по 10-11 балів на відміну від дітей з нормальним психічним розвитком, які в 81.25 % випадків показали високий рівень виконання завдання.

При аналізі тестів для діагностики мислення діти із порушеннями розумового розвитку в 80% випадків показали хороший рівень виконання завдання, як і діти з нормальним темпом психічного розвитку. - за тестом "Обвести контур" (оцінка наглядно-дієвого мислення). Але при оцінці словесно-логічного мислення і розумових операцій аналізу та узагальнення (тест "Зайвий предмет"), тільки в 20% випадках діти показали слабкий рівень виконання, а в 80% випадків діти показали низький рівень на відміну від здорових дітей, які в 93.75% випадків мають високі показники.

При діагностиці словарного запасу діти, які мають недостатність словарного запасу в 80% випадків показали низький рівень на відміну від дітей з нормальним темпом психічного розвитку. За тестом "Володіння зв’язною мовою" в 60% випадків діти не виконали завдання, вони не змогли сформулювати більш як одне речення, яке було схоже на набір не зв'язаних між собою слів. В 40% випадків діти сформулювати 1-2 простих речення, тоді як нормальні діти в 100% випадків показали високий рівень виконання завдання.

При обробці тесту Тулуз-Пьерона, результати були наступні: діти з порушеннями розумового розвитку , які мають недостатність словарного запасу в 60% випадків показали низький рівень (12-130 в швидкості переробки інформації, а в уважності виконання тесту слабкий рівень (0,89-0,9) в 40% випадків в швидкості переробки інформації мали слабкий рівень

(13-15), а в уважності значно нижчий рівень (0,8-0,87), на відміну від дітей з нормальним психічним розвитком.

При спостереженні за дітьми із порушенням розумового розвитку на базі соціально-педагогічної занедбаності, як в першій так в другій підгрупі демонструвався низький рівень володіння особистими контактами, і ситуації особистого спілкування найчастіше підтверджували дотримуваннях або порушення правил поведінки ровесниками, в сфері оцінки моральних якостей, які проявлялися у взаєминах з дорослими і ровесниками, виходили рідко, не намагалися оцінити своїх вчинків. В діяльності дітей виділялась ігрова мотивація, яка перешкоджала виникненню різнобічних контактів з дорослими. Багато хто з дітей частіше обирали спільну з дорослими гру, почували себе в цій ситуації комфортно, максимальні використовуючи час, але в ділові, пізнавальні, особисті контакти дорослими вступали епізодично.

Наступним етапом роботи (березень 2024 р.) стало складання програми, яка мала на меті підвищення рівня пізнавальних процесів, підвищення рівня соціальної адаптації, розвитку мовлення і комунікативних процесів, а отже підвищення рівня розвитку дітей із порушеннями розумового розвитку до рівня готовності навчання в інклюзивному класі школи..

Принципи, які лягли в основу складання програми тісно пов’язані з тими принципами, які в цілому відділяють роботу в діагностико-корекційних групах і залежать від загальних особливостей цих дітей.

1. Заняття для підвищення рівня мисленнєвих процесів в основному спиралися на матеріали представлених вище методик. Ми виходили з того, що де - хто з дітей мав рівень пізнавальних процесів, який мають діти 3-4 років. Тому, ми спочатку використовували матеріал, який дають дітям 3-4 років, а потім по мірі виконання засвоєння завдань, переходили до більш складніших, до тих завдань які використовують для діагностики дошкільників. Вся робота, яка проводилась з дітьми планувалась на групових та індивідуальних заняттях, враховуючи досягнутого дитиною рівня

пізнавальної діяльності. Особлива увага приділялась тим дітям, які з труднощами засвоювали матеріал, в силу своїх індивідуальних особливостей.

2. При організації роботи враховували індивідуальні особливості формування комунікативної діяльності у дітей. Наприклад, спирались на стійкий інтерес деяких дітей до гри, знайомили їх з різними дидактичними іграшками, намагаючись зацікавити, всіляко заохочуючи їхнє прагнення отримати результат, вступити в співробітництво з дорослими. Використовували спільну з дорослими гру для активації пізнавальних, а потім особистих контактів. При розкладанні карток лото просили розповідати дітей про тварин, відповідали на їх запитання. При викладанні кубиків з казками, говорили про героїв казок, просили дітей дати їм оцінку.

Особливу увагу приділяли дітям з стійким прагненням до ситуативно-особистих контактів з дорослими. Підтримували прагнення цих дітей вести розмови про те, що їх хвилює, виявляли інтерес до їх особистості, давали оцінку їхнім діям, вчинкам.

3. Всі заняття (як групові, так індивідуальні) проводилися при умові позитивного емоційного відношення з боку дитини. Ми намагалися урізноманітнити форми організації занять з дітьми, проводили: змагання, широко використовували досвід при ознайомленні з навколишнім світом. Діти зустрічалися з Незнайкою. Петрушкою, Знайкою. За допомогою цих ляльковых персонажів ми підтримували зацікавленість до занять, давали зразки спілкування (навчали задавати питання, давати оцінку вчинкам і т.д.).

Наприклад: Незнайка приходив в гості до дітей, бачив книги, цікавився про що вони, вибирав книгу про тварин, звертаючись до дітей і до вихователя з питаннями про життя, поводження деяких з них, розповідав про те, що вії знає. На заняттях, які присвячувались обговоренню морально-етичних проблем. Знайка розповідав про дітей, які зустрілися йому на дорозі в дитячий садок додавав оцінки їхнім вчинкам, просив дітей та вихователя висловити свої думки.

Широко використовував на заняттях дидактичні ігри. З метою переборення ситуативності в спілкування використовували дидактичні ігри типу "заборонені слова", в якій дитина повинна була керуватися не миттєвими бажаннями, а умовами гри. Наприклад в грі, "Так і ні не говоріть..." , дитина відповідаючи на запитання вихователя ("Ти любиш морозиво?", "Тато ходить до дитячого садочка?") не повинна була використовувати слова "так" і "ні".

4. Постійно підтримували прояви дитячої ініціативи допитливості. При проведенні групових та індивідуальних занять не залишали без уваги ні одне звертання дитини до дорослого.

5. Враховуючи недостатність словарного запасу у дітей. Намагались, щоб вся інформація, яку дитина сприймає про навколишній світ, виражалася і слові. Ми навчали дітей розповідати повно, зв’язано, планувати свою розповідь, використовувати в розповіді різні частини мови, слідкували за граматичним оформленням висловлювань.

6. Ми проводили роботу з батьками, вони отримували інформацію про формування спілкування з дорослими в умовах сімейного виховання. Ми допомагали батькам в організації ознайомлення дітей з навколишнім світом, бесіди на пізнавальні, морально-етичні теми, надали інформацію про те, що батьки повинні уважно ставитися до запитань дитини, заохочували її допитливість. Особливу увагу приділяли тим батькам, які не розуміють важливості спілкування з дитиною для її розвитку.

Психокорекційна робота з формування наочно-дієвого мислення повинна проводиться поетапно:

На першому етапі необхідно формувати у дитини предметно-практичну діяльність за допомогою спеціальних дидактичних посібників. На другому етапі у дитини формується орудійна діяльність (дії з допоміжними предметами) у процесі спеціальних дидактичних ігор і конструювання.

Наочно-образне мислення характеризується тим, що рішення розумових завдань відбувається в результаті внутрішніх дій з образами

(уявленнями). Наочно-образне мислення активно формується в дошкільному віці і є необхідною тумовою оволодіння дитиною продуктивними видами діяльності (конструюванням).

Розвитку наочно-образного мислення сприяють такі види завдань: малювання, проходження лабіринтів, конструювання, не тільки по наочному зразку, але і за словесною інструкцією, а також за власним задумом дитини, коли вона зпершу повинна придумати об'єкт конструювання, а потім самостійно його реалізувати, а також конструювання за моделями.

Особливий інтерес представляє метод навчання дітей модельному конструювання, сутність якого. полягає в тому, що зразки-моделі пред'являються дитині заклеєними щільно білим папером і, перш ніж почати будувати дитина повинна сама планомірно досліджувати зразок, підібрати до нього відповідні деталі, тобто модель-зразок пропонує дитині певне завдання, але не дає способу його вирішення.

Крім модельного конструювання доцільно використовувати метод конструювання за умовами. Дитині пропонують зробити з готових деталей предмет, який може бути використаний у певних, заздалегідь заданих умовах, тобто в цьому випадку дитина не має перед собою зразка і виходячи з цих умов їй необхідно визначити, якою має бути будівництво, а потім сконструювати його. Важливим при такому способі конструювання є те, що розумові процеси дітей набувають опосередкований характер, ніж при конструюванні за зразком. Наприклад, отримавши завдання побудувати з готових блоків такий «гараж», який міг би вміщати в себе «вантажну машину», дитина починає заздалегідь аналізувати величину машини, відволікаючись від всіх інших її властивостей. Для цього необхідний досить високий рівень абстрагування, що дає можливість формування у дітей специфічних способів співвіднесення певних властивостей умов з відповідними властивостями споруди. Конструювання за моделями та умовам успішно формує у дітей орієнтовну діяльність, сприяє розвитку

самоконтролю своїх дій у процесі виконання конструктивних завдань і при аналізі їх результатів.

Для розвитку наочно-образного мислення, рекомендується використовувати різні види завдань з паличками або з сірниками (викласти фігуру з певного числа сірників, перенести одну з них, з тим щоб отримати інше зображення, з'єднати кілька точок однією лінією, не відриваючи руки) .

Завдання із сірниками, такі як «Скласти 2 рівних трикутника з 5 паличок» або «Скласти 2 рівних квадрата з 7 паличок» і інші, розвивають не тільки наочно-образне, а й просторове мислення.

Логічне мислення передбачає наявність у дитини здібності до виконання основних логічних операцій: узагальнення, аналізу, порівняння, класифікації.

Для розвитку логічного мислення можна використати різні вправи. Форма проведення занять (індивідуальні, групові) варіюється в залежності від поставлених завдань. Методики, використані нами ту корекційній роботі наступні.

«Поверни розповідь»

Вправа полягає у вигадуванні відсутніх частин оповідання, коли одна з них (початок події, середина або кінець) пропущена. Складання оповідань має надзвичайно важливе значення і для розвитку мовлення, збагачення словникового запасу, стимулює уяву і фантазію.

«Склади пропозиція»

Мета вправи - розвиток здібності у дітей швидко встановлювати різноманітні, іноді зовсім несподівані зв'язки між предметами, творчо створювати нові цілісні образи з окремих розрізнених елементів.

Дітям пропонується придумати три слова, не пов'язані за змістом, наприклад «озеро», «олівець» і «ведмідь». Потім дається завдання - скласти якомога більше пропозицій, які обов'язково включали б ці три слова (можна міняти відмінок і використовувати інші слова). Відповіді можуть бути банальними («Ведмідь опустив у озеро олівець»), складними, з виходом за

межі ситуації, позначеної трьома вихідними словами і введенням нових і творчими, що включають ці предмети в нестандартні зв'язки («Хлопчик, тонкий, як олівець, стояв біля озера, яке ревло, як ведмідь»).

«Виключення зайвого»

Завдання, яке необхідно виконати дитині полягає у твиключенні одного предмета, що не має певної ознаки, спільної для інших.

Беруть будь-які три слова, наприклад: «собака», «помідор», «сонце». Треба залишити тільки ті слова, які позначають у чомусь подібні предмети, а одне слово, «зайве», що не володіє цією загальною ознакою, виключити. Слід знайти якомога більше варіантів виключення зайвого слова, а головне - більше ознак, що об'єднують пару слів, що залишилася і не властивих забороненому, зайвому.

Не ігноруючи варіантами, які відразу ж напрошуються, бажано пошукати нестандартні рішення. Перемагає той, у кого відповідей більше.

Ця гра розвиває здатність не тільки встановлювати несподівані зв'язки між розрізненими явищами, але легко переходити від одних зв'язків до інших. Гра вчить також одночасно утримувати в полі мислення відразу кілька предметів і порівнювати їх між собою. Важливо, що гра формує установку на те, що можливі зовсім різні способи об'єднання і розчленування групи предметів, і тому не варто обмежуватися одним-єдиним «правильним» рішенням, а треба шукати цілу їх безліч.

«Пошук аналогів»

Називається який-небудь предмет або явище, наприклад «гвинтокрил». Необхідно виписати якомога більше його аналогів, тобто інших предметів, схожих з ним по різних істотним ознаками.

Слід також систематизувати ці аналоги за групами в залежності від того, з урахуванням якої властивості заданого предмета вони підбирались. Наприклад, в даному випадку можуть бути названі: «птах», «метелик» (літають і сідають); «автобус», «поїзд» (транспортні засоби); «штопор»

(важливі деталі обертання) і ін.. Перемагає той, хто назвав найбільшу кількість груп аналогів.

Ця гра вчить виділяти у предметі найрізноманітніші властивості й оперувати з кожним із них, формує здатність класифікувати явища за їх ознаками.

«Способи застосування предметів»

Називається будь-який добре відомий предмет, наприклад "книга". Завдання дитини - назвати якомога більше різних способів її застосування: книгу можна використовувати як підставку для кінопроектора, можна нею прикрити від сторонніх очей папери на столі і т. д. Перемагає той, хто вкаже більше різних функцій предмета.

Ця гра розвиває здатність концентрувати мислення на одному предметі, вміння вводити його в самі різні ситуації і взаємозв'язки, відкривати в звичайному предметі несподівані можливості.

Для дітей із порушеннями розумового розвитку корекційна робота повинна бути спрямована на формування темпових характеристик психічних процесів. Це формування уваги, оптимізація мнемічних процесів, розвиток рухових функцій.

Методика підбору слів, які збігаються за ритмічною ознакою (гра в риму).

На першому етапі психолог пред'являє дітям таблиці із зображенням - різних предметів (близько 20). Пропонується у відповідь на показану і названу психологом картинку знайти предмет і назвати відповідне йому слово, близьке за звучанням («качка-дудка», «коза-бабка»). Через 10-15 хвилин дітям пропонується пригадати з опорою на таблиці, які слова брали участь у грі.

На другому етапі (через 10-15 хвилин) дітям пропонується пошук слів без наочної опори, на слух, у відповідь на задане психологом слово.

Після закінчення дітям пропонується домашнє завдання по складанню пар слів в усній формі.

Дана методика спрямована не тільки на розширення пам'яті, але також на розвиток функції аналізу звукового складу слова, тренування параметра утримання в пам'яті словесних стимулів в умовах інтерференції.

Методика зорово-рухового сприйняття і відтворення літер і цифр.

Групі дітей з 2-4 осіб психолог пропонує букви і цифри, які він «пише в повітрі». Діти по черзі називають їх.

Потім дітям пропонуються окремі склади та прості слова. Кожна дитина записує ці слова на окремих картках.

На другому етапі діти по черзі виконують роль вчителя і пропонують групі цифри, букви, склади і слова, попередньо написані ними в зошиті. Учасники групи читають їх і записують. Після цього діти перевіряють виконання завдань.

На наступних етапах дітям пропонуються пластмасові букви і цифри на дотик. Дитина повиненна не тільки назвати їх, але і вільною рукою обвести вказівним пальцем відчутну літеру.

Методика зорово-рухового сприйняття і відтворення схеми.

Дітям пропонуються карти зі схематичним зображенням чоловічок. Фігурки відрізняються один від одного різним положенням рук, ніг. Дитині пропонується запам'ятати пози людини спочатку на двох картках і відтворити їх, потім число запам'ятовуються поз повільно збільшується до 9.

Дитина не тільки повинна запам'ятати пози, але і відтворити їх у тій послідовності, в яких вони зображені на картках. Заняття можна проводити як у групі, так і індивідуально.

Методика запам'ятовування послідовності рухів.

Психолог показує дитині три положення руки на площині стола, послідовно змінює їх. Долоня, стиснута в кулак; розташована ребром на площині столу; розпрямлена на площині столу (кулак - ребро - долонь). Дитина виконує послідовність з трьох рухів спочатку разом з психологом, потім по пам'яті - 8-10 повторень моторної програми. Проба виконується спочатку правою рукою, потім - лівою, а потім обома руками одночасно.

Якщо у дитини виникають труднощі, то рекомендується вимовляти вголос команду: «кулак - ребро - долонь».

Тривалість занять з психокорекції при індивідуальній формі роботи становить 30-40 хвилин, при груповії - 40-60 хвилин.

Особливе значення в процесі занять відіграє розвиток самостійності та активності дитини. Ця мета досягається з допомогою виконання домашніх завдань, де дитині пропонується самій придумувати завдання і потім пропонувати їх іншим дітям на сумісних заняттях.

Після проведення програми, нами була проведена повторна діагностика дітей з порушеннями розумового розвитку на базі соціально-педагогічної занедбаності за методиками які ми використовували при першій діагностиці: оцінка психоціальної зрілості по тестовій бесіді (автори Л. Керн - Я.Йєрасек), діагностика мислення за тестами "Зайвий предмет", "Обвести контур" і тест для оцінки словесно-логічного мислення; діагностика пам'яті проводилась за тестами "Запам'ятай слова", "Впізнай фігури", для діагности словарного запасу використовується цілий ряд спеціальних прийомів, які дозволяють виявити наявність чи відсутність у дитини слів. Нами були використані найбільш розповсюдженні з цих прийомів:

- находження загальних назв;
- підбір означень до відповідного предмету;
- підбір будь-яких дій до предмету;
- підбір синонімів та антонімів.

Для діагностики зв'язної мови був використаний тест "Володіння зв'язною мовою". Для вимірювання швидкісних характеристик психічних процесів, а також для вимірювання об'єму і якості мимовільної уваги був використаний тест Тулуз-Пьерона . в ході роботи було виявлено що, діти із затримкою психічного розвитку на базі соціально-педагогічної занедбаності, показали в ≈ 73,3 % випадків хороший результат, майже на рівні з нормальними дітьми.

Результати повторної діагностики дітей з труднощами соціальної адаптації

При повторній діагностиці оцінки психосоціальної зрілості по тестовій бесіді, діти з труднощами соціальної адаптації показали в 80 % випадків середній рівень, а в 20% випадків 12-15 балів - низький рівень.

Таблиця 2.2.

Зміст корекційно-розвивальних занять для дітей дошкільного віку з порушенням розумового розвитку

Заходи	**Методи**			
	Індивідуальні	**Кількість годин**	**Групові**	**Кількість годин**
Психодіагностика	Пірамідка" (сприйняття величини, наглядно-действенное мислення) • "Обвести контур" (оцінка наглядно-действенною мислення) • "Зайвий предмет" (оцінка образно-логічного мислення, мисленнєвих операцій, аналізу та узагальнення) • Оцінка словесно-логічного мислення • "Запам'ятай слова" (оцінка короткострокової • "слухової пам'яті) • "Впізнай фігури" (оцінка здатності до впізнавання, перевірка зорової пам'яті) • Знаходження загальних назв для групи однорідних предметів	450 приблизно 30 хвилин на одну дитину	Оцінка психосоціальної зрілості по тестовій бесіді (автори Л.Керн - Я.Йєрасек). • Тест "Тулуз-Пьерона"	2-3

Продовження таблиці 2.2

	• Підбір ознак до певного предмету • Підбір можливих дій до предмету • Підбір синонімів та антонімів • Володіння зв’язною мовою			
Ігри			• "Море хвилюється" (пронзвольность поведения чувств) • "А-а-ах!" (тренировка уміння володіти своїми почуттями) • ""Гак і ні" (гармонізація усвідомлення прав та обов'язків) • Малюнок "Я в майбутньому" (вільне вираження своєї думки) • "Дзеркало" (помагає відкритись дитині, відчувати себе вільно) • "Малюємо ім'я" (гармонізація усвідомлення імені) • "Як це можна використати" (на розвиток кмітливості) • "Я та інші" (вільне вираження своєї думки).	10-40 хв. Час відведений на одну гру.

Продовження таблиці 2.2

Бесіда	• Обговорювали з дитиною її ставлення до ігор, її відчуття, при спілкуванні. • Обговорювали персонажів казок, вчилися давати оцінку їхнім діям і вчинкам. • Говорили з дитиною про те, що її хвилює, вчилися висловлювати власні думки зв'язними, повними реченнями.	60	• Розмовляли з дитиною про навколишній світ. • Обговорювали з дітьми правила поведінки, ставлення до ровесників і до дорослих.	8

При аналізі тестів для діагностики мислення повторний результат: в 90% випадків діти показали хороший рівень. При повторній діагностиці пам'яті за тестом "Запам'ятай слова" у дітей з труднощами соціальної адаптації "крива заучування" налічувала до 7 слів після п'ятого повторення в 80% випадків, що показувало середній рівень. За тестом "Впізнай фігуру" діти в 100% випадках виконали завдання на середньому рівні за 1 хвилину або і хвилину 20 секунд.

Повторна діагностика словарного запасу показала, що в 80% випадків діти показали хороший рівень, в 20% випадків показали середній рівень. За тестом "Володіння зв'язною мовою" діти із порушеннями розумового розвитку з труднощами соціальної адаптації майже в 100% випадків виконали завдання на хорошому рівні, їх розповідь складалася з 7-8 розгорнутих речень, з'явилися додаткові деталі, яких немає на малюнку але які мають відношення до сюжету.

За тестом "Тулуз-Пьерона" після повторного проведення ми маємо наступні результати діти із порушеннями розумового розвитку в 30% випадків показали середній рівень, як в швидкості переробки інформації, так і в уважності, а в 70% випадків діти показали слабкий рівень з двох показників.

Результати повторної діагностики дітей, які мають недостатність словарного запасу.

При повторній діагностиці дітей із порушенням розумового розвитку по тестовій бесіді, ми маємо такі результати: в 90% випадків діти показали середній рівень 20-24 бали.

Аналіз тестів для діагностики мислення, маємо наступні результати: при повторному виконанні дітьми завдання, в 80% випадків показали достатній рівень (вище середнього) за всіма трьома методами, а в 20% випадків діти показали середній рівень.

При діагностиці словарного запасу діти із порушеннями розумового розвитку які мають недостатність словарного запасу при повторній діагностиці в 80 % випадків показали середній рівень. За тестом "Володіння зв'язною мовою" порівняно з першою діагностикою, діти 60% випадків показали середній рівень, а в 40% випадків високий.

При обробці тесту "Тулуз Пьерона" результати були наступні: в 60% випадків діти показали середній рівень за двома показниками, а в 40% випадків слабкий.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що після проведення корекційної програми, яка проводилась протягом двох з половиною місяців, діти підвищили показники розвитку мислення до середнього, а в деяких випадках до вище середнього рівня виконання завдань. При спостереженні за дітьми із порушеннями розумового розвитку як в одній, так і в іншій підгрупах в ході проведення програми відмічалися значні зрушення в спілкуванні, як з ровесниками, так із дорослими. Діти стали більш розкуті, стали більше спілкуватися, змінився настрій дітей по відношенню і до себе, і до оточуючих.

2.4. Рекомендації з оптимізації розвитку розумово-відсталих дітей

Розвиток і навчання дитина з порушеннями розумового розвитку обмежується темпом нервово психічних процесів і функціональними

можливостями її головного мозку. Межі її психічного розвитку і успішність реалізації у житті та соціальна адаптація дитини з розумовою відсталістю суттєво залежить від адекватного виховання і ефективного навчання.

У дітей із затримкою психічного розвитку уповільнюється нейрофізіологічний розвиток і нейропсихологічні чинники пізнавальних та інтелектуальних процесів, сприймання, пам'яті, словесно-логічного мислення тощо. Для таких дітей характерні труднощі в соціальній гармонії, у формуванні прихильності. У них порушується фізичний розвиток, спостерігається дисколіоз суглобів, незграбність рухів, з’являються зовнішні зміни, наприклад, може дещо відрізнятися форма черепа, розміри кісток.

Будь які емоції, особливо афекти (як позитивні, так і негативні) миттєво, оминаючи контроль, проявляються у поведінці, яка зумовлюється не складними раціональними програмами саморегуляції, а афектогенно.

Головна умова оволодіння складними діями – цілеспрямоване їх формування в процесі навчання і виховання. Вони можуть мати труднощі соціалізації і специфічне сприйняття соціальних явищ, тому потребують дорослого до процесу супроводу процесу їх когнітивного, емоційно-вольового, особистісного і соціального розвитку.

Розвиток дитини з порушеннями інтелекту має спиратись на цілеспрямоване і системно-організоване навчання , виховання і корекційно-розвивальний супрові, що враховує вікові особливості розвитку, сенситивність його етапів і має системно початись якомога раніше.

Мерсіянова Г. М. і Макарчук Н.О.розробили наступні рекомендації для батьків дітей з порушеннями розумового розвитку, підкреслюючи, що можливі ускладнення зумовлені не саме розумовою недостатність, а неадекватністю взаємодії і спілкування з дитиною

Розвивальну роботу з дитиною з порушеннями розумового розвитку варто починати якомога раніше, але особливо важливий ранній і дошкільний вік дитина як найсенситивніший для формування її психічної діяльності

Авторки зазначають, що розвиток дитини буде відбуватись хаотично і некеровано , то будуть втрачені можливості сформувати навички спілкування, розумових операцій, предметної діяльності. Якщо дитина не буде достатньо контактувати зі своїми однолітками і з дорослими, не буде грати з дітьми в ігри або брати участь в якій-небудь діяльності, то це негативно відіб'ється на соціальній адаптації, на розвитку мислення, пам'яті, самосвідомості, уяви, мови, волі і так далі. При правильному підході до організації виховання і навчання, можна коригувати порушення розвитку пізнавальних процесів й мови.

Тому треба звертати увагу на наступне:

Описувати навколишнє середовище і називати вголос предмети, що оточують дитину і якими вона зазвичай користується у побут, проговорюючи дії, що мають виконуватись ("будемо їсти, одягатися", "беремо ложку, тарілку, хліб", "одягаємо штанці, сорочку та ін.", "миємо руки" тощо).

Називати основні кольори предметів з якими безпосередньо стикається дитина (м'ячик червоний, огірок зелений, кубик зелений, червоний, жовтий тощо). Під час прогулянки, називати тварин, які зустрічаються у подвір'ї, на вулиці, рослини (це дерево, це квітка, це травичка), будівлі (це будинок, дитячий майданчик), засоби пересування (машина, автобус, літак, вело_сипед та ін.).

Насамперед дитина повинна знати і бачити, що кожний член родини має певні обов'язки перед родиною, виконує тимчасові чи постійні доручення. Про це потрібно розказувати дитині та залучати її до виконання елементарних доручень: спочатку під керівництвом дорослого класти іграшки на місце, поливати кімнатні рослини, годувати домашніх тварин (кішку, рибок та ін.), прибирати посуд зі столу після їди, розкладати ложки, ставити чашки. Дитина має брати посильну участь у прибиранні помешкання, спостерігати за підготовчими роботами до приготування сніданку, обіду, вечері. Необхідно давати інформацію дитині про продукти харчування, як називаються, хто, як і що виробляє, звідки що береться: овочі

вирощують, фрукти — яблука, груші та ін. ростуть на деревах, що можна придбати у магазині (хліб, ковбаси, сир, цукерки та ін.). Іноді доречно залучати дитину, особливо старшого дошкільного віку, до придбання продуктів харчування, іграшок, одягу.

Доцільно по можливості залучати дитину до різноманітної посильної праці в саду, на городі, а також вирощувати розсаду овочів, квітів та ін. В період всього весняно-літнього періоду діти мають брати участь у всіх роботах на городі, під керівництвом батьків обробляти землю, поливати грядки, квіти, допомагати збирати урожай (наприклад, дорослий збирає огірки чи помідори на грядці, передає їх дитині для складання у кошик). При цьому необхідно повідомляти дитині, куди підете з нею, чому, що там будете робити (“Ми з тобою підемо до магазину купити хліб”, “Підемо вибирати стиглі огірки на грядці” та ін.).

У процесі діяльності слід звертати увагу дитини на те, хто що робить (“Що я зараз роблю?”, “А ти, що зараз робиш?”). Після завершення роботи потрібно вчити дитину розказувати комусь із членів родини, де вона була, що робила, що бачила (“Ми з мамою збирали на грядці огірки”, “Ми ходили до магазину, там купили хліб” тощо). Важливо навчити дитину ставити запитання, щоб одержати інформацію про предмети (“Що це?”, “Як називається? “, “Де можна використати?”), про тварин, рослини, дії дорослих або дітей та ін.

Специфікаі розумового розвитку дитини зумовлює ускладненість опанування ігровою і пізнавальною діяльністю, усвідомлення правил і норм, ролей і алгоритмів гри, коли фокус уваги дитини фіксується на процесі гри, переважно на предметній діяльності і маніпуляції іграшкою

Тому. батьки мають звернути увагу,: що у дошкільному віці дитина, має бути постійно залучена до спілкування з дорослим. Зосередженість дитячої гри у цьому віці на предметах, а не на взаємодії у грі з іншими людьми, може негативно позначитися на розвитку дитини в подальшому. Водночас гра з предметами не забезпечує розвитку у дитини необхідних

здібностей (розуміння, сприйняття, довільності у діяльності та ін.) та навичок (повторення, прийняття рольових позицій, технічне виконання рольових позицій та ін.), від яких залежить успішне оволодіння навчальною діяльністю у школі.

Саме тому дитині варто постійно нагадуватиі пояснювати правила сюжетно-рольової гри й оперевіряючи і контролюючия, як вона їх сприймає і розуміє. Це важливо для подальшого особистісного розвитку і формування Я концепції, тому що саме в сюжетно-рольовій грі відбувається формування самооцінки дитини.

Дитина дошкільного віку знаходиться у періоді пізнавальних емоцій, а саме - здивування, допитливості, зацікавленість. Не зважаючи на уповільнений темп формування пізнавальних емоцій, дитині з порушенням розумового розвитку у дошкільному віці притаманна бурхлива нестійка емоційність і тому требя бути обережним і делікатним, щоб не налякати зауваженнями, а навпаки, позитивним підкріпленням, підтримкою сформувати зацікавленість і пізнавальну мотивацію на тлі позитивних емоцій.

Дитині з порушенням розумового розвитку характерний безпосередній вираз агресивності, тривожності, схвильованість, який одразу реалізується в поведінці. Поведінкові дії можуть мати характер капризів, недотримання вимог дорослого, агресивних, іноді шкідливих дій. Варто пам’ятати: такі прояви у поведінці не є усвідомленими й осмисленими дитиною, через те вони й виражають безпосередні її почуття. Дорослий має знати, що ставитися до таких проявів поведінки треба з розумінням та поступливістю. Особливого значення має тілесний контакт. Так, дитину можна пригорнути, обійняти, погладити. Голос у вираженні вимог до дитини має бути спокійним, лагідним, урівноваженим. Слід ставити такі запитання дитині, щоб вона намагалася проговорювати кожну свою дію або емоцію.

Саме тому дорослий має розвивати допитливість дитини, її зацікавленість та інтерес до самої себе та предметів, що її оточують. У

безпосередній взаємодії з дитиною особливий наголос треба робити на формуванні пізнавальних емоцій, застосовуючи елементи гри. Ігрові ситуації, які дають змогу розвивати пізнавальні емоції дитини, мають чіткі правила, з якими дорослий обов'язково ознайомлює дитину. Особливого значення набуває постійний мовленнєвий контакт у грі дитини з дорослим. Дорослий має виконувати роль позитивно налаштованого, не оцінюючого, а розуміючого "контролера" емоцій та поведінки дитини, спрямовувати її, допомагати позначати її емоції та дії. Це сприятиме формуванню навичок свідомого й осмисленого оволодіння власними емоціями та поведінкою у майбутньому. Слід пам'ятати, що саме таке ставлення дорослого до емоційних проявів дитини сприятиме розвитку її самокритичності та самоконтролю.

Слід пам'ятати, що дитина, перебуваючи тривалий час у домашніх умовах, має тенденцію до недостатньо інтенсивного й позитивного розвитку поведінки як на рівні моторних умінь та фізичної активності, так і в формуванні соціальної поведінки. Саме тому, батьки мають постійно розширювати сфери контактів дитини з однолітками, а також не стримувати її бажання до занять, які сприятимуть формуванню навичок моторики поведінки.

Корисно розглядати разом з дитиною дитячі книжечки, аналізувати малюнки, визначати на них об'єкти, місце їх розташування, форму, колір та інше.

Слід також розвивати у дитини елементарні ручні уміння, користуватися олівцем, ножицями; вчити їх виготовляти різні вироби; разом з нею виготовляти вироби з паперу, пластиліну, з природних матеріалів. Важливо, щоб дитина отримувала задоволення від виконаної роботи, раділа результатам своєї праці. При цьому дозувати співвідношення між допомогою дитині та мірою її самостійності: завжди мають залишатися для неї посильні завдання для самостійного виконання.

Доцільно влаштовувати домашні виставки зі зроблених дитиною виробів з паперу, з пластиліну, солоного тіста тощо.

Корисно також навчити дитину наступному:

1. Розуміти й виконувати практичні завдання за словесною інструкцією, яка містить прохання, розпорядження чи настанову.

2. Розвивати соціальний інтелект дошкільників, сприяти правильному розумінню ними оточуючих, вчити співчувати іншому, адекватно оцінювати себе.

3. Навчати агресивних дітей навичкам безконфліктного спілкування, підкорення, а також терпимості та компромісу. Розвивати у замкнутих та невпевнених в собі дітей смак до спілкування, потребу в розширенні адекватних соціальних контактів, вміння знімати у них комунікативну тривожність. Психокорекційну роботу можливо організувати й забезпечити засобами ігротерапії, психотренінгів, груп спілкування.

4. Проаналізувати стиль спілкування самих дорослих (батьків, вихователів): чи не є вони причиною негативних емоційних і поведінкових проявів по відношенню до навчальної ситуації.

5. Закріплювати в духовній свідомості дитини із порушеннями розумового розвитку групові норми гуманного відношення, миролюбства, гуманістичних настанов та звичок, через доступні форми соціальної поведінки (наприклад, організацію ситуації взаємодопомоги, взаємоспіклування, поздоровлення з днем народженням).

6. Цілеспрямовано відтворювати особисту привабливість кожної дитини шляхом моделювання ситуацій успіху, загальної для групи радості.

7. Включати ізольованих дітей в спільну різнопланову діяльність колективу (групи).

8. Схвалювати, обговорювати прояви доброго, уважного відношення до ровесників.

9. Забезпечувати кожній дитині індивідуальну компенсаторну психологічну підтримку.

10. В групі дотримуватися тактики спокійного емоційного реагування, без оціненого виділення найкращих.

Нажаль сучасне суспільство з його проблемами досі не навчилося приймати дітей з затримкою психічного розвитку з усіма індивідуальними варіантами розвитку, виявляти до них гуманне й терпиме відношення. З самого народження діти з розумовою відсталістю потребують особливої турботи, гармонічного відношення батьків з оточуючими людьми, правильний спосіб життя й міркувань. Тоді комунікативні якості особистості можуть стати компенсаторним механізмом в процесі соціалізації дитини з порушеннями розумового розвитку.

ВИСНОВКИ

Порушення розумового розвитку розвитку - це наслідок відхилень у розвитку центральної нервової системи, що проявляє себе порушенням темпів психічного розвитку дитини (його когнітивних функцій та емоційно-вольової сфери). Всі ці психічні функції відстають у своєму розвитку від загальноприйнятих норм, характерних для даного віку, що проявляється нерівномірним формуванням процесів пізнавальної діяльності. Ці особливості зумовлені недорозвиненням мови і мислення, а також присутністю розладів в емоційно-вольовій сфері.

Дослідження показують що, немає ненаучуваних дітей і навіть з важкими вадами розумового розвитку доцільно і потрібноь розвивати, використовуючи специфічні методи, прийоми і засоби навчання, організовуючи “покрокове” навчання, глибоку диференціацію і індивідуалізацію навчання, обов`язкове включення батьків в педагогічний процес.

На першому етапі роботи, була проведена діагностика пізнавальних процесів дітей .Була використана і проведена оцінка психосоціальної зрілості по тестовій бесіді, яка спрямована на встановлення контакту з дитиною.

Для більш детальної діагностики мислення були проведені наступні методики:

1. Тест “зайвий предмет”;

2. Тест для оцінки словесно-логічного мислення;

3. Тест “обвести контур”.

4. Також був використаний тест “володіння зв`язною мовою”,тест “Тулуз-Пьєрона”.

Дослідження проводились вході перебування дитини на протязі дня в закладі Асоціації батьків дитина-інваліда “Надія”(заняття, ігри дітей в групі, на вулиці, спілкування між собою, з дорослими).

В експерименті взяли участь тридцять одна дитина віком 6-6,5років.-діти з порушеннями розумового розвитку - 15осіб , діти з нормальним психічним розвитком-16 осіб.

Результати діагностики дітей с труднощами соціальної адаптації. При аналізі оцінки психологічної зрілості по тестовій бесіді (автори Л.Керн-Я. Йєрасек) діти з труднощами соціальної адоптації показали низький рівень. При аналізі тестів для діагностики мислення, яке проводилось за трьома тестами “Обвести контур”, “Зайвий предмет”, оцінка словесно-логічного мислення, діти показали низький рівень, тоді як нормальні показали високий рівень.

За тестом “Впізнай фігури”,”Тулуз-Пьєрона”,при діагностиці словарного запасу діти із ЗПР показали слабкий рівень, на відміну від нормальних дітей, які показали високий рівень.

Наступним етапом нашої роботи стало складання програми, яка мала на меті підвищення рівня пізнавальних процесів, підвищення рівня соціальної адаптації, розвитку мовлення і комунікативних процесів, а отже підтягнення дітей із ЗПР на базі соціально-педагогічної занедбаності до рівня готовності до школи.

Заняття для підвищення рівня мисленнєвих процесів в основному спиралися на матеріали представлених вищі методик. При організації роботи враховували індивідуальні особливості формування комунікативної діяльності у дітей. Всі заняття проводилися при умові позитивного емоційного відношення з боку дитини. Підримувались прояви дитячої ініціативи і допитливості. Враховуючи недостатність словарного запасу у дітей. Проводили роботу з батьками.

Результати повторної діагностики дітей з труднощами соціальної адаптації показали хороший рівень. При повторній діагностиці пам`яті за тестом “Запам`ятай слова”, ”Впізнай фігуру”, діагностика словарного запасу, «Володіння зв`язною мовою» діти із затримкою психічного розвитку майже 80%випадків показали хороший рівень за всіма трьома методами, а 20%

випадків діти показали середній рівень.

Таким чином, проведення корекційно-розвивальної програми впродовж двох з половиною місяців ефективно позначилось на показниках розвитку дітей з порушеннями розумового розвитку, що дає змогу рекомендувати результати дослідження для використання психологів, корекційних педагогів, педагогічних працівників дошкільних закладів освіти і батьками у процесі корекційно-розвивальної роботи з даною категорією дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н. В. Вивчення мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць Кам'янець – Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Серія : Соціально-педагогічна. Вип. 23. 2013. С. 22−30.

2. Бондар В. І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 25-27.

3. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник. Київ.: Либідь, 2005. 400 с.

4. Галян І. М. Психодіагностика : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2009. 464 с.

5. Галян О. І., Галян І. М. Експериментальна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 400 с.

6. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08 / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Київ, 2008. 20 с.

7. Душка А. Л. Дитина з розладами аутистичного спектра. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 32 с.

8. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад : навчально-методичний посібник / кол. упорядників: Патрикеєва О. О., Дятленко Н. М., Софій Н. З., Найда Ю. М. Під заг. ред. Шинкаренко В. І. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 100 с. URL: http://ussf.kiev.ua/ieeditions/ (дата звернення: 11.11.2023).

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

10. Кобильченко В. Концепція психологічного супроводу дошкільників із порушеннями зору. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2016. №3. С. 27-35. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716861/

11. Козляковський П. А. Загальна психологія: навчальний посібник. Т. ІІ. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004.40 с. URL: https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/7.pdf

12. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний поібник. Київ: А. С.К., 2012. 308 с.

13. Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ: навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «Атопол», 2018. 100 с.

14. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика : монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013.92 с.

15. Максименко С. Д., Прокоф'єв О. О., Царькова О. В., Кочурова О. В. Практикум із групової психокорекції: підручник. Мелітополь : Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2015. 414 с.

16. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія : навч. посібник. Київ : МАУП, 2000. 256 с.

17. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

18. Навчання дітей з важкими розумовими вадами : посібник для вчителів / пер. з польської. Львів : Галицька видавнича спілка, 2001. 156 с.

19. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Рівне. 2012. 99 с.

20. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», 2018, 40 с.

21. Руденко Л. М. Міжособистісні стосунки дітей з розумовою відсталістю як детермінанта агресивної поведінки. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. 2014. Вип. 121. С. 197−205. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2014_121_29 (дата звернення: 16.07.2018).

22. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011. 368 с.

23. Савчин М. В., Василенко Л. Н. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академ. видав, 2005. 360 с.

24. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2012. 376 с.

25. Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології : навч. посібник. Київ : Вища школа, 1994. 143 с.

26. Скрипник Т. В. Методика дослідження психічних процесів у дошкільників з аутизмом: методичні рекомендації. Київ : Педагогічна думка. 2008. 72 с.

27. Соколова Г. Б. Психологічний супровід школярів із синдромом Дауна в аспекті особистісно-орієнтованого підходу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. 2*018. Вип. 3. Том 1. С. 220-225.

28. Сухіна І. В. Гіперактивна дитина. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 40 с.

29. Сухіна І. Особливості психологічного супроводу родин, в яких виховуються діти з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Вип. № 1(14). 2021. С. 281-288. DOI :https://doi.org/10.33189/epsn.v1i14.70 (дата звернення: 17.03.2024).

30. Тороп, К. До проблеми структурно-функціональної моделі ключових компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Вип. 112(4). 2023. 165-179. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.161.

31. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 40 с.

32. Усик Д. Б. Теоретичні аспекти психологічного супроводу сімей, які виховують дітей із розумовою відсталістю. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Випуск 5. Том. 2016. С. 207–211.

33. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 679 с.

34. Berne E. Games people play: the psychology of human relationships. New York, Grove Press, 1964.95 p.

35. Berne E. Principles of group treatment. Oxford : Press U., 1966. 429 p.

36. Brackett M. A., Rivers S. E. Transforming students' lives with social and emotional learning. *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2014. P. 368-388. URL: https://psycnet.apa.org/record/ 2014-09239- 2019

37. Burns R. B. The self-concept: Theory, measurement, development and behavior. London and New York: Longman, 1979. 560 p.

38. Davis M. H. A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*. 1980. №10. P. 85.URL: https://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf

39. Horney K. Neurosis and human growth; the struggle toward self-realization. New York : Norton W. W., 1950. 429 p.

40. Inhelder B., Piaget J. The psychology of the child. New York: Harper & Row, 1958. P. 43–61.

41. Interpersonal Reactivity Index (IRI) M. Davis. *Fetzer Institute*. URL: https://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/EMPATHY-InterpersonalReactivityIndex.pdf

42. Jennings P. A., Greenberg M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*. 2009. Vol. 79. No. 1. P. 491-525.

43. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*. 2016. Vol. 15. No. P. 103-111. DOI: https://doi.org/10.1 2002/wps.20311 (last accessed: 02.07.2024).

44. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*. 1999. № 27. P. 267-298.

45. Mental health in sport: Improving the early intervention knowledge and confidence of elite sport staff / Sebbens J., Hassmen P., Crisp D., Wensley K. *Frontiers in Psychology*. 2016. P. 1–9.

46. Moore M. A. Do psychosocial services make the starting lineup? Providing services to college athletes. *Journal of Amateur Sport*. №2 (2). 2016. P. 50–74.

47. Nunes P, Williams S., Stevenson K. A study of empathy decline in students from five health disciplines during their first year of training. *Journal of Medical Education*. №2. 2011. P. 7-12.

48. Seligman M., Darling R. B. Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability. New York : Guilford Press, 2007. 456 p.

49. Xiang D., Qin G., Zheng X. The Influence of Student-Teacher Relationship on School-Age Children's Empathy: The Mediating Role of Emotional Intelligence. *Psychology Research and Behavior Management*. No. 15. 2022. P.735-2744. DOI: 10.2147/PRBM.S380689 (last accessed: 15.08.2024).